

34 *Competències educatives bàsiques*

Aportació del Consell Escolar de Catalunya a les
XVIII Jornades de Consells Escolars de
les Comunitats Autònomes i de l'Estat

Bilbao, maig de 2008

Edició: Consell Escolar de Catalunya

*Tiratge: 800 exemplars
Setembre de 2008*

Índex

| | |
|--|----|
| Presentació | 5 |
| Competències educatives bàsiques | 7 |
| Propostes per al desenvolupament de les competències educatives bàsiques ... | 35 |
| Annex: Marc conceptual de les competències educatives bàsiques | 45 |

Presentació

La implantació del currículum per competències (LOE, 2006) justificava que els Consells Escolars de les Comunitats Autònomes i de l'Estat dediquessin les Jornades del 2008 a les *Competències educatives bàsiques*. La comunitat organitzadora, el País Basc, a través del Consell Escolar d'Euskadi, va fer la proposta d'aquest tema perquè hi tenia un interès molt alt i havia posat en marxa un programa específic sobre competències.

La unanimitat responia a la urgència del tema. Totes les Comunitats Autònomes estaven prenent mesures per impulsar la realització de la proposta normativa, cadascuna des de la seva situació en relació amb el coneixement i el nivell d'experimentació i d'introducció en els centres educatius del currículum per competències.

Es va constatar la pluralitat de situacions: des de comunitats amb una experiència acumulada de treball en els centres fins a d'altres que s'havien posat a treballar de valent, però des de feia poc temps.

Tant les dimensions conceptuals relatives al contingut de les competències bàsiques i el seu valor de canvi educatiu, com l'aprofundiment en l'organització de la formació de la comunitat educativa i de les condicions de la implementació en els centres van ser objecte de reflexió i debat. Sens dubte, el treball realitzat representa una aportació rellevant en un tema de tanta urgència.

En aquest dossier informatiu s'hi inclou el treball efectuat en el si del nostre Consell, les propostes d'actuació elaborades entre tots els Consells i el document que va centrar el marc conceptual de les competències educatives bàsiques, que el Consell Escolar d'Euskadi va presentar com a referència per a totes les persones que col·laboraven i participaven en la trobada anual de Consells.

Moltes gràcies a totes i a tots pel bon treball fet.

Pere Darder i Vidal
President del Consell Escolar de Catalunya

Competències educatives bàsiques

Aquest document és l'aportació del Consell Escolar de Catalunya a les XVIII Jornades de Consells Escolars de les Comunitats Autònomes i de l'Estat, celebrades a Bilbao al maig de 2008, i va ser elaborat per una subcomissió específica.

1. L'aplicació de les competències bàsiques a Catalunya

1.1. Antecedents

A Catalunya, el 1997, el Departament d'Ensenyament va promoure una recerca per identificar les competències bàsiques, que va dur a terme el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu en col·laboració amb la FREREF (*Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation*).

Aquesta recerca, en la qual van participar també les comunitats autònomes de les Illes Balears i de les Canàries, va concloure amb la identificació de les competències bàsiques en els àmbits del currículum següents: el lingüístic, el matemàtic, el tècnicocientífic, el social i el laboral, per recollir un conjunt de competències de caràcter transversal, algunes de les quals tenen com a objectiu la preparació per a una incorporació immediata al món laboral. El resultat d'aquesta recerca es va publicar l'any 2000 amb el títol *Identificació de les competències en l'ensenyament obligatori*.

Una vegada acomplert el calendari d'aplicació de la LOGSE, el Departament d'Ensenyament va posar en marxa la Conferència Nacional d'Educació (CNE) 2000-2002, amb la voluntat de fer un diagnòstic exhaustiu del sistema educatiu català i de concretar propostes de millora.

La CNE, coordinada des del Consell Superior d'Avaluació (CSAV), es va organitzar en set seccions que van treballar els aspectes considerats més rellevants de l'educació, un dels quals era el de les competències bàsiques, com a continuació de la recerca esmentada, proposant la concreció de la gradació entre primària i secundària. Les conclusions i propostes de la conferència queden

recollides en la publicació *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes* (Consell Superior d'Avaluació 2002).

El pas següent va ser identificar les competències bàsiques en aquells àmbits en què encara no s'havia fet: tecnologies de la informació i comunicació (TIC), ensenyaments artístics i educació física. L'any 2002, el CSAV va iniciar l'estudi d'identificació de les competències bàsiques en TIC, en el qual van participar set comunitats autònomes: Astúries, Castella-La Manxa, Balears, Canàries, Múrcia, Euskadi i València (Aragó i La Rioja van intervenir només en les fases inicials del treball). Aquest estudi va establir també la gradació de competències entre primària i secundària. Posteriorment, es van realitzar els estudis corresponents a la identificació de les competències bàsiques dels àmbits d'ensenyaments artístics i educació física. Aquests estudis van comptar amb la col·laboració de les comunitats autònomes de Múrcia i Balears.

Tal com es descriu a l'apartat 4, a partir del curs 2000-2001, s'inicia l'aplicació de proves d'avaluació de competències bàsiques. A l'apartat 7 (Activitats d'extensió), es detallen cronològicament les actuacions més destacades de l'Administració educativa sobre les competències bàsiques.

1.2. Normativa curricular

Com a desplegament de la Llei orgànica d'educació (LOE), l'ordenació curricular a Catalunya es concreta en la normativa següent:

- Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (DOGC núm. 4915, de 29-6-2007).
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 4915, de 29-6-2007).

Ambdós decrets inclouen les competències bàsiques, enfocades en el sentit que s'exposa a continuació.

La necessitat de plantejar com a finalitat educativa la millora de les capacitats de les persones fa que sigui imprescindible centrar el currículum en les competències bàsiques per aconseguir, en primer lloc, integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements. En segon lloc, centrar-se en les competències afavoreix que l'alumnat integri els seus aprenentatges, posant en

relació els diferents tipus de continguts i utilitzant-los d'una manera efectiva en diferents situacions i contextos. I, en tercer lloc, s'orienta el professorat, en permetre identificar els continguts i criteris d'avaluació que tenen caràcter bàsic per a tot l'alumnat i, en general, per inspirar les diferents decisions relatives al procés d'ensenyament i aprenentatge.

La finalitat central de cada una de les àrees curriculars és el desenvolupament de les competències bàsiques, tot tenint en compte que cada una de les àrees contribueix al desenvolupament de competències diferents i, alhora, cada una de les competències bàsiques s'assolirà com a conseqüència del treball en les diferents àrees.

Perquè el currículum sigui coherent amb els plantejaments que s'acaben de proposar, cal tenir en compte dos grups de competències bàsiques: un primer grup de competències més transversals, que són la base del desenvolupament personal i les que construeixen el coneixement, entre les quals cal considerar les comunicatives per comprendre i expressar la realitat, les metodològiques, que activen l'aprenentatge, i les relatives a la formació de les persones; i un segon grup, més específiques, relacionades amb la cultura i la visió del món, que farà que les accions dels joves siguin cada vegada més reflexives, crítiques i coherents.

Per aconseguir un desenvolupament d'aquestes competències, cal tenir en compte que totes estan en estreta relació i complementarietat: la visió de la realitat social i física és una construcció cultural que es produeix en les interaccions humanes que demanen competències personals i socials de la comunicació i metodològiques. Alhora, aquestes competències no es poden desenvolupar si no és omplint de significat, de contingut significatiu per als infants, la seva exercitació en les activitats escolars i fent-les útils en la resolució de les situacions que el món físic i social planteja. És a dir, l'educació ha de desenvolupar harmònicament la competència d'actuar com a persona conscient, crítica i responsable, en el món plural i divers que és la societat del segle XXI.

Per a l'educació obligatòria, s'identifiquen com a competències bàsiques les vuit següents:

Competències transversals:

- Les competències comunicatives:
 1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual
 2. Competències artística i cultural

- Les competències metodològiques:
 3. Tractament de la informació i competència digital
 4. Competència matemàtica
 5. Competència d'aprendre a aprendre

- Les competències personals:
 6. Competència d'autonomia i iniciativa personal

Competències específiques centrades en conviure i habitar el món:

7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
8. Competència social i ciutadana

1.3. Altra normativa

El Departament d'Educació aprova cada curs escolar les resolucions que donen instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents de Catalunya i, des del curs 2000-2001, cada resolució conté un apartat específic dedicat a les *competències bàsiques*.

La normativa corresponent al curs actual són les *Resolucions d'11 de juliol de 2007 per les quals s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics i privats d'educació infantil primària i educació especial, i d'educació secundària del Departament d'Educació per al curs 2007-08*.

L'eficàcia en la consecució de les competències bàsiques depèn d'una bona coordinació de les activitats escolars de totes les matèries curriculars, l'organització de l'equip docent, la participació de l'alumnat en la dinàmica del centre i en el mateix procés d'aprenentatge, la complementació del treball individual i el treball cooperatiu, l'ús de determinades metodologies i recursos didàctics, l'acció tutorial amb atenció a la formació personal i les relacions amb les famílies, i, finalment, la planificació de les activitats complementàries i extraescolars.

En el marc del projecte educatiu, els centres han de precisar els objectius que garanteixen l'assoliment de les competències bàsiques i determinar l'atenció que cal donar, des de cada una de les matèries, a les competències que tenen un caràcter més transversal.

1.4. Mesures organitzatives dels centres

El Pacte Nacional per a l'Educació (firmat el 20 de març de 2006)

Al mes de gener de 2005 s'obria a Catalunya un debat per assolir un Pacte Nacional per a l'Educació, com a pas previ a l'elaboració de la futura llei d'educació de Catalunya. El document base del debat plantejava cinc àmbits de reflexió: el professorat, l'autonomia de centres, la igualtat d'oportunitats i la llibertat d'ensenyament, el paper de les famílies i la coresponsabilitat dels ajuntaments. El mateix document anunciava un futur debat sobre els aspectes curriculars.

Una de les mesures que el Pacte Nacional per l'Educació conté és l'aplicació de la sisena hora en l'educació primària dels centres educatius públics:

"L'ampliació de l'horari escolar en una hora diària per a l'alumnat en l'educació primària ha de comportar una millora qualitativa de la pràctica educativa en tots els centres públics. Per aquesta raó, cal assegurar que aquesta mesura es dugui a terme amb garanties de qualitat, pel que fa a l'organització tant de l'horari escolar com de l'activitat del nou temps educatiu.

El Departament d'Educació ofereix les orientacions curriculars i garanteix la formació adient i suficient al professorat dels centres d'educació primària, perquè puguin aplicar la sisena hora amb qualitat centrant-se en activitats d'exercitació d'habilitats que afavoreixin l'assoliment de les competències bàsiques."

Pla estratègic/ Pla d'autonomia de centres

El pla estratègic d'un centre educatiu és la concreció dels seus objectius durant un període de quatre cursos escolars consecutius, en el marc del seu projecte educatiu i curricular i dels procediments d'avaluació que el pla d'avaluació interna preveu. Els centres que tenen un pla estratègic poden disposar d'una major autonomia per fixar els seus objectius, la manera d'aconseguir-los i els recursos necessaris.

- Decret 132/2001, de 29 de maig, pel qual es regulen els plans estratègics dels centres docents sostinguts amb fons públics (DOGC núm. 3401, d'1-6-2001).

Des de l'inici del curs 2005-2006, el Departament d'Educació ha posat en marxa el Pla d'Autonomia de Centres (PAC). El PAC pretén donar més poder de decisió als centres per emprendre projectes que afavoreixin la millora. Els centres disposen de més marge en la presa de decisions perquè puguin fixar i gestionar els seus

objectius, la manera d'assolir-los i els recursos adients. Diversos centres que posen en marxa plans estratègics i de millora treballen les competències bàsiques.

1.5. Avaluació basada en el model de competències

Des del curs 2000-2001 s'han realitzat a Catalunya avaluacions de competències bàsiques al quart curs d'educació primària i des del curs 2001-2002 al segon curs d'educació secundària obligatòria. A partir del primer treball d'identificació de competències (2000), que es va fer en col·laboració amb la FREREF, i de la gradació posterior en el marc de la Conferència Nacional d'Educació (2000-2002), es van seleccionar unes competències bàsiques perquè fossin avaluades, tant en l'educació primària com en l'educació secundària.

La Direcció General d'Ordenació Educativa va encarregar a grups d'experts l'elaboració d'unes proves per avaluar aquestes competències amb la petició explícita que els reactius o les situacions-problema proposats estiguessin molt vinculats a la vida real dels alumnes i impliquessin una visió interdisciplinària i competencial dels aprenentatges. Les proves han estat pilotades en un grup reduït de centres i revisades abans de la seva aplicació per diferents unitats del Departament (CSAV, Inspecció, Formació...).

Aquestes proves han tingut una aplicació censal, orientada a l'avaluació interna dels centres, i una aplicació de mostra duta a terme pel Consell Superior d'Avaluació, orientada a poder realitzar una avaluació del conjunt del sistema educatiu i un estudi dels resultats en profunditat.

L'avaluació per part del CSAV s'ha fet cada dos anys en cada una de les etapes educatives i ha estat objecte de la publicació d'un informe. Els resultats dels alumnes de la mostra han pogut utilitzar-se com a resultats de contrast en cada un dels centres educatius. En cap cas no s'han publicat els resultats dels centres.

A la pàgina web del Consell Superior d'Avaluació, es pot obtenir informació complementària d'aquestes avaluacions.

2001. Competències bàsiques 10 anys (Cb 10). S'avaluen les competències en diferents àmbits: lingüístic, matemàtic, social i científic.

2002. Competències bàsiques 14 anys (Cb 14). A més dels àmbits anteriors, s'inclouen les competències bàsiques en TIC i llengua estrangera (anglès/francès).

2003. Cb 10. S'inclou l'avaluació de les competències bàsiques en l'àmbit artístic.

2004. Cb 14. S'avaluen tots els àmbits avaluats en els cursos anteriors.

2005. Cb 8-10-12. Es focalitza l'avaluació en l'àmbit matemàtic. A la publicació d'aquest any i a les posteriors, s'amplia l'apartat d'orientacions per a la millora.

2006. Cb 14. Es focalitza l'avaluació en l'àmbit matemàtic.

2007. Cb 10. Es focalitza l'avaluació en l'àmbit lingüístic.

El curs següent a cada aplicació i en el context d'avaluació interna, els centres tornen a aplicar les mateixes proves a fi de contrastar els seus resultats amb una nova promoció d'alumnes.

Amb la finalitat de donar suport a l'avaluació interna dels centres, des del curs 2002-2003, juntament amb els resultats obtinguts en els centres de la mostra, s'ha incorporat un estudi més detallat d'algunes de les activitats utilitzades per avaluar les competències seleccionades, com també instruments per a la reflexió en els centres, que proporcionen orientacions per a la millora dels resultats.

Catalunya ha participat també en tots els estudis internacionals coordinats per l'Institut d'Avaluació del Ministeri d'Educació i Ciència, formant part de la mostra estatal. En el cas de l'estudi PISA, des de l'any 2003 s'ha anat ampliant la mostra.

1.6. Informes i dictàmens del Consell Escolar de Catalunya (CEC) en relació amb les competències bàsiques

Aportacions del CEC a la Conferència Nacional d'Educació (2002)

El Consell Escolar de Catalunya (CEC) va formar part del Comitè Organitzador de la Conferència Nacional d'Educació. Dos dels set coordinadors de cada àmbit eren membres del Consell. Alhora, representants de diferents estaments presents en el CEC formaven part dels equips de participació que van treballar conjuntament amb els equips tècnics de cada àmbit de la conferència. A més, el Ple del Consell va acordar afegir un àmbit més, referit a la participació i als consells escolars, atès el caràcter d'aquest organisme.

Aportacions del CEC al Debat curricular (2005)

El Consell Escolar de Catalunya va participar en el debat amb una aportació al document *Debat curricular. Reflexions i propostes*, en la qual, entre altres valoracions i reflexions, proposa que, quan es concretin les línies del currículum,

s'analitzin quines són les competències bàsiques i fonamentals i quines són d'ampliació o aprofundiment, a fi d'ajudar els mestres i el professorat en les programacions, ja que no s'ha de donar el mateix tractament a un tipus o un altre de competències. També va remarcar que temes clau, bàsics i imprescindibles són la selecció de continguts, la nova orientació i naturalesa dels aprenentatges i com s'ensenyen.

Dictàmens del Consell Escolar de Catalunya (2007)

- Dictamen 3/2007 sobre el Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
- Dictamen 5/2007 sobre el Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

1.7. Formació del professorat

Competències dels professionals de l'educació. És tasca del Departament d'Educació establir clarament quines han de ser les competències professionals dels futurs docents de Catalunya. Serà tasca de la Universitat implementar les mesures més adequades a fi que el futur docent pugui tenir la base per a les competències que es demanen. En aquests moments, es considera especialment rellevant tenir en compte els nous currículums d'educació infantil, primària i secundària, que preveuen el desenvolupament de "competències personals" en l'educació de l'alumnat, com també l'adquisició d'hàbits de disciplina, esforç, autocontrol, etc.

Metodologia adequada en els estudis per a futurs ensenyants. Les competències docents s'han d'exercir en la mateixa formació inicial. L'ús de metodologia transmissiva o de classes magistrals adoba la reproducció d'aquestes metodologies amb l'alumnat. Per això, es demana que la Universitat, en aquests estudis, abandoni una pràctica de transmissió de continguts, majoritària avui, i adopti una metodologia més adequada a la formació de professionals docents, com és l'aprenentatge basat en problemes, l'estudi de casos, el mètode de projectes, etc. Si el professorat del futur ha de ser facilitador de l'aprenentatge, estimulador de l'autonomia dels alumnes i impulsor de l'autoavaluació com a part del procés, és necessari que a la mateixa Universitat, el futur mestre o professor vegi models que impliquen aquesta nova manera d'aprendre. Així mateix, la necessitat que els professionals de l'educació treballin en equip, de manera col·laborativa i en xarxa, implica també haver après a la Universitat aquesta forma de treballar. Es proposa, en aquest sentit, una

intervenció més directa de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) per assegurar la qualitat de la docència.

Per avançar en la formació en competències docents dels professionals de l'educació, s'apunten algunes **mesures organitzatives**:

Pràcticum compartit. El prácticum de carreres o estudis per a aquests futurs professionals és una de les parts més importants i hauria de ser objecte d'una planificació compartida entre les facultats de Ciències de l'Educació, el Departament d'Educació i els centres educatius. A més, s'ha d'avançar cap a models de pràctiques en tres fases, amb funcions diferents: a) Pràctiques d'observació, b) Pràctiques de simulació, c) Pràctiques d'intervenció. L'objectiu final és aprendre a gestionar un grup classe amb eficàcia i atenent la diversitat de l'alumnat. En tots els casos sota la guia de mestres o professors experimentats. Les pràctiques s'haurien de realitzar des del primer curs. En l'avaluació de les pràctiques han d'intervenir-hi conjuntament la Universitat i els centres educatius. Un tema no menor és el de qualificar els tutors de pràctiques mitjançant una formació sòlida, tasca que podrien desenvolupar també les facultats de Ciències de l'Educació.

Avaluació de la formació inicial per part dels equips directius. Una bona mesura que donaria un caràcter de més exigència i qualitat seria introduir d'una manera decidida una avaluació de la formació inicial en el seu conjunt per part dels equips directius dels centres on els mestres i professors treballin al primer any d'exercici docent. Aquesta avaluació serviria perquè la formació inicial anés canviant per adequar-se a les necessitats i demandes específiques del sistema educatiu no universitari.

7. Activitats d'extensió

La Conferència Nacional d'Educació

La Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 (CNE) va ser creada pel Departament d'Ensenyament dins el marc del programa *Educació 2000-2004*, a fi de promoure un procés obert de debat, reflexió, avaluació i elaboració de propostes de millora del sistema educatiu català. Es va organitzar en set seccions, que van analitzar aspectes clau del sistema. La secció VII va estar dedicada a les competències bàsiques. Els dos objectius, que, com grans eixos, van orientar el treball d'aquesta secció, van ser: elaborar una proposta de gradació de les competències bàsiques entre primària i secundària i proposar orientacions per fer l'avaluació.

El Congrés de Competències Bàsiques

Al juny de 2003 es va celebrar a Barcelona el *Congrés de Competències Bàsiques*, en el qual es van presentar quatre conferències, que van tractar el concepte de les competències des d'una perspectiva internacional i també l'aportació de Catalunya en el procés d'identificació i d'avaluació de les competències. Així mateix, es van presentar ponències i experiències corresponents als vuit àmbits en què s'havia organitzat el Congrés (àmbit artístic, d'educació física, de les TIC, laboral, lingüístic, matemàtic, social i tècnic-científic). El contingut de les conferències, les ponències i les experiències s'han recollit en un CD.

La Xarxa de Competències Bàsiques ("Xarxa Cb")

Des del curs 2001-2002 es va crear la Xarxa de Competències Bàsiques (Xarxa Cb) que és un equip de treball integrat per centres educatius de primària i secundària dels diferents Serveis Territorials del Departament d'Educació que comparteix experiències, elabora materials i participa en tasques de formació. Al curs 2007-2008 hi ha dues xarxes de Cb: una de primària i una altra de secundària.

Els objectius de la Xarxa Cb són els següents:

- Promoure processos d'autoavaluació per a l'elaboració de plans de millora, la seva implementació i la seva avaluació, a partir d'una reflexió qualitativa en equip orientada a millorar la gestió de les competències bàsiques.
- Elaborar materials i dissenyar processos per a la reflexió i l'anàlisi de resultats de les proves de competències bàsiques.
- Donar a conèixer les competències bàsiques i els processos de millora i el material generat per les xarxes.

Des del curs 2005-2006 es disposa del Portal www.xtec.cat/xarxacb, on es facilita documentació i recursos als centres que desenvolupen processos de millora de l'adquisició de les competències bàsiques.

Destaca, d'entre les activitats de la Xarxa Cb, el tutelatge, que és una activitat de guia i assessorament als centres que volen reflexionar sobre les competències bàsiques i millorar-ne l'adquisició per part dels alumnes. Els tutors (formadors) són membres de la Xarxa Cb, és a dir, professors que ja han viscut el procés d'avaluació interna en el seu centre i que, a més, l'han contrastat amb altres membres de la xarxa. Les finalitats del tutelatge són les següents:

- Promoure la reflexió pedagògica en els centres i l'autoavaluació qualitativa en equip.
- Facilitar instruments que ajudin el professorat a prendre decisions de millora en relació amb l'adquisició de les competències bàsiques per part del seu alumnat.

Les xarxes de primària i secundària tutel·len processos de reflexió i anàlisi sobre les competències en comprensió escrita, expressió escrita, expressió oral, càlcul i resolució de problemes.

Es tracta d'un procés d'autoavaluació qualitativa en equip, en el qual es compleixen unes condicions: el professorat participa des de les seves pròpies motivacions i interessos, la reflexió se centra en un problema educatiu concret, el professorat debat amb els seus companys d'una manera flexible i raonada, el procés és obert i impulsa els aspectes positius i evita els efectes no desitjats.

2. Anàlisi, valoracions i propostes

2.1. El professorat: la seva formació inicial i permanent, la carrera professional

Considerem que el professorat és la peça clau per efectuar els canvis que comportarà per als centres escolars el treball d'orientar la seva acció educativa cap al desenvolupament de competències en l'alumnat. Alguns aspectes i propostes en els quals considerem que caldria incidir perquè puguin exercir la seva funció serien els següents:

2.1.1. En relació amb **la formació inicial**, considerem que l'estructura i els continguts del currículum de formació inicial haurien de ser un "model" per als futurs mestres i professors, de manera que la seva experiència d'"aprendre la professió" fes possible una vivència dels plantejaments teòrics. Les propostes serien:

- a) Estructurar el currículum en funció de les competències personals i professionals a desenvolupar, i no tant de les assignatures tradicionals. El currículum de formació inicial ha de ser coherent amb el currículum de l'alumnat. Atendre la formació personal i social a través de la integració de pensament, emoció i acció.

- b) Crear estímuls perquè el professorat universitari responsable de la formació treballi interdisciplinàriament entorn de les qüestions professionals que tenen a veure amb el desenvolupament de competències en l'alumnat.
- c) Organitzar el currículum entorn del prácticum, de manera que aquest sigui la font del plantejament dels aspectes sobre els quals cal aprofundir.
- d) Posar en pràctica, d'una vegada per sempre, un procés renovat per a la formació inicial del professorat de primària i especialment per al de secundària.

2.1.2. En relació amb el pas **de la formació inicial a l'exercici ple de la professió**, caldria organitzar un període transitori en el qual es continués la formació inicial i s'avalués si el futur docent és competent per utilitzar pràcticament el coneixement per actuar i aprofundir en la seva formació. La proposta seria:

Plantejar una formació postgraduació com un període d'inducció per als futurs professors (tipus "MIR" per als metges), que es realitzaria en centres docents i amb professorat de vàlua reconeguda, i alhora participar en una activitat de formació que els ajudaria a reflexionar sobre els aspectes en què més s'ha d'aprofundir. L'acompanyament dels nous professionals en aquesta etapa hauria de ser estimulants i ric en relació amb les pràctiques innovadores i hauria de promoure el treball en equip.

2.1.3. En relació amb **la formació permanent**, considerem que s'ha d'orientar principalment cap a la reflexió col·lectiva que ajudi a fonamentar i a aplicar, a partir dels problemes que el professorat identifica, un currículum basat en el desenvolupament de competències. Les propostes serien:

- a) Plantejar els canvis curriculars no com una cosa totalment nova i deslligada de les necessitats reals de la societat, sinó com un pas de l'evolució de les persones, els col·lectius i les professions.
- b) Incidir especialment en el treball a realitzar en el camp de les competències a partir de les disciplines curriculars. Cal evitar, per exemple, que la lectura es treballi només a les classes de llengua o que el desenvolupament de les competències només tingui a veure amb procediments o habilitats.
- c) Aquest tipus de formació inclou que també s'hagi de plantejar per a l'actualització, tant en els continguts disciplinaris com en les metodologies

didàctiques o en l'ús de nous instruments (per exemple, relacionats amb les TIC).

- d) Promoure la formació de grups de docents especialitzats en la formació d'altres docents, als qui s'hauria d'alliberar de part de la docència per exercir com a formadors. No es pot pensar que la formació de professors és una tasca que s'ha d'exercir més enllà de l'horari laboral.
- e) Plantejar la formació en relació amb projectes curriculars innovadors, avalats per la investigació universitària o institucions educatives reconegudes. Aquests projectes haurien de proveir el professorat de recursos i formació específica.
- f) Estimular l'intercanvi entre el professorat mitjançant les visites i les estades temporals d'un centre en altres centres, a fi de compartir experiències i pràctiques estimulants relacionades amb el desenvolupament de competències i fomentar el treball en col·laboració

2.1.4. En relació amb **la carrera docent**, considerem que s'ha d'orientar cap a premiar l'excel·lència i no tant els anys d'exercici de la professió o l'assistència a activitats de formació, que en bona part ja haurien d'estar incloses en l'horari laboral. Les propostes serien:

- a) Acreditar l'exercici de la docència a partir d'haver demostrat un bon domini de les competències personals i professionals en el període d'inducció, tipus "MIR" o similar.
- b) Avaluar periòdicament el professorat en funció de la seva capacitat per promoure el desenvolupament de competències en l'alumnat, en col·laboració amb els altres docents, i augmentar el sou en funció dels resultats de l'avaluació.
- c) Diversificar les ofertes professionals a fi que el professorat, a partir d'uns anys d'exercici de la docència de "base" i d'una formació complementària, pugui accedir a càrrecs directius, als serveis educatius, a la Inspecció, a la formació inicial dels docents o a la formació permanent d'altres docents. En tots els casos s'hauria d'afavorir que, periòdicament, es reintegrés al treball a l'aula o es combinessin les dues tasques.

2.2. L'organització del treball escolar

La referència i la utilització de les competències bàsiques en l'educació tenen incidència en la gestió, el funcionament i l'organització del treball escolar en els diferents nivells de presa de decisions. Els canvis significatius que les competències bàsiques introdueixen en la determinació del currículum difícilment podran transformar els processos d'ensenyament i aprenentatge si l'estructura organitzativa del centre i l'aula no ho facilita. En aquest sentit, el treball cooperatiu entre el professorat i altres professionals de l'educació és indispensable per coordinar tota l'activitat educativa basada en la promoció de les competències.

2.2.1. Aspectes relatius a l'organització general de centre:

- a) El centre ha d'emfatitzar quines competències bàsiques són les més rellevants i significatives d'acord amb la realitat del seu alumnat i del seu entorn, i que han de constituir el referent fonamental dels projectes del centre, la programació de cada àrea o matèria i la pràctica docent. Per això, és indispensable l'existència d'òrgans de coordinació pedagògica generals on siguin representades totes les instàncies de presa de decisions curriculars del centre.
- b) El projecte educatiu del centre ha de contenir els aspectes nuclears dels objectius adoptats i les estratègies generals implicades en el desenvolupament de les competències prioritzades.
- c) És important, en aquest procés, distingir les competències transversals de les de cada àrea i/o matèria en cada un dels nivells educatius, com també assenyalar els blocs de contingut que millor les poden desenvolupar.

2.2.2. Aspectes relatius a l'organització dels equips docents o educatius de centre:

- a) És indispensable la creació d'equips docents o equips educatius coordinats pel tutor o tutora del grup amb competències per prendre decisions educatives i curriculars. La pràctica educativa i curricular basada en competències obliga, en major mesura que fins ara, a la cooperació del professorat de diferents àrees o matèries i altres professionals que intervenen en un mateix grup d'alumnes, amb l'objectiu de donar coherència a tota la pràctica educativa que aquests reben.

- b) Un treball per competències implica que es desenvolupin i s'assoleixin a través dels diversos coneixements, per tant, és difícil que puguin abordar-se únicament des de plantejaments purament disciplinaris o d'una assignatura. En conseqüència, obliga el professorat a impulsar propostes interdisciplinàries a partir de les programacions realitzades, en el seu cas, pels departaments didàctics, que articulin la complementarietat del treball.
- c) Els equips docents han de concretar, en les programacions de cada àrea o matèria, les competències, especialment les transversals, d'acord amb la realitat del grup classe i de l'alumnat. En aquest sentit, és en les diferents unitats didàctiques de cada àrea o matèria que els continguts i els contextos han de permetre que les competències prioritzades possibilitin l'orientació acadèmica i professional. Per tot això, és fonamental i imprescindible garantir l'existència i el funcionament regular dels equips docents.
- d) Des d'aquesta perspectiva, el tutor o tutora del grup classe ha d'exercir el lideratge i la coordinació de la dinàmica de l'equip docent. En conseqüència, ha de disposar, a més de la formació i l'assessorament pertinents, del temps necessari.
- e) Per fer més efectiu el treball dels equips docents, els serveis educatius i de suport a la funció docent han de participar en les reunions i debats dels equips docents.

2.3. L'organització del sistema educatiu

En la societat actual s'han generat noves necessitats d'aprenentatge que l'educació, tant en l'etapa obligatòria com després al llarg de la vida, ha d'intentar satisfer. Les administracions educatives han de buscar les estratègies per identificar-les i expressar-les amb claredat, especialment a través de les competències bàsiques, en el currículum escolar dels diferents nivells educatius. És molt important que en tots els nivells educatius, des de l'infantil fins a la universitat, el currículum s'organitzi a partir de les competències bàsiques, perquè permet que hi hagi continuïtat entre els ensenyaments i, per tant, possibilita un major aprofundiment.

- a) El referent per determinar les competències bàsiques queda establert pels organismes internacionals competents i, en aquest marc, s'ha de realitzar l'adequació per part de l'Estat i, sobretot, de cada Comunitat Autònoma.

- b) L'elecció del currículum i de les competències ha de ser fruit del debat organitzat d'un ventall ampli i plural de la societat, i no només de les aportacions i la discussió dels especialistes d'un determinat camp del saber.
- c) Les administracions educatives no poden basar l'avaluació de la qualitat del sistema educatiu únicament en els rendiments acadèmics dels alumnes i en la promoció de les notes numèriques com l'única o millor manera de valorar l'adquisició de les competències.
- d) El currículum ha d'estar articulat de tal manera que es distingeixin els aprenentatges que es consideren indispensables dels que són desitjables d'adquirir. Les competències bàsiques han de permetre alleugerir el currículum de la llista inacabable de continguts, especialment els relatius a conceptes.
- e) Les competències bàsiques impliquen, en bona mesura, organitzar i abordar els aprenentatges d'una manera interdisciplinària, per això l'Administració educativa ha de realitzar una proposta curricular que permeti i faciliti al professorat i als centres la interdisciplinarietat i, si es desitja, la globalització dels aprenentatges. És indispensable que el currículum sigui obert i flexible, amb exemplificacions variades i plurals de com abordar els aprenentatges proposats perquè tota la comunitat educativa capti el veritable sentit i significat de la proposta.
- f) És indispensable que es realitzin revisions freqüents, ordenades i rigoroses del currículum per comprovar i valorar els aspectes que s'han de millorar, modificar i/o eliminar. Cada Comunitat Autònoma ha de disposar del seu institut d'avaluació del sistema educatiu per poder realitzar aquesta tasca.

2.4. Agents educatius implicats

L'educació és un compromís de tota la societat, en la qual el sistema educatiu i l'escola, malgrat ser la principal instància organitzada que educa, no és l'única, sinó que hi intervenen altres agents i estructures socials. Les competències bàsiques, com a referent central de l'educació, permeten una millor col·laboració i cooperació d'aquests agents i estructures.

2.4.1. En relació amb **les famílies**, es proposa:

- a) Col·laborar amb les famílies establint un diàleg més estret i fluid, tant personal com en grup, per establir complicitats i col·laboracions en relació amb la codefinició dels objectius educatius. Establir comunicacions freqüents i

organitzades en què les famílies informin i expliquin les circumstàncies personals i socials que els seus fills i filles viuen, i que serviran al professorat i als centres en el moment de concretar i prioritzar el currículum, com també escollir els contextos més adequats perquè l'alumnat desenvolupi i domini millor les competències bàsiques.

- b) Informar les famílies perquè entenguin i valorin la importància de treballar competències bàsiques per al creixement personal dels seus fills i filles i, alhora, que compreguin i acceptin que la seva avaluació no es pot reduir a les notes quantitatives de rendiment, sinó que és fonamental informar del progrés que l'alumne fa. Oferir a les famílies la informació pertinent sobre els treballs curriculars i escolars dels seus fills, que constatin els progressos en relació amb les competències bàsiques, comprovin la utilitat i la funcionalitat de la seva consecució i formin part també del seu context familiar.
- c) Impulsar plans de formació i assessorament a les famílies que puguin participar en les dinàmiques del centre i estiguin en condicions d'aportar les seves visions educatives i socials. Treballar amb les associacions de pares i mares dels centres perquè impulsin activitats de suport al conjunt de les famílies.

2.4.2. **L'entorn social** del centre i alumnes:

El territori i l'entorn més immediat de l'alumnat són els factors que més incideixen en la seva educació perquè, entre altres coses, hi ha necessitats educatives que només es poden satisfer en el temps de lleure, i altres que demanen la col·laboració i la intervenció dels agents i institucions socials.

- a) La col·laboració entre els centres educatius i els agents socials i comunitaris existents al territori implica que instàncies comunitàries exerceixin tasques mediadores. És un error pretendre que la responsabilitat de desenvolupar aquesta tasca de col·laboració, intercanvi i compromís correspongui només als centres educatius.
- b) La col·laboració i la coresponsabilització comporta debatre i acordar bona part de les competències bàsiques que s'impulsaran amb la població escolar, com també la manera de treballar-les i abordar-les per part dels diferents agents i instàncies socials i educatives, tant en el centre educatiu com en les activitats extraescolars i de lleure.

- c) És necessari realitzar un seguiment dels compromisos acordats per totes les parts i l'escola, i plantejar la possibilitat que el desenvolupament de les competències de l'alumnat fora de l'escola pugui incidir en les avaluacions escolars.
- d) Les administracions locals han d'impulsar projectes socials i educatius comunitaris que impliquin la col·laboració de tots els agents presents al territori amb l'objectiu de treballar tots en la mateixa direcció. Aquestes iniciatives han de tenir estructures estables i sòlides de participació i coordinació que permetin deixar constància i visualitzar els avantatges del treball que estan realitzant.

2.4.3. Els mitjans de comunicació:

Han de ser conscients de la seva responsabilitat en la formació de nens i joves i, per tant, haurien d'impulsar i desenvolupar iniciatives que permetin coresponsabilitzar-se en el plantejament de les competències bàsiques.

2.5. La metodologia de treball a l'aula

L'exercici d'una pràctica docent orientada al desenvolupament de competències en l'alumnat exigeix aplicar metodologies de treball diferents a les tradicionals. Alguns aspectes i propostes en els quals considerem que s'hauria d'incidir en aquest camp serien:

2.5.1. En relació amb **el currículum**, considerem que el concepte de competència comporta canvis substancials en relació amb què i com ensenyar i amb què i com avaluar. És necessari passar d'un currículum que busca que l'alumne demostrï que és capaç de repetir uns determinats coneixements i exemples simples a un currículum que permeti l'alumne demostrar que és capaç d'actuar en situacions complexes i imprevisibles. Les propostes serien:

- a) Plantejar el currículum de manera que s'evidenciïn les interrelacions entre les diferents àrees del coneixement. Amb aquesta perspectiva, cal abordar temàtiques socialment rellevants com l'educació per a la ciutadania, per a la salut, per a la sostenibilitat, per a la pau..., i també aspectes de la formació personal.
- b) Orientar el professorat sobre com promoure el treball per competències i com fer el seguiment de l'alumnat, ja que les competències no són de cicle o de

curso, sino que cada alumno les ha de desarrollar al largo de las etapas educativas.

- c) Diseñar nuevos formatos de la formación permanente para comunicar al profesorado cómo enseñar y cómo enseñar, menos centrados en una enumeración de los contenidos y más explicativos de los cambios que comporten los nuevos planteamientos curriculares.
- d) Dar a conocer a la opinión pública en general, a las familias y a los profesionales de la educación las características de este cambio y las razones que lo fundamentan, por ejemplo, a través de una acción de los medios de comunicación, de información específica para las familias, etc.

2.5.2. En relación con **la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo** en los centros docentes, consideramos que el desarrollo de competencias requiere revisar el modelo organizativo de los centros docentes. Las propuestas serían:

- a) Estimular la participación de los docentes en proyectos de innovación de tipo interdisciplinario y reconocer públicamente a los que sobresalieron.
- b) Promover formas organizativas de los centros escolares que favorezcan el desarrollo de competencias, especialmente aquellas que permiten la participación de los alumnos y la expresión de sus emociones, como también la realización de actividades interdisciplinarias que no sean consideradas como un añadido sino como integrantes del trabajo a realizar para el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares.
- c) Dar más autonomía a los centros escolares para que decidan cómo organizar su tiempo y espacio. Cada centro ha de encontrar soluciones prácticas en función de lo que quiere hacer y de acuerdo con las características de sus alumnos, como también de los espacios de los que dispone.
- d) A medio plazo, también debería diseñarse los nuevos centros docentes de una manera diferente, con un mayor número de espacios que permitan una gran diversidad de agrupaciones de los alumnos.

2.5.3. En relación con **la función, el uso y el diseño de los materiales didácticos**, consideramos que la estructura y los contenidos de los libros de texto actuales –el material didáctico más utilizado por el profesorado como fuente para su programación y para el trabajo de sus alumnos–, de vez en cuando no favorecen ni permiten lo suficiente el

desenvolupament de competències i, per tant, s'hauria de buscar la coherència amb les noves orientacions curriculars. Les propostes serien:

- a) Donar orientacions clares i específiques als autors dels llibres de text i a les editorials perquè es renovin a fons i controlar la seva adequació a les orientacions curriculars.
- b) Afavorir el desenvolupament de projectes editorials realitzats en col·laboració amb les universitats o altres institucions educatives i amb professorat innovador, que incloguin tot tipus de recursos, i no només el llibre de text, que estimulin el treball col·laboratiu entre l'alumnat de diferents centres.
- c) Promoure la difusió dels criteris que sostenen cada tipus de projecte i estimular l'adhesió dels centres o departaments a algun d'ells, a fi d'assegurar la coherència de l'equip de professorat.

2.6. L'avaluació

L'avaluació és sens dubte un dels components de l'activitat escolar que més ha de canviar en l'aplicació d'un currículum orientat al desenvolupament de competències en l'alumnat. No s'ha d'oblidar que és a partir de l'avaluació que l'alumnat, el professorat i les famílies perceben què és important aprendre, com i per què. Per tant, per reconèixer si un alumne és competent, cal aplicar una avaluació diferent a l'actual. Alguns aspectes i propostes en els quals considerem que caldria incidir en aquest camp serien:

2.6.1. En relació amb **l'avaluació al llarg del procés d'aprenentatge**, considerem que és necessari canviar la concepció segons la qual avaluació contínua és el mateix que examen continu, i que tots els alumnes s'esforcen més a aprendre quan comproven que no aproven. Creiem que és necessari passar d'una avaluació que contínuament només comprova resultats d'aprenentatge a una altra que promou que l'alumnat compregui per què s'equivoca i com ho ha de fer per millorar. Les propostes serien:

- a) Integrar el coneixement i la pràctica de processos d'avaluació formativa a qualsevol activitat de formació permanent del professorat, de manera que tota proposta d'activitat orientada al desenvolupament de competències en l'alumnat inclogui com se l'ajudarà a autoreconèixer com actuar per superar els seus errors o dificultats.

- b) Difondre pràctiques d'avaluació formativa que estimulin l'autoregulació-autoavaluació de l'alumnat i, per tant, la seva autonomia. El temps que el professorat dedica a revisar els treballs dels alumnes afavoreix l'aprenentatge i ha d'incloure la comunicació posterior amb l'alumne.

2.6.2. En relació amb **l'avaluació del nivell de competència desenvolupat** per cada alumne en diferents moments o etapes del seu procés d'aprenentatge, considerem que cal replantejar a fons els continguts de l'avaluació, les activitats i els criteris. És cert que per a alguns components de les competències encara no es disposa d'indicadors consensuats, però aquest fet no és un obstacle per afrontar el repte d'identificar-los. Les propostes serien:

- a) Elaborar i difondre preguntes d'avaluació tipus "PISA" a fi que el professorat disposi de models d'indicadors per avaluar competències. Especialment, caldria difondre exemples sobre com avaluar les competències personals i socials.
- b) Informar les famílies sobre com s'avalua el nivell de competència desenvolupat pels seus fills, a partir d'exemples clars. Especialment, caldria incidir en el fet que les competències inclouen els continguts fonamentals de les disciplines, però que aquests sabers cal aplicar-los per prendre decisions.
- c) Estimular que l'avaluació que es comunica a les famílies i a l'alumne (i la que consta al seu expedient) posi de manifest no només la consecució de les competències per comparació amb els estàndards desitjables, sinó molt especialment l'evolució al llarg d'un curs i al llarg dels cursos en funció dels punts de partida.
- d) Regular que l'avaluació final sobre el nivell de competències assolit i les conseqüències d'aquesta avaluació respecte a una possible repetició de curs siguin decisions preses per acord de l'equip docent del curs. En cas de no haver-hi consens, el tutor o tutora té l'última paraula.

2.6.3. En relació amb **l'avaluació dels centres educatius**, considerem que és important que les escoles integrin l'avaluació de la seva activitat i dels seus resultats en el projecte de funcionament. Només a partir de l'avaluació es poden detectar els punts forts i febles del centre i promoure que el professorat discuteixi com afrontar col·lectivament processos de millora. Les propostes serien:

- a) Instaurar l'avaluació com una de les accions imprescindibles que tot centre educatiu ha de dur a terme. En el marc de la seva autonomia, cada centre podria buscar assessors externs que col·laborin en la seva realització.
- b) Continuar realitzant proves externes de competències, orientades perquè cada centre docent pugui identificar els seus resultats comparant-los amb els d'altres centres, ponderar-los en funció de les característiques del seu alumnat, interpretar-los i prendre decisions.
- c) Promoure especialment l'anàlisi de la coherència entre els objectius d'un currículum fonamentat en el desenvolupament de competències i els continguts treballats, la metodologia aplicada i el sistema d'avaluació.
- d) Elaborar plans de millora amb objectius a termini mitjà per ajudar que els centres obtinguin millors resultats; plans que tinguin en compte l'aplicació de propostes innovadores i que impliquin tot el claustre. En aquest sentit, serà imprescindible revisar els sistemes organitzatius, la formació del professorat i l'obtenció de recursos, si es detecta que són necessaris.

2.7. L'autonomia dels centres

Un aprenentatge basat en competències exigeix que els centres educatius puguin prendre decisions en funció de les característiques del seu alumnat i del seu entorn. Ajudar l'alumnat a integrar coneixements i a aplicar-los en la seva actuació exigeix tenir en compte que les realitats són molt diverses i demana decisions adequades. La funció principal de l'Administració consisteix a garantir que l'exercici de l'autonomia afavoreixi la igualtat d'oportunitats per a tots els centres educatius. Fixar normes de compliment iguals per a tots no és la millor manera d'atendre les desigualtats. Alguns aspectes i propostes en els quals considerem que caldria incidir en aquest camp serien:

2.7.1. El centre, en relació amb la seva **organització**, hauria de poder realitzar actuacions per:

- a) Reforçar la direcció dels centres per poder impulsar projectes educatius que promoguin el desenvolupament de competències en l'alumnat en funció de les seves característiques.

- b) Potenciar l'acció tutorial a fi que els tutors i tutores actuïn com a coordinadors del treball per competències. Aquest paper fonamental de la tutoria ha de quedar clarament reflectit en el PEC.
- c) Possibilitar que els centres, en funció de les seves característiques, puguin establir horaris més flexibles que facilitin el treball interdisciplinari i la coordinació dels equips de professors sobre les competències.
- d) Estimular l'aplicació de models educatius (i arquitectònics) que trenquin amb l'estructura un aula-un professor, i estimulin el treball autònom de l'alumnat.
- e) En els centres públics, possibilitar que una part del professorat pugui ser seleccionat en funció del seu perfil i de les necessitats del treball col·lectiu del centre, garantint el caràcter públic de la contractació i el seu compromís amb el PEC del centre.

2.7.2. En relació amb **la formació en el centre**, les principals propostes serien:

- a) Estimular plans de formació en els centres que afavoreixin la identificació dels seus punts forts i dels seus punts febles en relació amb el treball per competències que ja apliquen, el coneixement i la gènesi d'altres formes de treball i la reflexió sobre com superar les dificultats que la pràctica diària comporta.
- b) Plantejar els plans de formació a termini mitjà –tres anys– per afavorir que la formació incideixi realment en la pràctica del professorat i evitar el "consum" d'activitats de formació que no arriben a l'aula.
- c) Promoure l'intercanvi entre centres, a fi que el professorat pugui conèixer com s'apliquen propostes organitzatives i formatives innovadores. Divulgar les experiències més innovadores i reeixides.
- d) Facilitar que el professorat competent i expert pugui exercir com a assessor de la formació en centres, sense que això representi allargar el seu horari laboral.

2.8. La diversitat en els diferents nivells

La diversitat fa referència a les necessitats educatives diferents que l'alumnat té per aconseguir els aprenentatges que es consideren essencials per al seu desenvolupament i socialització. L'atenció a la diversitat, doncs, és l'aspecte

nuclear de la qualitat de l'educació perquè es refereix als ajuts i serveis que cada alumne necessita per accedir al currículum.

Des d'aquesta perspectiva, les competències bàsiques són fonamentals perquè són el referent educatiu comú a tots i perquè ofereixen un ventall de múltiples possibilitats per adquirir-les i per diversificar els camins i els ajuts per assolir-les.

- a) Encara que competències i continguts estan estretament relacionats, la virtualitat d'aquelles és que la seva adquisició es fa amb continguts, situacions o contextos d'aprenentatge diferents. És a dir, les competències no s'aconsegueixen d'una única manera i amb un sol tipus de continguts. Això és important perquè permet que cada alumne, d'acord amb les seves característiques i necessitats educatives, pugui trobar diferents situacions i continguts per desenvolupar-les. Aquest escenari, doncs, permet i obliga a ajustar millor les situacions d'aprenentatge a les necessitats educatives diferents.
- b) La sobrecàrrega de continguts comporta generalment una pràctica educativa i didàctica basada en la transmissió de coneixements i en la utilització de classes magistrals que no connecten amb la manera d'aprendre de la immensa majoria d'alumnes. Així, les competències faciliten la utilització de didàctiques més plurals adaptades a les diferents necessitats.
- c) El desenvolupament de les competències bàsiques ha de permetre integrar diferents tipus de continguts, la qual cosa comporta que els aprenentatges s'organitzin entorn de conceptes, valors, actituds i habilitats o procediments d'una manera equilibrada. Això és avantatjós per a tots els alumnes perquè permet que cada un pugui desenvolupar-les, incidint més en unes que en altres tipologies o en totes de la mateixa manera.
- d) Les competències estan relacionades no només amb el saber, sinó, fonamentalment, amb el "saber fer" i impliquen que els aprenentatges han de ser aplicables i han de tenir funcionalitat per a l'alumnat. Això incrementa la possibilitat que un major nombre d'alumnes trobi aprenentatges més pròxims a la seva realitat.

Barcelona, gener del 2008

Annex: Presentació de l'experiència *Xarxa de competències bàsiques*

Dades de la institució

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya
Direcció General de l'Educació Bàsica i del Batxillerat
Subdirecció General d'Ordenació Curricular
Presentació de l'experiència a càrrec de Pere Montaner i Lluïsa Serra

Modalitat de l'experiència

Experiències de formació de caràcter institucional basades a la pràctica de les competències bàsiques.

Descripció de l'experiència

La *Xarxa de Competències Bàsiques (Xarxa Cb)* és un equip de treball integrat per centres educatius de primària i secundària dels diferents Serveis Territorials del Departament d'Educació de Catalunya, que comparteix experiències, elabora materials i participa en tasques de formació.

En el marc de l'avaluació de centres educatius, el Departament d'Educació va iniciar en el curs 2000-2001 l'aplicació de proves de competències bàsiques per als alumnes de 4t de primària. En el curs següent, es va estendre l'aplicació de les proves als alumnes de 2n d'ESO i, alhora, es va organitzar la *Xarxa Cb*, sota l'impuls de la Subdirecció General d'Ordenació, que ha assessorat a més de 150 centres a Catalunya.

La *Xarxa Cb* s'organitza en dos equips de treball, un de primària i un altre de secundària, que analitzen les proves de competències bàsiques i els seus resultats, i reflexionen sobre com millorar l'adquisició de les competències, per tant, sobre com gestionar el currículum perquè els alumnes siguin més competents. Elaboren també instruments per a l'anàlisi i la reflexió en equip a fi de facilitar el procés d'autoavaluació en els centres.

Els membres de la *Xarxa Cb* comparteixen experiències educatives, elaboren materials que serveixen per orientar altres centres i donen suport al professorat a través d'activitats de formació sota la modalitat de tutelatge i, així mateix, disposen del portal, <http://phobos.xtec.net/xarxacb/> en el qual es recullen i difonen instruments per a la reflexió, materials per orientar l'anàlisi, etc.

En el marc de l'avaluació de les competències bàsiques, la Subdirecció General d'Ordenació Curricular proposa i ofereix una sèrie d'actuacions orientades a potenciar la millora de l'adquisició de les competències bàsiques de l'alumnat en l'ensenyament obligatori.

Les actuacions formatives estan incloses en els plans de formació de zona que es donen a conèixer a través de l'oferta que gestionen els centres de recursos per al professorat.

L'oferta formativa es concreta en el tutelatge per a la millora de l'adquisició de les competències bàsiques de l'alumnat de primària i el tutelatge per a la millora de l'adquisició de les competències bàsiques de l'alumnat de secundària.

El tutelatge és un conjunt d'actuacions de suport als centres educatius per facilitar la reflexió sobre les competències bàsiques i la seva adquisició per part de l'alumnat, a càrrec dels membres de la *Xarxa Cb*. Els tutors han dut a terme en els seus centres processos d'avaluació interna i han compartit i contrastat els seus resultats.

Les xarxes de primària i secundària tutel·len processos de reflexió i anàlisi sobre les competències lingüístiques i les de l'àmbit matemàtic.

Aquesta modalitat formativa va dirigida als centres educatius –formació en centres–, als equips directius, als caps dels departaments didàctics i al professorat, en general, dels centres educatius.

És convenient la participació majoritària dels claustres dels centres de primària i de professorat dels diferents departaments didàctics en els centres de secundària, a part dels equips directius.

Els objectius del tutelatge són:

- Promoure la reflexió pedagògica en els centres i l'autoavaluació qualitativa en equip.
- Facilitar instruments que ajudin el professorat a prendre decisions de millora amb relació a l'adquisició de les competències bàsiques per part del seu alumnat.

Pel que fa a l'enfocament del tutelatge, es tracta d'un procés d'autoavaluació qualitativa en equip. Aquests processos acostumen a funcionar millor si el

professorat participa des de les seves pròpies motivacions i interessos, la reflexió se centra en un problema educatiu concret i els professors debaten amb els seus companys d'una manera flexible i raonada. El procés és obert i impulsa els aspectes positius i evita els no desitjats.

En el tutelatge distingim diverses fases:

- Sensibilització del professorat
- Organització del procés
- Presentació dels instruments de treball i recopilació de la informació
- Interpretació de la informació recopilada
- Plantejament de propostes de millora i confecció d'un pla d'intervenció

Atenent als aspectes formals, el tutelatge consisteix en 18 hores de formació presencial i entre 6 i 12 hores de treball en sessions en les quals els participants organitzen i promouen les fases del procés a fi que prenguin acords per elaborar el pla de millora.

Al final del procés, el centre ha d'elaborar un pla de millora que inclogui la implementació dels acords, explicitant els que corresponen a l'àmbit organitzatiu i al d'aprenentatge, les mesures a curt, mitjà i llarg termini, la metodologia que convingui, qui s'ocuparà del seguiment, com i quan es realitzarà l'avaluació de les mesures acordades, etc.

Alhora s'han de presentar activitats d'aprenentatge elaborades pels departaments didàctics, el professorat i/o els equips docents dels diferents nivells en què s'implementarà el pla per assolir els objectius acordats.

A diferència d'altres modalitats de formació, el tutelatge demana una implicació clara del centre educatiu en el procés, a través d'un equip impulsor format per tres o quatre membres que s'encarrega d'estimular i mantenir les discussions en els diferents equips de professorat del centre, i d'obtenir resultats perquè siguin analitzats en col·laboració amb la persona encarregada del tutelatge. Es tracta d'un model que compta amb la implicació de tot el professorat del centre en la reflexió i la presa de decisions.

El tutelatge és un programa de formació que creu en l'autonomia dels equips de professorat i en la capacitat dels docents per analitzar els fenòmens educatius en què estan immersos, posar en comú les seves idees i arribar a compromisos de millora.

Propostes per al desenvolupament de les competències educatives bàsiques

Els Consells Escolars de les Comunitats Autònomes i de l'Estat, després del treball efectuat en el si de cada consell i en el decurs de les XVIII Jornades celebrades a Bilbao al maig del 2008 sobre el tema *Les competències educatives bàsiques*, han arribat a l'acord de subscriure aquestes propostes.

Introducció

La formulació explícita de determinades competències bàsiques que han d'assolir tots els alumnes en l'ensenyament obligatori constitueix el consens més important assolit per tots els països de la Unió Europea en matèria educativa. Es tracta d'una fita compartida i d'unes capacitats acordades unànimement per tots els països que la integren. La seva aplicació pot constituir, a més, un revulsiu per a l'educació bàsica.

Aquesta orientació de l'ensenyament cap a l'adquisició de les competències bàsiques per part de l'alumnat implica canvis en el sistema educatiu i en la cultura dels centres que s'han de dur a terme d'una manera gradual i ordenada. El canvi afecta tant els continguts curriculars com els objectius i l'organització i el funcionament dels centres, la participació, l'acció tutorial, etc., i va unit a la innovació escolar, l'avaluació i l'experimentació, en un context de noves decisions i canvis organitzatius en el sistema escolar.

D'altra banda, les emocions influeixen en totes les accions dels individus, estan connectades en tot moment amb la racionalitat i són, entre altres aportacions, un impuls per a l'acció. Les evidències sobre la funció de les emocions que aporta la investigació científica obliguen a tenir-les en consideració en el marc de les competències bàsiques. Així, l'educació emocional haurà d'acompanyar l'educació intel·lectual i l'adquisició d'habilitats pràctiques, perquè la integració de pensament, emoció i acció és la base del desenvolupament personal i social i de l'aprenentatge. En aquest camp, es fan visibles les coincidències en els objectius educatius de la família i l'escola, i s'obre la porta a una col·laboració més efectiva.

En els mateixos termes, es pot parlar de les competències relacionades amb el desenvolupament físic (hàbits saludables, esports, etc.) que constitueixen un aspecte bàsic en la formació integral de les persones.

En tot aquest procés, el paper dels consells escolars és estimular, en la mesura de les seves competències, l'aplicació metòdica i gradual d'aquesta innovació per garantir la seva incorporació efectiva a la pràctica educativa dels centres. Per això, els consells escolars insten les administracions a assumir d'una manera decidida el desenvolupament de les competències educatives bàsiques i que incorporin els consegüents indicadors que en permetin l'avaluació, reservant-se els consells escolars un paper actiu en la fase d'aprovació i seguiment d'aquest pla.

A continuació, s'exposen una sèrie de recomanacions específiques que aquesta planificació hauria de tenir presents en relació amb el currículum, el professorat, els centres escolars i els agents socials implicats.

1. El currículum i els processos d'ensenyament-aprenentatge

La inclusió de les competències bàsiques com un nou component del currículum i com a referent específic per a l'avaluació afecta la tasca educativa en tots els seus àmbits i reforça l'orientació de l'ensenyament obligatori cap a la formació de persones autònomes, capaces d'escometre tasques complexes, de prendre decisions informades sobre la seva vida i de participar en la vida social i ciutadana. Com a conseqüència, el nou plantejament obliga les administracions educatives a adoptar una sèrie de mesures:

- Completar l'actual desenvolupament legislatiu del marc de les competències educatives bàsiques en tres direccions: millorar la integració de les competències en el conjunt d'elements que configuren el currículum, explicitar les relacions entre les diferents àrees de coneixement facilitant el seu tractament interdisciplinari, i establir els nivells de les competències educatives bàsiques en cada etapa educativa. Es tracta de percebre les competències bàsiques no com un afegit, sinó com a integrants de l'estructura curricular, perquè, a la pràctica, siguin el referent de l'avaluació i la promoció de l'alumnat.
- Promoure programes i plans que ajudin els centres, el professorat i la comunitat educativa a orientar l'ensenyament obligatori cap a l'adquisició de les competències bàsiques per part de l'alumnat des de totes les àrees del currículum. En aquests plans s'atendrà la promoció i la incorporació de noves pràctiques i metodologies, reforçant, en tot cas, les pràctiques educatives actuals que ja han demostrat la seva eficàcia.

- Promoure metodologies que afavoreixin l'aprenentatge de les competències bàsiques, amb un adequat enfocament didàctic del currículum, que tingui en compte aspectes acadèmics i funcionals d'acord amb la seva aplicabilitat en diferents contextos.
- Contribuir amb la comunitat escolar en l'adquisició d'una nova **cultura de l'avaluació**, centrada en la valoració del nivell de competència que assoleixen els alumnes i les alumnes en situacions pràctiques –reals o simulades– en les quals han d'aplicar els seus coneixements i recursos, en la línia de les avaluacions internacionals PISA i PIRLS.

Les avaluacions de diagnòstic han de ser coherents amb aquesta manera d'avaluar, a fi que els seus resultats contribueixin a la millora de les pràctiques escolars i el sistema en conjunt, sense perdre de vista que el model d'avaluació de certes competències està encara per desenvolupar.

En les avaluacions de diagnòstic, les administracions educatives hauran de tenir en consideració el conjunt d'elements característics de l'alumnat i els objectius del centre, i es destacarà el valor afegit que els centres aporten als alumnes, especialment als que tenen més necessitats.

Dins d'aquesta nova cultura de l'avaluació, es reforçarà el seguiment continuat de cada alumne i alumna, amb plans de recuperació ajustats i informació més completa a la família. D'aquesta manera es veurà afavorit el tractament de la diversitat i la inclusió.

Entre les actuacions a dur a terme, cal investigar sobre l'establiment dels nivells de les competències i els criteris d'avaluació, dissenyar protocols per a l'avaluació, la qualificació i la promoció, i difondre pràctiques d'avaluació formativa, inclosa l'autoavaluació de l'alumnat.

2. El professorat

La inclusió de les competències bàsiques en l'educació escolar planteja també al professorat requisits singulars, principalment la necessitat imperiosa que s'incorpori a la formació inicial i contínua del professorat la capacitació teòrica i pràctica adequada. A fi de resoldre les dificultats que aquests canvis poguessin provocar en alguns sectors del professorat, s'establiran els estímuls i els suports pertinents perquè puguin emprendre amb il·lusió i confiança les noves funcions i tasques que el desenvolupament de les competències bàsiques comporta:

ensenyar a aprendre, afavorir el desig de saber, ensenyar a autogestionar el coneixement, educar en els valors i els principis ètics d'una societat democràtica, tenir cura de l'estat emocional de l'alumnat, treballar en equip, establir relacions de col·laboració amb les famílies i interactuar amb la resta dels components de la comunitat educativa.

Tant en la **formació inicial** com, sobretot, en l'àmbit de la **formació permanent**, s'ha de procurar completar les pràctiques educatives i didàctiques actuals, començant per consolidar i reforçar totes aquelles experiències que siguin coherents amb el nou enfocament del currículum. Les mesures recomanades en aquest punt són:

- Desenvolupar les competències personals (coneixement de si mateix, autoestima, equilibri i autoregulació de les emocions, assertivitat positiva...), les competències socials (per a la comunicació, el diàleg, la cooperació...) i les professionals (creativitat, esperit emprenedor...).
- Incloure en la formació inicial del professorat les competències professionals i, amb aquesta finalitat, afavorir una estructura del currículum universitari integradora i interdisciplinària, que involucri tots els agents educatius que resultin necessaris per assolir cada una de les competències.
- Organitzar el pràcticum com un element clau dels plans d'estudi, integrat al currículum, amb presència distribuïda en la major part dels cursos que conformin els plans, i que l'esmentat pràcticum mantingui una relació directa amb els aspectes curriculars i amb les necessitats de la professió. Els diferents agents responsables del funcionament del pràcticum vetllaran pel reconeixement de la seva importància.
- Els continguts de la formació hauran d'incloure la metodologia i les tècniques de treball en grup, les estratègies de participació amb el professorat, l'alumnat i les famílies, com també l'avaluació de l'alumnat i de la pràctica docent.
- Preveure igualment, en els criteris d'accés a l'exercici de la docència, els canvis necessaris perquè la pràctica educativa s'adreci al desenvolupament efectiu de les competències bàsiques.
- Facilitar al professorat la realització de cursos de postgrau i activitats de formació relacionades amb l'especialització, l'actualització pedagògica,

l'organització escolar i els canvis socials que incideixen directament en l'evolució psicològica de l'alumnat.

- Potenciar l'avaluació de la pràctica formativa, tot mantenint el respecte als principis d'igualtat, mèrit i capacitat i, per tant, que el període de pràctiques sigui realment avaluable.
- Posar en marxa un pla de **tutorització del professorat novell** que impliqui un suport efectiu dels centres educatius als docents que inicien la seva etapa professional, una oferta de formació i estímuls per al professorat experimentat que realitzi la tasca de tutor i, per al professorat novell, facilitats per participar en processos d'assessorament dins i fora del centre i una avaluació justa del treball realitzat que serveixi com a mèrit en la carrera professional.

Tant en el pràcticum de la formació inicial com en la tutorització del professorat novell, les administracions educatives desenvoluparan sistemes de coordinació entre les entitats universitàries responsables dels processos formatius i els centres educatius on es desenvolupen les activitats.

- Orientar **la formació permanent** del professorat principalment cap a la reflexió i el treball compartit en el centre, a partir dels problemes que el professorat identifica, per tal d'anar aplicant progressivament un currículum basat en el desenvolupament de competències, prenent com a punt de partida els àmbits dels quals ja es disposa d'un coneixement fundat. És necessari que el professorat conegui i experimenti les metodologies didàctiques que afavoreixen el desenvolupament de les competències educatives bàsiques, per la qual cosa ha de comptar amb l'assessorament i els recursos necessaris.

Convé que els centres educatius desenvolupin el seu pla de formació, que inclogui els itineraris formatius de cada docent i que permeti adaptar les modalitats, estratègies, contingut i temporalització de la formació a les característiques del professorat i a les necessitats variables del centre.

Es constituïran grups de docents especialitzats en la formació d'altres docents, amb reducció parcial de la docència habitual.

Les institucions i els serveis de formació, innovació i assessorament del professorat orientaran la seva tasca a motivar-lo i capacitar-lo per als processos de canvi i millora educativa.

- Planificar i desenvolupar ***l'avaluació de la pràctica docent*** en el marc de la nova cultura de l'avaluació, com una via de millora de les competències professionals del professorat. Amb aquesta finalitat, cal sensibilitzar el professorat i capacitar la Inspecció d'Educació i les direccions escolars com a agents de l'avaluació esmentada.

3. Els centres escolars

L'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió que les lleis educatives reconeixen als centres escolars afavoreix que l'organització i el funcionament dels centres facilitin el desenvolupament de les competències bàsiques a tot el seu alumnat, tal com plantegen els decrets de mínims. Alhora, aquesta autonomia exigeix la participació de tots els agents per tal de detectar les necessitats de l'entorn i les característiques del centre i propiciar que els aprenentatges hi donin resposta.

Per això, convé que els centres educatius, en l'ús de la seva autonomia, adoptin mesures orientades a:

- Revisar o definir, si escau, el projecte educatiu de centre i el reglament d'organització i funcionament perquè l'activitat didàctica i la convivència escolar facilitin l'adquisició de les competències bàsiques.
- Emfasitzar les competències bàsiques més rellevants en el centre, d'acord amb la realitat de l'alumnat i l'entorn com a referents fonamentals dels projectes del centre, la programació de les àrees o matèries i la pràctica docent.
- Compaginar el respecte a l'autonomia del professorat en la docència amb la seva vinculació al projecte del centre i la seva obligació de participar en el treball d'equip, assumir els compromisos acordats i col·laborar en les accions i plans generals.

Amb el mateix objectiu, es recomana a les administracions educatives:

- Dotar els centres educatius dels recursos necessaris i augmentar la seva capacitat de decisió en la gestió del projecte educatiu.
- Afavorir i incentivar els centres que realitzin innovacions i facilitar la gestió descentralitzada.

- Reforçar la direcció dels centres, les seves funcions i condicions professionals, perquè exerceixin el lideratge pedagògic en el desenvolupament dels projectes i en la millora dels resultats.

En els processos d'ensenyament-aprenentatge de les competències bàsiques, especialment les relatives a l'autonomia i la iniciativa personal i les referides al coneixement i la interacció amb el món físic, la competència social i ciutadana i la comunicació lingüística, resulta més necessària la comunicació entre el professorat i l'alumnat i **la participació de tots els agents de la comunitat educativa**.

Les competències bàsiques són un instrument propici per enriquir els canals de relació amb les famílies: el desenvolupament de les competències bàsiques posa en marxa el conjunt de les dimensions de la persona. Les dimensions més estables i rellevants per a la vida, com són les emocionals i les comunicatives, assoleixen especial importància per sobre de les merament acadèmiques. El marc familiar i el context social proporcionen una font inesgotable de possibilitats d'aprenentatge, i la seva intervenció beneficia la dinàmica i incrementa els recursos del centre educatiu.

En conseqüència, resulta bàsic estimular la participació dels pares i les mares en la vida escolar dels fills per garantir, d'aquesta manera, una línia d'intervenció compartida que afavoreixi l'equilibri personal i la interiorització dels aprenentatges. Amb aquesta finalitat, el centre ha de facilitar espais de trobada i reflexió per orientar i compartir situacions d'aprenentatge de l'alumnat, com també potenciar la funció tutorial amb els pares i les mares.

Les administracions educatives afavoriran la col·laboració de les famílies amb els centres educatius seguint tres eixos d'actuació:

- Informació i comunicació a través de les mesures següents: incloure en els projectes educatius els mitjans que garanteixin la comunicació entre el centre i les famílies, potenciar els plans d'acció tutorial i establir els procediments d'acollida a l'alumnat immigrant i les seves famílies. Al llarg de tota l'escolarització, en el seguiment conjunt de l'evolució de l'alumnat, es reforçaran els vincles entre l'escola i les famílies que facilitin la continuïtat de les accions formatives d'una i d'altres.
- Participació i gestió: impulsar l'activitat de les associacions de pares i mares i la participació de les famílies en els centres, a través de campanyes de

sensibilització, dotant econòmicament els projectes que la promoguin, obrint el centre a les famílies i oferint les seves instal·lacions. Igualment, les administracions educatives impulsaran la participació de les famílies en l'elaboració i la revisió dels documents institucionals (projecte educatiu, reglament d'organització i funcionament, etc.), perquè amb aquest tipus d'actuacions es fomenta, no només la identificació de tots els col·lectius de la comunitat educativa amb els projectes del centre, sinó també el sentit de pertinença. Finalment, s'impulsarà la participació dels pares en els òrgans de gestió i govern del centre.

- Formació: estimular la creació i la participació en escoles de pares i mares, com també elaborar i publicar materials de suport amb orientacions per a les famílies.

Els centres educatius adaptaran la seva organització de cara a afavorir la **participació de l'alumnat** en tres camps: la gestió i la millora de la convivència (consens sobre les normes, resolució dels conflictes, formació per a la participació, acollida de nous alumnes...), el procés d'ensenyament-aprenentatge (programació, desenvolupament i avaluació) i la coresponsabilitat sobre certes activitats escolars i extracurriculars.

Per tal d'orientar **l'organització dels centres** en la direcció del nou currículum, caldria:

- Millorar les estructures organitzatives i els procediments de direcció i gestió que assegurin la posada en pràctica del projecte educatiu i de la programació curricular del centre, i revitalitzin les funcions dels consells escolars i dels claustres.
- Enfortir la coordinació del professorat, imprescindible per al treball en competències bàsiques, amb el suport de l'Administració i de la direcció del centre per a la innovació educativa i el treball en equip, i realitzar l'avaluació dels resultats i dels processos. Es fomentarà igualment la participació en xarxes de centres amb projectes conjunts o comuns orientats a l'adquisició i desenvolupament de les competències educatives bàsiques.
- Reconèixer als centres, en el marc de la seva autonomia, la capacitat per gestionar els diferents elements organitzatius que els permetin adaptar-se a aquesta nova exigència del currículum.

Per desenvolupar els objectius curriculars i organitzatius, els centres educatius han de disposar dels **recursos** humans, didàctics, d'equipament i econòmics necessaris per fer front a les problemàtiques educatives associades al tipus d'alumnes que escolaritzen. Amb aquesta finalitat, es plantegen tres propostes:

- Analitzar les funcions de les noves figures professionals que progressivament es van incorporant, a fi d'assegurar la coordinació, tan interna al centre com amb altres serveis de suport (sanitaris, socials i culturals).
- Assegurar que tots els centres comptin amb espais, instal·lacions (biblioteca de centre i d'aula, laboratoris, tallers...) i equipaments adequats per al treball del professorat i per a les activitats didàctiques.
- Crear, recopilar i posar a disposició dels centres materials de validesa contrastada, en diferents suports, com també models i exemplificacions de projectes interdisciplinaris i de proves d'avaluació.

4. Agents socials implicats en l'educació

En l'adquisició i el desenvolupament de les competències bàsiques hi intervenen tant les institucions educatives com la família, l'entorn social proper i els mitjans de comunicació. L'escola ha de tenir en compte aquest context d'agents educatius diversos, integrar els diferents aprenentatges i dirigir-los a la consecució dels nivells de competència que s'estableixin per part de tots els individus. Amb aquesta finalitat, es plantegen les mesures següents:

- Facilitar la conciliació de la vida familiar i laboral, com també impulsar polítiques d'atenció a les famílies, especialment en entorns socials desafavorits, que garanteixin un desenvolupament adequat de les competències lingüístiques i emocionals en la primera infantesa.
- Tenir en compte la multiculturalitat, i el valor de la interculturalitat, a fi d'aconseguir una convivència positiva.
- Implicar la comunitat educativa en la comunitat social i, per tant:
 - Organitzar cursos de participació i impulsar projectes culturals amb ajuntaments i altres institucions (associacions de veïns, entitats que treballen amb col·lectius d'immigrants, empreses, universitats, ONG, etc.),

tot potenciant la tasca d'educadors socials i mediadors culturals en relació amb l'alumnat i les seves famílies.

- Vincular el projecte educatiu del centre al projecte comunitari, si n'hi ha, amb la intervenció dels agents presents al territori i la participació activa de l'alumnat.
- Coordinar les actuacions dels diferents agents i institucions socials i educatives de l'entorn i impulsar el desenvolupament de les competències en les activitats extraescolars i de lleure.
- Donar una atenció especial a la competència relativa al tractament de la informació i la competència digital. Els mitjans de comunicació i internet influeixen d'una manera important en la configuració de la personalitat dels infants i els adolescents i constitueixen recursos formatius que l'escola ha de saber aprofitar rutinàriament. En aquest sentit, cal impulsar i desenvolupar iniciatives, en col·laboració amb les famílies i amb els mateixos mitjans de comunicació, adreçades a analitzar-ne la influència en l'alumnat i que s'utilitzin d'una manera eficient, crítica i responsable.

Bilbao, 9 de maig del 2008

Annex: Marc conceptual de les competències educatives bàsiques

Índex

0. Introducció

1. Usos i contextos del terme "competències"

1.1. Concepte de competència en el llenguatge col·loquial i en els camps de la lingüística, de la psicologia i del treball.

1.2. Concepte de competència en el camp educatiu:

– Marc conductista-cognitiu

– Marc socioconstructivista

1.3. Justificació de la introducció del terme "competència" i "competències bàsiques" en el camp educatiu

1.4. Tipologia de competències educatives

2. Competències educatives

2.1. Definició de competència

2.2. Característiques de les competències

2.3. Competències i termes afins

3. Competències educatives bàsiques

3.1. Enfocament basat en competències bàsiques genèriques

3.2. Enfocament basat en competències bàsiques genèriques i específiques

3.3. Integració d'ambdós enfocaments

3.4. Les competències bàsiques en el currículum espanyol

3.5. Característiques del model de treball escolar basat en competències

0. Introducció

La formulació del currículum per competències s'ha generalitzat en l'àmbit de la planificació curricular, tant dels ensenyaments bàsics i superiors, com de l'educació permanent al llarg de la vida arreu. Al document elaborat per Eurydice (2002),¹ es revisen els currículums dels estats membres de la Unió Europea corresponents a l'educació general obligatòria. A les conclusions de l'estudi, s'hi afirma que tots els països "inclouen referències implícites o explícites al desenvolupament de competències".

Espanya era un dels països que en aquell moment abordava les competències de manera implícita. En aquests moments, amb el desenvolupament de LOE (2006),² es farà de manera més explícita. Les Comunitats Autònomes, d'acord amb les seves competències, han elaborat els decrets corresponents que integren els ensenyaments mínims establerts amb caràcter bàsic per a tot l'Estat. A partir del curs 2007-08 ha començat la implantació de la LOE, que incorpora com una de les novetats més significatives la introducció de la idea del currículum basat en competències. Es tracta d'una novetat relativa, ja que el plantejament de la LOGSE referit a les capacitats i el constructivisme estava en la línia del currículum per competències i d'acord amb l'enfocament socioconstructivista. D'altra banda, el discurs teòric sobre les competències ha tingut certa projecció en l'àmbit educatiu, i sobretot s'ha socialitzat pels resultats i les comparacions de les avaluacions internacionals estandarditzades de competències lectores, matemàtiques i científiques (PISA, TIMSS, PIRLS), que han tingut gran difusió i impacte mediàtic.

Incloure les competències bàsiques en el currículum no ha estat una de les idees directores del projecte inicial de la LOE, sinó una aportació procedent de la recomanació europea de formulació d'un Marc de Referència Europeu, en el qual es defineixen les vuit competències clau que es consideren necessàries per a la vida,³ i que s'ha agregat, amb algunes modificacions, als esborranys dels decrets curriculars que estaven en procés avançat d'elaboració.⁴ Però més enllà de les

¹ EURYDICE (2002): *Competències clau. Un concepte en expansió dins de l'educació general obligatòria*. <http://www.eurydice.org>

² Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE)

³ Recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent (26-09-2006)

⁴ Certament es nota que les competències són un afegit ja que hi ha un document de "Competències bàsiques" en forma d'annex, però ni les finalitats educatives, ni els objectius d'etapa establerts a la LOE, ni els objectius generals de les àrees i els criteris d'avaluació dels decrets s'han formulat de manera coherent amb les vuit competències clau que es perfilen a l'annex esmentat, sinó que responen al model curricular tradicional centrat en els continguts acadèmics.

incoherències i incerteses inicials a causa de la transició d'un model curricular a l'altre, es pot avançar, sense gaire risc d'equivocar-se, que la demanda i l'oferta educativa s'aniran decantant cap al plantejament per competències, entre altres raons per ajustar-se a les exigències de les avaluacions de diagnòstic que es realitzaran en els àmbits autonòmics i estatal (4t de primària i 2n d'ESO) i de les avaluacions internacionals en curs (PISA), que es basen en aquest plantejament.

El plantejament del currículum per competències és un fet. Les exigències de la nova normativa legal de la LOE i les demandes polítiques i les pràctiques educatives i d'avaluació a nivell europeu i mundial van en aquesta direcció. Però no s'ha d'oblidar que es tracta d'una innovació que afecta el conjunt de la planificació, el desenvolupament i l'avaluació curricular, i que necessita per a la seva posada en pràctica canvis importants en aspectes metodològics i organitzatius, en el pensament i la formació del professorat, etc. La direcció o el nord del recorregut és clar, però no ho és tant el camí a recórrer. En aquestes condicions sembla més adequat adoptar una actitud de recerca i experimentació, implicant el conjunt de la comunitat educativa, que establir normes prescriptives sobre bases incertes.

L'objecte d'aquesta primera part del document es basa en aquest context de recerca. Es tracta d'intentar aclarir el panorama conceptual entorn del plantejament de l'educació per competències. Es tracta d'un intent alhora elemental i bàsic, però al mateix temps complex. És elemental i bàsic ja que la confusió terminològica dificulta la comunicació i sense aquest plantejament previ no es pot construir un projecte comú. Tal com assenyala J.A. Marina (1993:15):⁵ "L'ús indiscriminat d'un terme no seria greu si les paraules no fossin un instrument per analitzar la realitat. Però ho són. Els seus significats indiquen senders oberts a les coses, que les fan transitables. Una paraula perduda és, potser, un accés a la realitat perdut. Una paraula "*emborronada*" és un camí ocult per la brossa". En el discurs entorn de l'educació per competències tenim moltes paraules "*emborronadas*" amb què es designa la mateixa realitat amb diferents paraules o s'utilitza la mateixa paraula per referir-se a diferents realitats. L'intent és, al seu torn, complex, ja que l'educació per competències es pot enfocar des de diferents perspectives teòriques que vehiculen models educatius diferents i que, fins i tot, són de vegades incompatibles entre si. La qüestió adquireix major rellevància si es pren consciència que darrere de les paraules s'hi oculten enfocaments teòrics amb indubtables conseqüències pràctiques.

⁵ MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama, Barcelona.

1. Usos i contextos del terme "competències"

1.1. Concepte de "competència" en el llenguatge col·loquial i en els camps de la lingüística, la psicologia i el treball

La utilització del terme "competència" ha estat i continua sent habitual en el llenguatge col·loquial. Per exemple, es diu d'un professor o d'un metge que és competent (ho fa bé), o es parla de les competències (funcions, atribucions) que les Comunitats Autònomes, el director o el jutge tenen, o es fa referència a la competència (disputa) entre les empreses per guanyar el mercat. Els diccionaris defineixen el terme competència amb les accepcions següents:

1. Competència en el sentit de "competir"

- Disputa o rivalitat entre dues o més persones sobre alguna cosa.
- Oposició o rivalitat entre dues o més persones que aspiren a obtenir la mateixa cosa.
- Situació d'empreses que rivalitzen en un mercat oferint o demanant un mateix producte o servei.
- Persona o grup rival ("s'ha passat a la competència").
- Competència esportiva.

2. Competència en el sentit de "competent"

- Incumbència.
- Atribució legítima a un jutge o una altra autoritat per al coneixement o resolució d'un assumpte.
- Perícia, aptitud, idoneïtat per fer alguna cosa o intervenir en un assumpte determinat.

Entre les diferents accepcions del terme competència en el llenguatge col·loquial, la que s'aproxima a l'ús d'aquest terme en el context en què ens movem aquí, és la de "perícia, aptitud, idoneïtat per fer alguna cosa o intervenir en un assumpte determinat".

L'ús del concepte competència en el sentit de "perícia, aptitud, idoneïtat" té el seu recorregut en l'àmbit de la lingüística, de la psicologia i del camp laboral, abans de fer la seva transposició a l'àmbit educatiu.⁶

⁶ Les idees que es presenten a continuació són bàsicament de JONNAERT, Ph. (2002): *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck Université, Bruxelles

En l'àmbit lingüístic Saussure distingeix "llengua" i "parla". Considera la "llengua" com un sistema de signes compartits per una comunitat lingüística i "parla" com un conjunt virtualment infinit d'enunciats (orals i escrits) utilitzables pels membres d'aquesta comunitat lingüística. Chomsky reprèn aquesta distinció per diferenciar la "competència" lingüística (*competence*) de l'"actuació o acompliment" lingüístic (*performance*). La competència lingüística és un saber implícit i innat conformat per un conjunt de regles que ofereixen a l'individu la possibilitat de generar una producció lingüística il·limitada. L'actuació lingüística és la utilització efectiva de la llengua en situacions concretes de comunicació. La "competència" igual que la "parla" són virtuals i individuals. En canvi, l'"actuació" (*performance*) i la "llengua" són reals i socials. La situació de comunicació activa la competència.

La distinció dels lingüistes entre competència i actuació/acompliment és represa pels psicòlegs i l'apliquen a l'àmbit del desenvolupament cognitiu. Hi ha unes estructures mentals potencials (competències) que es desenvolupen a través de l'acció efectiva del subjecte en situació (*performance*). Els psicòlegs posen l'accent en el desajust entre les competències cognitives virtuals, que es presumeixen en el subjecte i que són descrites d'acord amb un model de referència en els protocols d'observació i els resultats efectius (*performance*) que el subjecte aconsegueix en la prova esmentada. Els desajustaments entre el model de referència de les competències virtuals previstes i l'actuació real dels subjectes assenyalen si el nivell de desenvolupament cognitiu del subjecte és superior, igual o inferior a l'esperat. La situació, novament, i la seva observació permeten posar en evidència el desajust entre les competències cognitives virtuals previstes a priori i les competències cognitives reals demostrades.

En l'àmbit del món laboral i de les ciències empresarials es va adoptar el concepte de "qualificació", però últimament s'està substituint pel de "competència". El canvi no és gratuït, sinó que tradueix un canvi de pensament que va des de l'enfocament instrumentalista en què preval la qualificació, a un enfocament més relativista que entén la competència com a acció dins d'un context. La "qualificació" s'ha entès com el saber i el saber fer avaluables que una persona ha d'adquirir i disposar per fer un treball determinat. Les qualitats a observar en un individu (l'listat detallat de qualitats) estan definides a priori perquè sigui qualificat oficialment per fer una tasca determinada. Aquesta qualificació s'obté mitjançant el procés de formació i aprenentatge, sovint descontextualitzat i allunyat de la situació de treball real. La "competència" s'entén com la capacitat que un individu té per gestionar el seu potencial en una situació. La referència a l'acció del subjecte en situació i al context són qüestions rellevants des d'aquesta perspectiva. A diferència de l'àmbit lingüístic i psicològic, no es distingeix entre

competència i actuació, sinó que es fusionen: la competència permet a un individu gestionar el seu potencial (competència) i també la seva actuació (*performance*).

| <i>Perspectiva lingüística</i> | <i>Perspectiva psicològica: enfocament des del desenvolupament cognitiu</i> | <i>Perspectiva laboral: psicòlegs i sociòlegs laborals</i> |
|---|---|--|
| La competència lingüística és un potencial individual en estat latent (<i>competence</i>). L'esmentat potencial es manifesta quan s'activa (<i>performance</i>) | L'actuació (<i>performance</i>) és l'actualització, en situació, de la competència. Hi ha diferents nivells de desajustament entre l'actuació i la competència. | Les competències d'un individu depenen de les seves potencialitats. Les competències es mostren a l'acció. |
| La competència té un caràcter innat. | Les competències encara que tenen un caràcter innat, estan destinades a ser desenvolupades per la ment. | |
| L'actuació (<i>performance</i>) es deriva d'una situació de comunicació | Les actuacions (<i>performances</i>) i els criteris per avaluar les competències es deriven de les situacions. | Les competències es desenvolupen en situació i transformant la situació esmentada. L'acció és la clau de la qüestió. |

La idea de la diferenciació entre competència i actuació és en el fons similar i té el seu precedent en la distinció que estableix Aristòtil entre potència i acte per explicar el moviment o canvi. El canvi o moviment és el pas de la potència a l'acte. Per a Aristòtil tot ésser ho és en potència, en tant que pot ser o té la possibilitat de ser diferent, a excepció del primer dels éssers que és acte pur. Però la forma més important i real de ser és quan es converteix en acte. La llavor és un arbre en potència, però no és encara arbre. Tot ésser és realment ésser en l'acte.

1.2. Concepte de competència en el camp educatiu

És innegable la influència de l'ús del concepte de competència en l'àmbit lingüístic, i sobretot en el psicològic i laboral, sobre l'àmbit de les ciències de l'educació, però com veurem té el seu propi desenvolupament en el camp educatiu. Fins i tot, dins del mateix camp educatiu, la manera d'entendre i d'aplicar l'educació per competències és forçosament molt diferent segons com s'adopti la teoria o paradigma epistemològic que es pren com a marc general de referència per explicar el coneixement.

Marc conductista i cognitiu

L'enfocament conductista-cognitiu postula que els sabers, objecte de l'aprenentatge, són exteriors al subjecte que aprèn. El coneixement és independent i anterior a l'observador que ho descriu i del subjecte que tracta d'aprendre-ho, per la qual cosa el coneixement no es pot construir ja que preexisteix. En tot cas, es pot comunicar i ensenyar. Des d'aquesta perspectiva de la teoria del coneixement, serà alumne competent el que reproduïx fidelment els sabers preestablerts des de fora en els objectius operatius.

A l'inici de la dècada dels anys 60 s'introdueix el concepte de competència als Estats Units en formular els programes d'estudi des de l'enfocament conductista, de manera que les competències es formulen en termes d'objectius operatius que es caracteritzen per definir comportaments observables i mesurables. En aquesta època es formulen nombrosos programes que inclouen diversos milers de competències/objectius operatius que els estudiants han d'aconseguir. Més tard, a la dècada dels 70, es formulen les competències des d'un enfocament cognitiu. Ja no es parla de comportaments, sinó de taxonomies que detallen habilitats, coneixements, capacitats, sabers procedimentals... Paral·lelament, hi ha els qui plantegen ampliar l'àmbit de les competències incloent les capacitats cognitives, afectives, conatives, pràctiques i exploratòries. Les llistes de competències-objectius en totes aquestes alternatives són prescriptives i normatives, estan descontextualitzades i definides a priori independentment del subjecte.

Marc socioconstructivista i interactiu (SCI)

El constructivisme postula que el coneixement no és el resultat d'una recepció passiva d'objectes exteriors, sinó fruit de l'activitat del subjecte. El subjecte construeix els seus coneixements contrastant i adaptant els seus coneixements previs amb els nous.

El socioconstructivisme, que és una manera d'entendre el constructivisme, planteja que es necessita la intervenció conjunta i indissociable de tres dimensions per aprendre en el context escolar:

- *Dimensió social (S)*. Es tracta dels aspectes relacionats amb l'organització de les interaccions socials amb els altres alumnes i amb el docent i de les activitats d'ensenyament que es realitzen sota el control del docent.
- *Dimensió constructivista (C)*. Es tracta dels aspectes relacionats amb l'organització de l'aprenentatge, situant l'alumne en condicions perquè construeixi els seus coneixements a partir del que coneix, i establint una relació dialèctica entre els coneixements antics i nous.

- *Dimensió interactiva (I)*. Es tracta dels aspectes relacionats amb l'organització del saber escolar objecte d'aprenentatge, adaptant les situacions d'interacció amb el medi físic i social, d'acord amb les característiques de l'objecte d'aprenentatge. Dit d'una altra manera, el que determina l'aprenentatge no són els continguts disciplinars, sinó les situacions en què l'alumne utilitza els sabers per resoldre la tasca.

A aquesta manera d'entendre les competències en l'àmbit educatiu, alguns l'anomenen "Pedagogia de la integració",⁷ ja que es tracta de transferir, articular i combinar els aprenentatges adquirits sobre els sabers, "saber fer" i "saber ser" a la solució de situacions funcionals complexes.

El plantejament de la finalitats educatives de la LOE i de les competències bàsiques, com també la cultura pedagògica adquirida entorn del constructivisme de la LOGSE, van més en la línia del socioconstructivisme que del marc conductista-cognitiu.

1.3. Justificació de la introducció del terme "competència" i "competències bàsiques" en l'àmbit educatiu

Després del canvi terminològic i l'ús del terme "competència", es planteja una alternativa al currículum logocèntric o acadèmic que prima la transmissió i l'aprenentatge dels sabers declaratius que s'han anat recopilant en les diferents ciències. Els sistemes educatius més tradicionals tendeixen a donar prioritat a l'adquisició de fets i conceptes, en detriment d'altres formes d'aprenentatge. El plantejament d'un currículum per competències és una alternativa al currículum tradicional i acadèmic, ja que es passa de la lògica del "saber" a la lògica del "saber fer". Des d'aquest enfocament, allò que és important no és que l'alumne sàpiga, per exemple, sumar, restar, multiplicar i dividir, sinó que sàpiga aplicar aquests coneixements. És cert que per "saber fer" cal "saber", però el "saber" deixa de tenir valor per si mateix i es posa al servei i en funció del seu ús. D'aquesta manera es pot reduir la separació entre la teoria i la pràctica, entre el coneixement i l'acció.

El terme "competències bàsiques" afegeix un matís important al de "competència". Es tracta que els alumnes que acaben l'educació bàsica no només siguin competents, sinó també que adquireixin les competències que es consideren bàsiques, és a dir, essencials i imprescindibles per a tota la vida. Aquesta

⁷ ROEGIERS, X. (2000) : *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck Université, Bruxelles

perspectiva que dóna un nou sentit a l'educació bàsica tracta de trobar una resposta adequada al conjunt de problemes que generen els canvis que es produeixen en la nostra societat. Com a conseqüència dels canvis en la societat, la situació i el context educatiu han canviat. D'una banda, s'han ampliat les funcions que tradicionalment s'han atribuït a l'educació bàsica. La funció tradicional de l'escola ha estat instructiva, d'alfabetització i transmissió dels coneixements elementals organitzats en àrees disciplinàries. Actualment les funcions són més nombroses i complexes, ja que, a més de les anteriors, es demana que l'escola contribueixi en la funció educativa del desenvolupament total de la persona en les seves dimensions físiques, cognitives, comunicatives, socials i afectives, i que contribueixi també en la formació per al treball i per a una ciutadania responsable. D'altra banda, l'explosió del cúmul de coneixements s'incrementa i s'especialitza amb tanta rapidesa que provoca la seva caducitat i dificulta enormement la selecció dels continguts que puguin ser considerats rellevants i estables. A més, la concepció de l'educació permanent al llarg de tota la vida fa que la urgència de l'adquisició dels coneixements acadèmics es relativitzi i s'incloguin dins d'un marc temporal més ampli.

Aquests canvis exigeixen que les persones siguin formades en competències bàsiques que tinguin en compte totes les dimensions del desenvolupament de la persona (perspectiva educativa integral) i donin prioritat a les competències per saber transferir, actualitzar, ampliar i renovar contínuament els coneixements, com també en habilitats per fer front a les canviants tecnologies de la informació, de la comunicació i d'altres camps professionals. En definitiva, persones que siguin capaces de mobilitzar recursos i prendre decisions, escoltar altres opinions, valorar diferents opcions, ser coneixedores de si mateixes i del món en què viuen, ser ciutadans participatius i solidaris, futurs professionals hàbils per enfrontar-se amb èxit a tasques diverses en contextos diversos i, també, persones capaces d'expressar i regular les seves pròpies emocions.

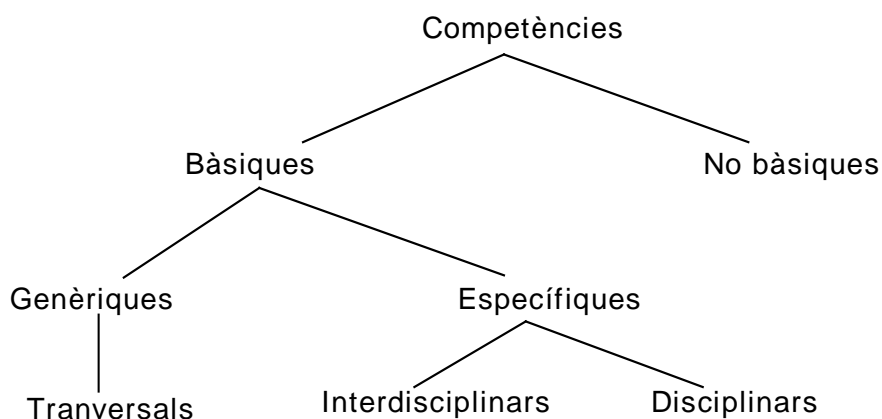
Des de les dimensions emocionals i afectives, es parla genèricament de competències personals. D'una banda, es distingeixen les intrapersonals, que permeten regular les emocions i conduir la pròpia vida, i les interpersonals, que faciliten l'establiment de relacions positives amb l'altre i, en l'àmbit social, la col·laboració i la solidaritat amb els humans. Ambdues donen lloc a la maduresa personal, fruit de la interacció entre autoestima i empatia.

1.4. Tipologia de competències

Des de cada enfocament pedagògic se solen interpretar amb matisos propis els conceptes pedagògics en ús, i fins i tot sol ser habitual necessitar una terminologia específica per operativitzar la perspectiva educativa elegida. El mateix succeeix i succeirà amb l'enfocament del currículum per competències. Tot revisant el que s'esdevé en altres països que porten una trajectòria en l'enfocament per competències, es pot constatar que hi ha una nova conceptualització. Per exemple, els conceptes d'integració de continguts, situació d'aprenentatge, recursos, objectiu terminal d'integració, etc., adquireixen rellevància. Sense arribar a aquest nivell de concreció didàctica, en els plantejaments generals sobre el currículum per competències se solen diferenciar:

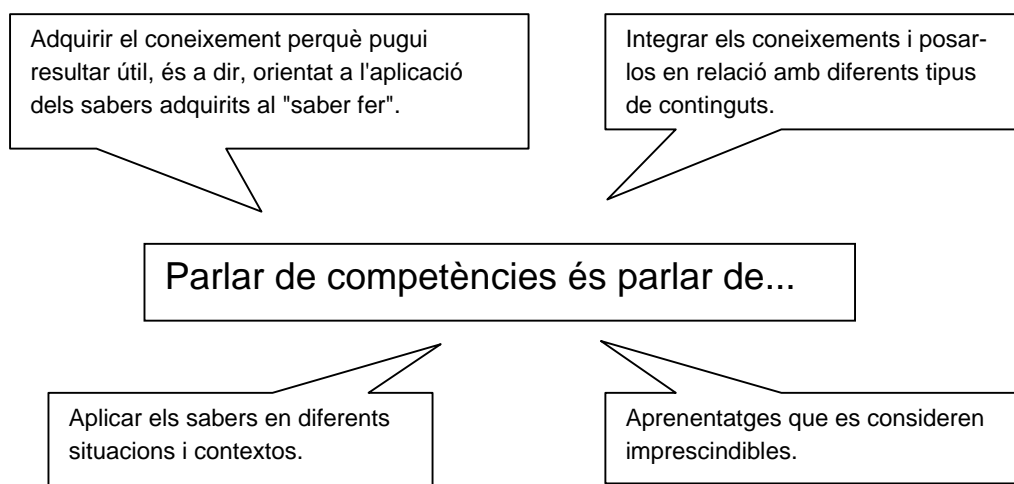
- Competències bàsiques, clau, essencials.
- Competències generals, genèriques, generatives.
- Competències específiques.

Encara que cada terme té els seus propis matisos i no és el mateix el concepte de "bàsic, clau, essencial", com tampoc no és el mateix "general, genèric, generatiu," per simplificar, en aquest text s'entenen com a sinònims.



No totes les competències són bàsiques. El criteri per determinar si una competència és bàsica o clau és la seva importància assolir les finalitats educatives al llarg de la vida. Bàsic és en la base, fonamental, i a sobre s'hi construeixen desenvolupaments posteriors. Les competències clau, segons la proposta de la Comissió de les Comunitats Europees (2006), són "aquelles que totes les persones necessiten per a la seva realització i desenvolupament personals, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació. En

finalitzar l'educació i la formació inicials, els joves han d'haver desenvolupat les competències clau en la mesura necessària per preparar-los per a la vida adulta i han de seguir desenvolupant-les, mantenint-les i posant-les al dia en el context de l'aprenentatge permanent". D'una manera complementària, a la proposta DeSeCo (*Definició i selecció de competències* de l'OCDE, de 2002), perquè una competència pugui ser seleccionada com clau o bàsica, es considera que hauria de complir tres condicions: "contribuir a obtenir resultats d'alt valor personal o social, poder aplicar-se a un ampli ventall de contextos i àmbits rellevants i permetre a les persones que l'adquireixen superar amb èxit exigències complexes". És a dir, les competències són bàsiques o clau quan resulten valuoses per a la totalitat de la població, independentment del sexe, la condició social i cultural i l'entorn familiar.



Una competència és específica si s'aplica a una situació o a una família de situacions dins d'un context particular. La competència específica fa referència al saber fer en una situació i context concret, mentre una competència transversal es caracteritza per ser susceptible d'engendrar una infinitat de conductes adequades respecte a una infinitat de situacions noves. Basant-se en les idees de B. Rey (1996),⁸ la competència transversal s'entén com una capacitat generativa, com una potencialitat invisible, interior i personal, susceptible d'engendrar una infinitat de *performances*, i la competència específica com una sèrie d'actes observables, és a dir, de comportaments específics.

El criteri per determinar si una competència és general o específica depèn del seu camp d'aplicació. Les competències generals o transversals, aplicades a l'àmbit

⁸ REY, B. (1996): *Les compétences transversales en question*. ESF, París

escolar, són aquelles que són nuclears i comunes a totes les àrees disciplinars, per exemple, competència d'interpretar, generar o avaluar la informació. Les competències específiques o particulars són les que es relacionen amb cada àrea temàtica, per exemple, dins l'àrea de les Ciències de la Naturalesa i de la Salut, la competència per alimentar-se d'una manera equilibrada i saludable.

| | Competències bàsiques, fonamentals o clau | Competències que no són bàsiques, ni fonamentals, ni claus |
|---|---|--|
| Competències generals, transversals o generatives | ++ | - |
| Competències específiques o particulars | + | + |

En principi les competències genèriques o transversals seran també bàsiques o claus i hi haurà algunes competències específiques, no totes, que seran també bàsiques o claus.

Els humans tenim molts elements en comú, i més encara en el món globalitzat en què vivim, per la qual cosa hi ha competències que són clau per a tots. Ara bé, els criteris de valoració sobre la importància d'una competència no són universals, sinó que depenen dels contextos físics i socioculturals, per la qual cosa hi haurà algunes competències que són claus en un determinat context econòmic, cultural, lingüístic... i no ho són en cap altre. Fins i tot, hi haurà competències claus o importants per a determinats subjectes i no per a uns altres. És important tenir en compte aquest fet per evitar temptacions d'implantar currículums comuns que siguin uniformes.

2. Competències educatives

2.1. Definició de competència

Si en alguna cosa hi ha unanimitat en el discurs entorn de les competències és en l'afirmació que es tracta d'un concepte polisèmic sobre el qual no hi ha unanimitat. No és gens difícil elaborar un llarg llistat de definicions diferents de competència formulades per diferents instàncies, institucions i autors. Tornaríem a trobar-nos amb la mateixa problemàtica dels enfocaments teòrics i dins de cada enfocament teòric amb sensibilitats i matisos diferents.

Seguint propostes d'autors que prenen com a referència el plantejament socioconstructivista,⁹ en la majoria de les definicions de competència hi entren en joc la combinació de les constants següents:

- Es fa referència a un conjunt de recursos
- que pot mobilitzar el subjecte d'una manera conjunta i integrada
- per resoldre amb eficàcia una situació dins d'un context.

Conjunt de recursos

Els components del conjunt de recursos que conformen la competència coincideixen bàsicament, encara que no del tot, amb la tipologia de continguts proposada a la LOGSE:

- Sabers: fets, conceptes i principis.
- Saber fer: procediments, habilitats, destreses.
- Saber ser: actituds, motivació, disponibilitat.

Els elements o recursos sobre els quals es necessiten sabers, saber fer i saber ser poden ser genèrics o transversals, aplicables en totes les situacions i contextos (formals, no formals i informals), o poden ser més específics i relacionar-se amb les àrees disciplinars o situacions de la vida quotidiana.

Els recursos s'aprenen bàsicament a l'escola organitzadament, bé sigui d'una manera tradicional o a partir de situacions/problema. Hi ha altres recursos que no s'aprenen a l'escola i que procedeixen de l'experiència personal de cadascú. A més dels recursos interns que es necessiten per al desenvolupament de la competència, sovint es necessiten també recursos externs: materials, espai, temps...

La introducció del terme "recurs" integra i amplia el concepte de tipologia de continguts de la LOGSE.

Que pot mobilitzar el subjecte d'una manera conjunta i integrada

La competència pressuposa uns recursos adquirits que estan a disposició del subjecte. És a dir, que sense aprendre i disposar dels recursos interns (sabers,

⁹ Les idees que es presenten a continuació són, bàsicament, de:

ROEGIERS, X. (2004): *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck Université, Bruxelles; GERARD, F-M, ROEGIERS, X. (2003): *Des manuels scolaires pour apprendre*. De Boeck Université, Bruxelles; JONNAERT, Ph. (2002). Op.Cit

saber fer, saber ser) i dels externs, no hi ha capacitats disponibles per ser competent. Però, a més de la capacitat disponible, es necessita mobilitzar i transferir els recursos adquirits, tots els recursos interns i externs, transversals i específics, d'una manera integrada.

En l'aprenentatge per competències hi ha bàsicament dues fases complementàries: la fase de l'aprenentatge puntual per a l'adquisició dels recursos (sabers, saber fer, saber ser) i la fase de les activitats d'integració i transferència de tots els recursos.

La mobilització de tots els recursos d'una manera integrada, no juxtaposada, és una aportació del plantejament de l'educació per competències que enriqueix el plantejament de la tipologia de continguts de la LOGSE potser massa estanc.

Per resoldre amb eficàcia una situació dins d'un context

En el plantejament per competències es destaca la importància de l'ús dels coneixements en situacions i contextos concrets. El coneixement, per exemple, de les regles aritmètiques, dels esdeveniments històrics, o del funcionament del cos humà, és necessari, però no tant per si mateix, sinó com a base per a l'aplicació de les regles aritmètiques en una situació de la vida real, per a l'ús dels coneixements històrics en la resolució de problemes de convivència, o per aplicar els coneixements sobre el cos humà en el desenvolupament d'hàbits més saludables. No es tracta de contraposar, sinó d'integrar el saber i el saber fer, el coneixement i l'acció, la teoria i la pràctica. Per ser competent cal fer ús d'una manera conjunta i coordinada de coneixements o sabers conceptuals, de procediments, regles o pautes per actuar i d'actituds o disposicions motivacionals que permeten dur a terme una tasca.

Les situacions juguen un paper essencial en el plantejament per competències. Primer, perquè sense les situacions concretes les competències serien només virtuals i no podria fer-se el pas des de la potència a l'acte. Segon, perquè les situacions concretes són l'ocasió per exercir les competències, de comprovar i avaluar les competències de l'alumne. Tercer, perquè en l'acompliment es desenvolupen al seu torn les competències potencials. Quart, perquè els alumnes poden donar funcionalitat i sentit al que aprenen a partir de les situacions.

L'elecció de les situacions i del context que siguin representatius de la competència que es vol aconseguir és una decisió clau, estratègicament la més important, en el plantejament de l'educació per competències. És el banc de prova de la competència, que focalitza la selecció i l'articulació ajustada dels recursos

d'acord amb les característiques de la situació i possibilita disposar de criteris per verificar l'eficàcia en l'assoliment de la competència. Es tracta de plantejar aquelles situacions (famílies de situacions) que són pertinents per assolir la competència i que necessiten la mobilització conjunta i ajustada de tots els recursos (genèrics i específics).

Es poden definir les situacions d'una manera inductiva (partint dels continguts de les matèries) i deductiva (partint de les situacions).

Procediment inductiu (del particular al general)

1. Determinar els recursos (sabers, saber fer, saber ser, materials...) que es necessiten per aconseguir les competències previstes en matèria.
2. Definir la situació o família de situacions en què s'ha d'exercir la competència.
3. Preveure les estratègies operatives per mobilitzar i transferir d'una manera integrada i conjunta els recursos.
4. Aplicar-ho.

Procediment deductiu (del general al particular)

1. Definir la situació o família de situacions en què s'ha d'exercir la competència.
2. Determinar els recursos (sabers, saber fer, saber ser, materials...) necessaris per resoldre la situació.
3. Preveure les estratègies operatives per mobilitzar i transferir de forma integrada i conjunta els recursos.
4. Aplicar-ho.

Hi ha situacions que es resolen individualment, però sovint es necessita la col·laboració del grup. Per a la resolució de situacions problemàtiques calen estratègies de treball individual, com el contracte d'aprenentatge o investigació, i estratègies de treball en grup, com l'aprenentatge cooperatiu, la tutoria entre iguals, etc.

La referència a les "situacions" no és tampoc nova del tot, sobretot en l'educació infantil i primària, on la metodologia per projectes, la resolució de problemes o l'estudi de casos, per exemple, són formes d'ensenyament familiars en la nostra cultura pedagògica i en la mateixa línia que el plantejament per "situacions". Això no exclou que introduir les situacions com a element nuclear i aglutinant del procés d'aprenentatge sigui l'element de major potencialitat de millora respecte a la nostra cultura pedagògica, sobretot a l'educació secundària.

La competència dels individus deriva, per una part, del domini d'uns recursos (coneixements i capacitats intel·lectuals, habilitats i destreses específiques i genèriques, actituds i valors) que es necessiten per desenvolupar la tasca i, per una altra, de la utilització estratègica dels recursos esmentats d'acord amb la situació i el context d'aplicació de la competència. Es pot dir que una persona és "competent" si disposa dels recursos necessaris (coneixements i capacitats intel·lectuals, habilitats i destreses específiques i transversals, actituds i valors) i els utilitza d'una manera estratègica, adaptant-los i combinant-los d'acord amb la situació i el context per aconseguir un acompliment eficaç.

En resum, la competència pressuposa, haver après per ser capaç d'exercir una activitat (saber reproduir, saber fer, saber ser), sobre un objecte (dada, classe, relació, estructura), dins d'un domini o dimensió (cognitiu, sensorio-psico-motor, socioafectiu), i, a més, ser capaç de mobilitzar els aprenentatges adquirits (sabers, saber fer i saber ser) en una situació significativa complexa.

2.2. Característiques de les competències

Hem vist que hi ha diferents tipus de competències i cada tipologia té les seves característiques pròpies. Tanmateix, dins d'aquesta diversitat, es poden reconèixer alguns elements nuclears comuns:

Caràcter integrador. En la majoria de les definicions s'entén que les competències inclouen diversos elements de manera integrada. La identificació dels elements concrets que conformen la competència varia d'una definició a l'altra, però bàsicament coincideixen amb allò que en la nostra cultura pedagògica identifiquem com a conceptes, procediments i actituds. És a dir, que per ser competent en alguna cosa es necessita fer ús d'una manera conjunta i coordinada de coneixements o sabers teòrics conceptuals, procediments, regles o pautes per actuar, com també de destreses i habilitats i d'actituds o disposicions motivacionals que permeten dur a terme una tasca. Aquesta manera integrada d'entendre els continguts del procés d'ensenyament-aprenentatge representa un avenç respecte a la comprensió sovint compartimentada que s'ha fet dels continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals.

Transferibles i multifuncionals. Aquesta característica s'aplica més a les competències generals que a les específiques. Són transferibles ja que són aplicables en múltiples situacions i contextos tan acadèmics com familiars, lúdics, laborals, socials i personals. Són multifuncionals ja que poden ser utilitzades per aconseguir diversos objectius, per resoldre diferents tipus de problemes i per

emprendre diferents tipus de treballs. Han de proveir una resposta adequada als requisits de situacions o treballs específics i són, per a tots, un prerrequisit per a un adequat acompliment de la seva vida personal i laboral i dels aprenentatges subsegüents. Tenen, en altres paraules, valor predictiu quant al comportament de cada individu.

Caràcter dinàmic i il·limitat. El grau de perfectibilitat de les competències no té límits, ja que es tracta d'un continu en el qual cada persona, d'una manera dinàmica d'acord amb les seves circumstàncies, va responent amb nivells o graus de suficiència variables (perfectibilitat major o menor) al llarg de tota la seva vida. S'entén que una persona és competent per a alguna cosa quan és capaç de resoldre els problemes propis d'aquest àmbit d'actuació. Serà més competent quan resolgui millor el problema o la tasca en qüestió.

Avaluables. Les competències pressuposen capacitats, però aquestes capacitats disponibles es manifesten mitjançant les accions o tasques que una persona realitza en una situació o context determinats. Les capacitats no són avaluables, però, en canvi, l'acompliment de les competències sí que és verificable i avaluable. Aquesta manera d'entendre les capacitats i les competències permet relacionar-les i diferenciar-les: una persona sense capacitats disponibles no pot ser competent, però es demostra que es tenen capacitats en la mesura que es tradueixen en accions competents. Al seu torn, l'assoliment de competències va desenvolupant capacitats. La característica de ser avaluable s'aplica sobretot a les competències específiques. L'avaluació de les competències generals o transversals és possible en el seu acompliment, és a dir, es tindran més indicadors de l'assoliment d'una competència transversal en la mesura que s'aplica en situacions i contextos diferents.

2.3. Competències i termes afins

Els termes de competència, capacitat, aptitud, habilitat, destresa... s'encavalquen entre si. Si s'analitza als diccionaris les definicions dels termes relacionats amb el concepte de competència, trobem:

Competència: Perícia, aptitud, idoneïtat per fer alguna cosa o intervenir en un assumpte determinat.

Aptitud: Capacitat per operar competentment en una determinada activitat.

Capacitat: 1. Propietat d'una cosa de contenir-ne d'altres dins de certs límits. Ex. Capacitat d'un got, d'un local. / 2. Aptitud, talent, qualitat que disposa algú per al bon exercici d'alguna cosa.

Habilitat: Capacitat o disposició per a alguna cosa.

Destresa: Habilitat, art amb què es fa una cosa.

La capacitat es defineix com a aptitud; l'aptitud com a capacitat competent; l'habilitat com a capacitat; la destresa com a habilitat; la competència com a aptitud. Els conceptes de capacitat, aptitud, habilitat, destresa i competència s'intercanvien i s'utilitzen sovint com a sinònims equivalents. No es tracta d'un cas particular, sinó que els conceptes en general en el seu ús diari sofreixen desplaçaments i transformacions. Ara bé, és més inacceptable que això succeeixi en àmbits especialitzats. Com a mostra, presentem algunes definicions de competència (des del camp educatiu) elaborades per diferents entitats i autors:

- "Capacitat o potència per actuar d'una manera eficaç en un context determinat" (Eurydice, 2002).
- "Capacitat d'actuar eficaçment en un nombre determinat de situacions, capacitat basada en els coneixements però que no es limita a ells" (F. Perrenoud, 1997).
- "Sistema més o menys especialitzat de capacitats i destreses que són necessàries o suficients per assolir un objectiu específic" (F.E. Weinert, 2001).
- "Capacitat general basada en els coneixements, experiències, valors i disposicions que una persona ha desenvolupat mitjançant el seu compromís amb les pràctiques educatives" (J. Coolahan, European Council, 1996).
- "Capacitat per respondre les demandes complexes i dur a terme tasques d'una manera adequada. Comporta una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per aconseguir una acció eficaç" (OCDE, DeSeCo, 2002).
- "Combinació d'atributs –respecte al coneixement i les seves aplicacions, aptituds, destreses i responsabilitats– que descriuen el nivell o grau de suficiència amb què una persona és capaç d'exercir-la" (Projecte Tuning, 2003).
- "Habilitats vinculades amb l'acompliment autònom, el coneixement aplicat i aplicable, el coneixement en acció, el saber resultant de saber fer i saber explicar el que es fa" (2001); "Un saber fer amb saber i amb consciència respecte a l'impacte d'aquest fer" (Braslavsky, 1993).
- "Capacitats per fer alguna cosa de manera idònia que resulten d'un procés complex d'assimilació integrativa per part de l'aprenent de sabers conceptuals, sabers procedimentals i actituds que es du a terme en la fase d'exercitació dins del procés d'ensenyament-aprenentatge" (C. Panxa, 2004).

- "Repertori d'estratègies coordinades per resoldre una demanda específica corresponent a un context habitual (educatiu, familiar, professional, personal) de l'activitat humana" (C. Monereo).
- "Capacitat subjacent en una persona que està causalment relacionada amb l'acompliment, referit a un criteri superior o efectiu, en un treball o situació" (Spencer i Spencer, 1993).
- "Saber fer complex, resultat de la integració, mobilització i adequació de capacitats, habilitats (cognitives, afectives, psicomotores o socials) i de coneixements utilitzats eficaçment en situacions similars" (F. Lasnier, 2000).
- "Possibilitat de mobilitzar un conjunt integrat de recursos a fi de resoldre una situació-problema que pertany a una família de situacions" (Roegiers, 2000).
- "Conjunt ordenat de capacitats que s'exerceixen sobre continguts contextualitzats dins d'una categoria de situacions per resoldre els problemes que es plantegen en aquestes situacions" (De Ketele, 1996).

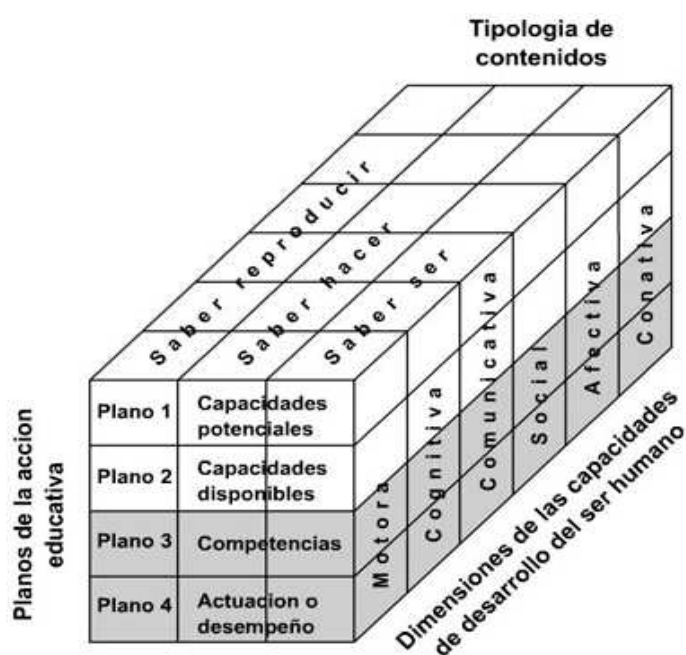
Les interpretacions d'aquests conceptes des de diferents enfocaments i dins del mateix enfocament per diferents autors, fan absolutament impossible qualsevol intent d'univocitat. Es designa la mateixa realitat amb paraules diferents o s'utilitza la mateixa paraula per referir-se a realitats diferents. Per exemple, el terme "competència" es defineix sovint com a sinònim de "capacitat" o d'"habilitat". El terme "capacitat", per la seva part, s'entén de vegades com a sinònim de potencialitat o possibilitat virtual (capacitat per actuar), o bé com a sinònim de recursos disponibles, o bé referit a les capacitats que conformen les dimensions del desenvolupament integral de la persona (capacitat cognitiva, afectiva, psicomotora...). La situació es complica encara més si s'analitza des de diferents llengües. Per exemple, en anglès es diferencien "*competence*" i "*competency*".

S'han fet intents de fer propostes integradores, però sense gaire èxit. Ningú es pot atorgar tenir la veritat terminològica en aquestes qüestions, per tant, la proposta que es presenta a continuació tampoc pretén concloure cap veritat. Es tracta d'un intent de recerca de coherència, tractant de relacionar i diferenciar termes que s'encavalquen perquè siguin, com diu J.A. Marina, "més transitables i menys borrosos".

Els conceptes s'ordenen al voltant de tres eixos:

- Eix dels plans de l'acció educativa.
- Eix de les dimensions del desenvolupament de l'ésser humà.
- Eix de la tipologia de continguts.

| <u>Eix 1</u> Plans de l'acció educativa: des de la potència a l'acte | <u>Eix 2</u> Dimensions del desenvolupament humà | <u>Eix 3</u> Tipologia de continguts |
|--|--|--|
| Pla 1: Capacitats potencials Pla 2: Aptituds o capacitats disponibles Pla 3: Competències (integració de totes les aptituds o competències disponibles) Pla 4: Actuació o acompliment | Motora ràpida Cognitiva Comunicativa Social Afectiva Conativa | Saber reproduir: fets particulars, classes o conceptes, principis Saber fer: procediments, habilitats, destreses Saber ser: actituds, motivació, disponibilitat... |



* Imatge extreta del document original en castellà

Pla 1: Quan parlem de "capacitat", ens referim al pla de la potencialitat i la virtualitat humana de desenvolupament en una sèrie de dimensions. La persona té en principi un equipament de base, unes capacitats potencials i virtuals de desenvolupament en una sèrie de dimensions (motrius, cognitives, socials, afectives i conatives).

Pla 2: Aquestes capacitats potencials posades en interacció amb el medi natural, social i cultural, es converteixen, a través del procés educatiu, en capacitats disponibles o aptituds que comprenen saber-reproduir (fets, conceptes, principis), saber fer (procediments, habilitats, destreses) i saber ser (actituds), respecte a les dimensions de desenvolupament de l'ésser humà.

Pla 3: Sobre la base de les capacitats disponibles o aptituds es construeixen les competències que, més enllà de la disponibilitat dels recursos adquirits, en comporten la mobilització d'una manera conjunta i integrada per poder resoldre amb eficàcia una situació o família de situacions.

Pla 4: La prova definitiva de la competència és l'acompliment o actuació idònia en la resolució d'una situació o família de situacions en un context. Un metge, un professor, un mecànic, etc. poden disposar de competències per exercir la seva professió, haver demostrat la seva competència i ser reconeguts com a professionals competents, però l'única evidència de la seva competència serà la seva actuació. La competència és sempre dinàmica. Qui disposa de més competències té una major probabilitat de ser competent, però no la garantia. Les competències, igual que la intel·ligència, són un constructor que només es pot deduir de l'acompliment.

Diferenciem capacitat, aptitud, competència i compliment com quatre plans d'una mateixa realitat. Cada un dels plans va integrant els components dels plans anteriors, de manera que, per actuar d'una manera competent, es necessita disposar de competències, que al seu torn integren les aptituds disponibles i les capacitats potencials. D'acord amb aquesta explicació, hi ha relació entre capacitats i aptituds amb les competències, ja que per ser competent es necessita disposar de les capacitats. Però per ser competent no n'hi ha prou amb disposar de capacitats, ja que les capacitats són possibilitat i tenir-les no implica que s'actuarà amb idoneïtat; les competències, en canvi, sí que impliquen l'actuació idònia amb un alt grau de probabilitat (no certa). Hi ha també relació entre els coneixements, procediments, habilitats, destreses, actituds... amb les competències, ja que tots són recursos necessaris per a la competència. Però per ser competent no n'hi ha prou amb els coneixements o les habilitats, cada un pel seu costat i separatament, sinó que es necessita saber usar-los de manera conjunta i coordinada per resoldre problemes dins d'una situació i context. En resum, es pot dir que les competències són les capacitats potencials (motores cognitives, comunicatives, socials, afectives...) que traduïdes en aptituds disponibles (coneixements conceptuals, procedimentals, habilitats, destreses, actituds, referides a les capacitats) mitjançant processos d'aprenentatge, s'apliquen de manera conjunta i coordinada per resoldre adequadament (ús d'estratègies) una tasca en un context determinat.

3. Competències educatives bàsiques

Entre els exponents més significatius del plantejament del currículum per competències bàsiques, per la seva influència en el nostre entorn europeu, es poden assenyalar: en el període de l'educació bàsica, el projecte Definició i Selecció de Competències (DeSeCo) de l'OCDE (2002)¹⁰ i la recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent (2006).¹¹ En l'àmbit universitari, destaca el projecte Tuning (2003).¹² Són dos enfocaments diferents per plantejar les competències bàsiques. En la proposta DeSeCo de l'OCDE i en el projecte Tuning, es plantegen com a competències bàsiques les "competències genèriques", que també es denominen "generals, transversals o metadisciplinàries", ja que són comunes a totes les àrees de coneixement, mentre que en la proposta del Parlament Europeu es plantegen com a competències bàsiques tant les competències genèriques que són comunes a totes les àrees de coneixement, com aquelles competències específiques d'àrea que poden tenir un ús interdisciplinari o disciplinar, però que, encara que siguin específiques, es consideren igualment competències bàsiques perquè són imprescindibles per a la vida.

3.1. Competències bàsiques genèriques (enfocament generatiu i de procés)

L'OCDE en el seu projecte "Definició i Selecció de Competències" (DeSeCo, 2002) va estudiar la societat del coneixement a dotze països i va identificar tres grups de competències clau que són interdependents i que de manera progressiva s'aniran integrant al projecte PISA d'avaluació. En aquest projecte es defineix la competència com "la capacitat de respondre a demandes complexes i dur a terme tasques diverses adequadament. Representa una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per aconseguir una acció eficaç". Els seus trets diferencials serien: constitueix un "saber fer", és a dir, un saber que s'aplica; és susceptible d'adequar-se a una diversitat de contextos; i té un caràcter integrador que inclou coneixements, procediments i actituds.

¹⁰ OCDE (2002): *Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Documents de stratégie*. DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9

¹¹ Recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent (26-09-2006)

¹² TUNING (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. University of Deusto/University of Groningen. www.relint.deusto.es

| <u>Usar eines interactivament</u> | <u>Interactuar en grups heterogenis</u> | <u>Actuar d'una manera autònoma</u> |
|---|--|---|
| 1. Capacitat per usar el llenguatge, els símbols i els textos d'una manera interactiva. 2. Capacitat per usar el coneixement i la informació de manera interactiva. 3. Capacitat per utilitzar les tecnologies de manera interactiva. | 4. Capacitat per relacionar-se bé amb els altres. 5. Capacitat per cooperar. 6. Capacitat per gestionar i resoldre els conflictes. | 7. Capacitat per actuar en situacions complexes. 8. Capacitat per elaborar, conduir i gestionar els propis plans de vida i projectes personals. 9. Capacitat per manifestar i defensar drets, interessos, límits i necessitats. |

Les universitats estan en aquests moments en procés de convergència i adaptació de títols i plans d'estudi per a la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) per a l'any 2010. Una de les línies d'acció és adoptar d'un sistema de titulacions que es poden reconèixer fàcilment i són comparables. El projecte Tuning (2003), que serveix de referència per a moltes universitats, proposa el sistema de competències com a llenguatge comú per descriure els objectius dels títols i els plans d'estudi, com també serveix de referència per a l'avaluació dels resultats dels alumnes. Concretament, l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA) ha pres com a base la proposta Tuning per formular les competències transversals de les noves titulacions a les universitats espanyoles. Es diferencien les competències genèriques i les específiques. Competències genèriques són aquelles que són compartides i que poden generar-se en qualsevol titulació. Competències específiques són aquelles que s'associen a àrees concretes de coneixement.

Competències genèriques

| Competències instrumentals | Competències interpersonals | Competències sistèmiques |
|---|--|--|
| 1. Capacitat d'anàlisi i síntesi. 2. Capacitat d'organitzar i planificar. 3. Coneixements generals bàsics. 4. Coneixements bàsics de la professió. 5. Comunicació oral i escrita a la llengua pròpia. 6. Coneixement d'una segona llengua. 7. Habilitats bàsiques de maneig de l'ordinador. 8. Habilitats de gestió de la informació. 9. Resolució de problemes. 10. Presa de decisions. | 11. Capacitat crítica i autocrítica. 12. Treball en equip. 13. Habilitats interpersonals. 14. Capacitat de treballar en un equip interdisciplinari. 15. Capacitat per comunicar-se amb experts d'altres àrees. 16. Apreciació de la diversitat i de la multiculturalitat. 17. Habilitat de treballar en un context internacional. 18. Compromís ètic. | 19. Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica. 20. Habilitats d'investigació. 21. Capacitat d'aprendre. 22. Capacitat d'adaptar-se a noves situacions. 23. Capacitat de generar noves idees (creativitat). 24. Lideratge. 25. Coneixement de cultures i costums d'altres països. 26. Habilitat per treballar de forma autònoma. 27. Disseny i gestió de projectes. 28. Iniciativa i esperit emprenedor. 29. Preocupació per la qualitat. 30. Motivació d'assoliment. |

En aquesta mateixa línia se situen nombrosos països europeus,¹³ com també el Decret de l'Educació Bàsica de la Comunitat Autònoma Basca.¹⁴ Aquestes competències bàsiques genèriques es caracteritzen per la seva potencialitat de transferència i la seva multifuncionalitat tant en les diferents àrees disciplinars com en situacions de la vida diària, i també per la seva durabilitat en el temps. Aquestes competències genèriques no s'aprenen aïlladament, sinó integrades als diferents escenaris de la vida (educatiu, professional-laboral, comunitari i personal). En l'escenari de l'ensenyament formal, tenen sentit en la mesura que s'integren als continguts de totes les àrees curriculars. En la terminologia de B. Rey (1996),¹⁵ es poden anomenar "generatives", en el sentit que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge i generen una infinitat de conductes adequades respecte a una infinitat de situacions noves. Aquestes competències genèriques no són directament avaluable, sinó mitjançant la seva transferència en contextos i situacions concretes.

3.2. Competències bàsiques genèriques i específiques (enfocament terminal)

La recomanació europea de formulació d'un Marc de Referència Europeu (2006)¹⁶ defineix la competència clau o bàsica com una "combinació de destreses, coneixements, aptituds i actituds, i la disposició d'aprendre, a més de saber com. Les competències clau representen un paquet multifuncional i transferible de coneixements, destreses i actituds que tots els individus necessiten per a la seva realització i desenvolupament personals, la inclusió i l'ocupació. Aquestes s'haurien d'haver desenvolupat al final de l'ensenyament obligatori i haurien d'actuar com a base per a un posterior aprenentatge al llarg de la vida".

En aquest marc es defineixen les vuit competències clau que es consideren necessàries per a l'aprenentatge permanent al llarg de tota la vida, les quals, en relació amb el desenvolupament que se'n fa a Espanya i França, són les següents:

¹³ Cfr. CARRO, L. (2004) : «Los grados de magisterio en los 25 países de la Unión Europea». En: *Título de grado de Magisterio*. Vol. 2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

GARAGORRI, X. (2007): "Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161.

¹⁴ Decret 175/2007, de 16 d'octubre, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Bàsica i s'implanta en la Comunitat Autònoma del País Basc.

¹⁵ Op. cit.

¹⁶ Op.cit

| <u>Unió Europea</u> | <u>Espanya/LOE</u> | <u>França/Socle commun</u> ¹⁷ |
|---|---|--|
| 1. Comunicació en llengua materna. 2. Comunicació en llengües estrangeres. | 1. Competència en comunicació lingüística. | 1. Domini de la llengua francesa. 2. Pràctica d'una llengua viva estrangera. |
| 3. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia. | 2. Competència matemàtica. 3. Competència en el coneixement i interacció amb el món físic. | 3. Coneixement dels principals elements de la matemàtica, i domini de la cultura científica. |
| 4. Competència digital. | 4. Tractament de la informació i competència digital. | 5. Domini de les tècniques habituals de la informació i comunicació. |
| 5. Aprendre a aprendre. | 7. Competència per aprendre a aprendre. | |
| 6. Competències socials i cíviques. | 5. Competència social i ciutadana. | 6. Adquisició de les competències socials i cíviques. |
| 7. Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa. | 8. Autonomia i iniciativa personal. | 7. Adquisició de l'autonomia i de l'esperit emprenedor. |
| 8. Consciència i expressió culturals. | 6. Competència cultural i artística. | 4. Domini de la cultura humanística. |

D'aquestes competències bàsiques, n'hi ha algunes que tenen un caràcter més transversal, com la competència per aprendre a aprendre, la comunicació lingüística, el tractament de la informació i la competència digital, la competència social i ciutadana i, l'autonomia i la iniciativa personal. D'altres es relacionen més directament amb àrees o matèries concretes del currículum, com la competència matemàtica, el coneixement i la interacció amb el món físic, la competència cultural i artística. Hi ha competències, per exemple la comunicació lingüística i la social i ciutadana, que, en part, són genèriques i, en part, específiques. El fet de classificar-les com a específiques no vol dir que l'ús, per exemple de les competències matemàtiques, no sigui rellevant en altres àrees, sinó que l'aprenentatge bàsic de les competències matemàtiques correspon a l'àrea de matemàtiques.

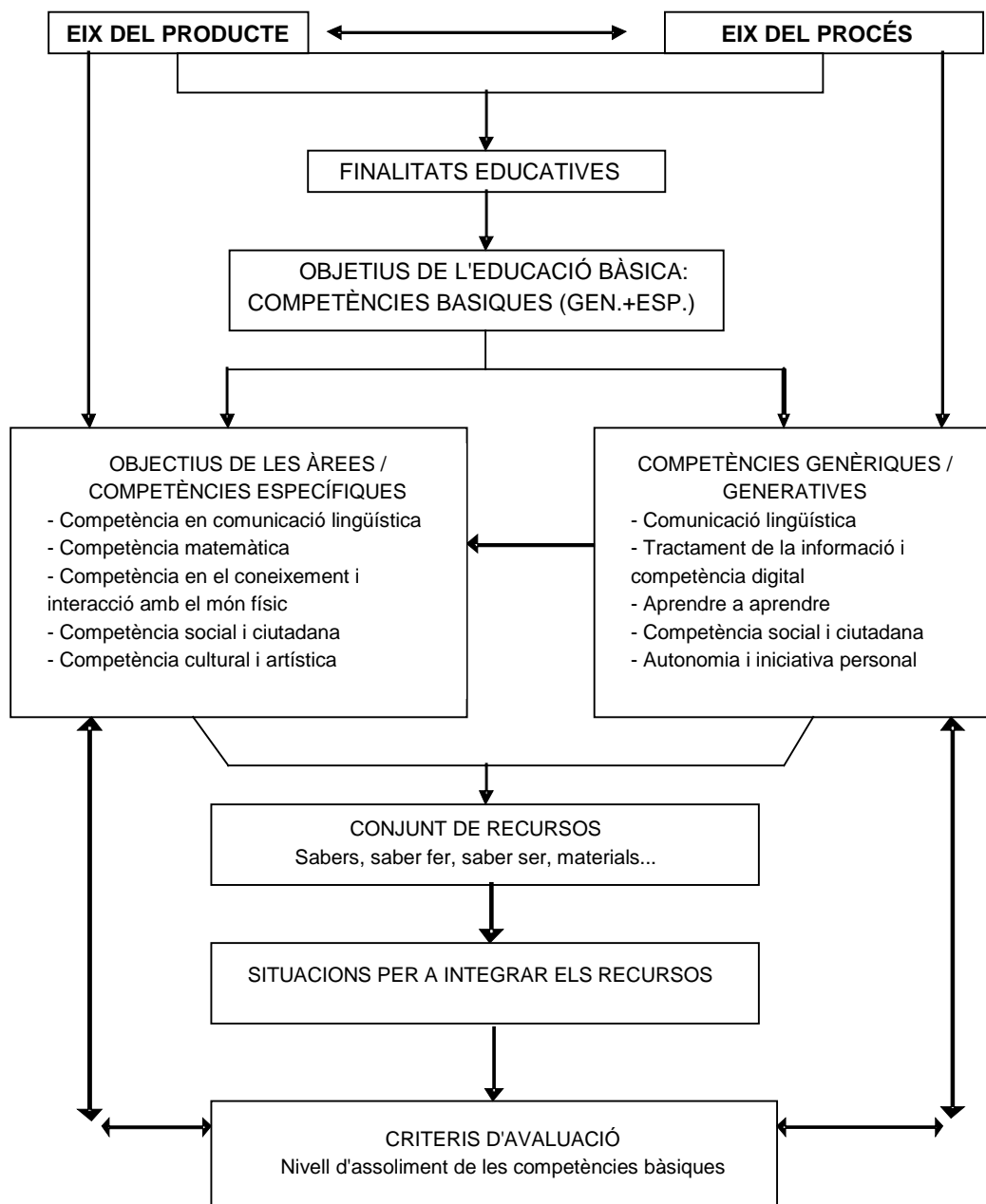
¹⁷ MEN (2006): *École et collège: tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences*. CNDP/XO Éditions, Paris.

3.3. Integració d'ambdós enfocaments: les competències genèriques i específiques

Cada un dels enfocaments assenyalats té avantatges i inconvenients. En l'enfocament per competències bàsiques genèriques, seguint el model de DeSeCo de l'OCDE i el model Tuning, s'identifiquen les competències bàsiques comunes en totes les àrees, que a la vegada són generadores de competències bàsiques, ja que s'han d'integrar constantment en el procés d'ensenyament-aprenentatge de totes i cada una de les àrees de coneixement, com també en les experiències de la vida quotidiana. A diferència de les competències bàsiques genèriques, que són grans eixos referencials que funcionen de manera constant en tot el procés educatiu i en totes les àrees, les competències bàsiques indiquen els objectius d'assoliment que es consideren claus i necessaris per a l'alumnat i que, per tant, constitueixen el referent d'avaluació.

Incloure les competències bàsiques genèriques o transversals com a referents comuns a totes les àrees disciplinars trenca l'organització compartimentada del currículum per àrees. Des d'aquest enfocament, la funció del docent no es limita a ensenyar la "seva" matèria, sinó que, conjuntament amb la resta del professorat, és coresponsable perquè els alumnes assoleixin les competències bàsiques transversals comunes a les diferents àrees. I la coresponsabilitat s'estén no només a l'equip de professors, sinó també a altres instàncies, entre les quals destaquem per la seva rellevància els pares, que tenen una major incidència potencial educativa que el professorat en algunes competències bàsiques com la inserció social i ciutadana, l'autonomia i la iniciativa personal.

Es tracta, possiblement, de la innovació més important d'entre les que comporta el plantejament del currículum per competències. Igualment, és l'aspecte més complex i difícil de posar en pràctica. Les conseqüències d'aplicar aquest plantejament són indubtables en l'estament docent, per exemple, amb referència a la necessitat de replantejar la funció docent i la seva formació, l'organització i la coordinació entre el professorat de les diferents etapes educatives de l'educació bàsica i la necessitat de coordinació entre professors i pares per col·laborar en sintonia en aquells processos d'ensenyament i d'avaluació dels alumnes de responsabilitat compartida.



Plantejar conjuntament les competències bàsiques genèriques i específiques, tal com proposen la Unió Europea i la LOE, té la virtut de fer una proposta completa de totes les competències bàsiques que l'alumnat ha d'aconseguir en finalitzar l'educació bàsica. Aclareix les fites i serveix per orientar i donar sentit a tot el procés i a l'avaluació de l'educació bàsica. Totes són importants i necessàries per a la vida, però no totes s'adquireixen de la mateixa manera. Les competències específiques s'adquireixen bàsicament a través de les àrees i les genèriques integrant-les a totes les àrees i situacions de la vida quotidiana. Tampoc no tenen la mateixa capacitat de transferència i multifuncionalitat. Les competències genèriques es poden usar en totes les situacions i contextos, mentre que les

específiques només en determinades situacions i contextos. Fer intervenir totes les competències bàsiques en totes les àrees curriculars és forçar artificialment la situació. Les competències específiques tenen també capacitat de transferència i són multifuncionals, però no en la mateixa mesura que les genèriques. És cert que l'ús de les competències específiques no s'ha de limitar a la seva matèria, per exemple, les competències matemàtiques, les del coneixement i interacció amb el món físic i la cultural i artística, tenen aplicacions en altres àrees de coneixement i cal tractar d'integrar-les en tantes situacions d'aprenentatge com sigui possible, però no forçosament en totes.

Convé diferenciar les competències genèriques i específiques per raons conceptuals, però sobretot pràctiques. Les conseqüències d'aquesta diferenciació són clares tant en l'elaboració del disseny com en el desenvolupament curricular, com també en les estratègies per a la formació del professorat.

3.4. Les competències bàsiques en el currículum espanyol

La Llei Orgànica d'Educació incorpora les competències bàsiques com un dels elements del currículum (article 6) i de l'avaluació. S'estableixen com a referència de promoció de cicle a primària, de la titulació al final de l'educació secundària obligatòria i de les avaluacions de diagnòstic a quart d'educació primària i a segon d'ESO.

Per identificar les competències bàsiques que s'han d'incloure en el currículum espanyol s'ha partit fonamentalment de les recomanacions de la Unió Europea, adaptant-les a les circumstàncies específiques i a les característiques del sistema educatiu espanyol. Des d'aquesta perspectiva, la incorporació de les competències bàsiques al currículum obliga, d'una banda, a plantejar-se quins són els aprenentatges fonamentals que tot l'alumnat ha d'adquirir i, d'una altra, a establir-ne prioritats.

D'acord amb aquestes consideracions, s'han identificat les vuit competències bàsiques en el sistema educatiu espanyol, que es descriu juntament amb les finalitat i els aspectes distintius en el desenvolupament normatiu dels ensenyaments mínims corresponents a l'educació primària i l'ESO.¹⁸

¹⁸ Reial Decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació primària (BOE de 8 de desembre) i Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de l'educació secundària obligatòria (BOE de 5 de gener).

1. **Competència en comunicació lingüística.** Utilització del llenguatge com a instrument per a la comunicació oral i escrita, la comprensió de la realitat, la construcció del coneixement i la regulació de conductes i emocions.
2. **Competència matemàtica.** Habilitat per utilitzar els nombres i les operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic per produir i interpretar informacions, conèixer més aspectes quantitius i espacials de la realitat i resoldre problemes relacionats amb la vida diària i el món laboral.
3. **Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.** Habilitat per interactuar amb el món físic, en els seus aspectes naturals i els generats per l'acció humana, per facilitar la comprensió dels fets, la predicció de conseqüències i l'activitat dirigida a la millora de les condicions de vida.
4. **Tractament de la informació i competència digital.** Habilitats per buscar, aconseguir, processar i comunicar informació i transformar-la en coneixement, inclòs l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació com a generadores i transmissores de coneixements i comunicació.
5. **Competència social i ciutadana.** Comportar-se individualment de manera que sigui possible conviure en una societat cada vegada més plural, participar plenament en la vida cívica i comprendre la realitat social del món on es viu.
6. **Competència cultural i artística.** Valorar i comprendre manifestacions culturals i artístiques diferents, utilitzar-les com a font d'enriquiment personal i considerar-les part del patrimoni cultural. Valorar l'expressió d'idees, experiències o sentiments d'una manera creativa, a través de la música, les arts visuals i escèniques, el llenguatge verbal i corporal, etc., i expressar-se mitjançant codis artístics.
7. **Competència per aprendre a aprendre.** Iniciar-se en l'aprenentatge i ser capaç de continuar-lo d'una manera autònoma. Saber-se desenvolupar davant les incerteses, tractar de buscar respostes i admetre diverses solucions davant un mateix problema.
8. **Autonomia i iniciativa personal.** Optar amb criteri propi, tirar endavant les iniciatives necessàries per desenvolupar l'opció elegida i fer-se'n responsable, tant en l'àmbit personal com en el social o laboral. Ser capaç de transformar les idees en actes.

3.5. Característiques del model de treball escolar basat en competències

Es poden assenyalar una sèrie de característiques del model de treball escolar derivat de l'aplicació de les competències educatives bàsiques en el currículum, per contraposició amb les situacions d'ensenyament-aprenentatge dominants en l'actualitat:

De l'ensenyament per "saber" al saber per "actuar"

Una societat que vol avançar mirant al futur necessita que tots i cada un dels seus membres siguin capaços d'intervenir-hi d'una manera activa i compromesa, tot desenvolupant al màxim les seves potencialitats. Per això, les finalitats de l'educació s'han de dirigir a formar persones competents per actuar d'una manera eficaç en tots els àmbits de desenvolupament de la persona, en les seves dimensions com a ésser individual i membre de la societat i de la naturalesa. Conseqüentment, l'eix organitzador del currículum no han de ser els "sabers" conceptuals, sinó les competències que calen per actuar en totes les dimensions del desenvolupament de la persona (no només les laborals). En ressaltar les competències, es vol subratllar que l'acció educativa ha d'orientar-se a l'aplicació del coneixement en situacions pràctiques i en contextos concrets, de manera que el saber es converteixi en un veritable instrument per a l'acció. Des d'aquest enfocament és necessari orientar els aprenentatges per aconseguir que els alumnes desenvolupin diverses formes d'actuació i adquireixin la capacitat d'enfrontar-se a situacions noves. En particular, el desenvolupament de les competències bàsiques ha de permetre als estudiants integrar els seus aprenentatges, posar-los en relació amb diferents tipus de continguts, utilitzar aquests continguts d'una manera efectiva quan calgui i aplicar-los en diferents situacions i contextos.

De la prioritat de la funció propedèutica d'accés a estudis superiors a la prioritat de la funció propedèutica per a la vida

Introduir en el disseny curricular i en els processos d'ensenyament-aprenentatge les competències en general, i sobretot les transversals, és un repte i una oportunitat per repensar el sentit de l'educació, tot incloent el període de l'educació obligatòria dins de l'educació permanent per a tota la vida. Quan es considera l'educació obligatòria com un període la funció principal del qual és preparar l'alumne perquè pugui iniciar el llarg recorregut de la vida en les millors condicions, s'amplia el sentit que es dona habitualment a aquest període. Ja no es tracta només de preparar-se per accedir al batxillerat o altres estudis superiors,

sinó de preparar-se per tenir una vida individual plena com a membre reflexiu i actiu de la societat i de la naturalesa. Es tracta d'un canvi de mirada que indueix a pensar en les dimensions i expressions de la "vida plena" i, consegüentment, a repensar el currículum. Quines són les competències bàsiques i rellevants que es necessiten per estar preparats per a la vida en finalitzar l'educació obligatòria i per a l'aprenentatge al llarg de la vida? La resposta inclou sens dubte les competències per poder continuar els estudis i saber sobreviure i integrar-se al món del treball, però va molt més enllà. Les implicacions d'aquest enfocament són clares, tant en la selecció dels continguts i l'avaluació com en la metodologia d'ensenyament centrada en l'aprenentatge de l'alumne.

Del professor propietari de la "seva" matèria al coeducador

Incloure les competències transversals i els continguts metadisciplinars com a referents comuns a totes les àrees i disciplines trenca l'organització compartimentada del currículum per àrees. Des d'aquest enfocament, la funció del docent no es limita a ensenyar la "seva" matèria, sinó que conjuntament amb la resta del professorat és coresponsable que els alumnes assoleixin les competències transversals (per exemple, aprendre a aprendre i a pensar, aprendre a comunicar, aprendre a viure junts, aprendre a ser jo mateix, aprendre a fer i a emprendre) i aprenguin aquells continguts, sobretot actitudinals i procedimentals, comuns a les diferents àrees. Les conseqüències de l'aplicació d'aquest plantejament són indubtables, tant en la necessitat d'organització i coordinació entre el professorat, com en la necessitat de coordinació per a l'avaluació dels alumnes.

De l'escola separada a la connectada en xarxes

L'assoliment de les competències que es necessiten per estar preparat per a la vida i per a l'aprenentatge al llarg de la vida és responsabilitat de l'escola, però no exclusivament, sinó també d'altres sectors (família, món del treball, mitjans de comunicació, esport, salut, lleure i temps lliure, etc.). Aquest fet planteja almenys dues qüestions. La primera, la necessària delimitació de responsabilitats per saber quines són les obligacions de cada sector en l'assoliment de la competència. La segona, la coordinació entre els sectors implicats i especialment amb la família. Tot això té conseqüències en el model d'escola i en el sistema d'avaluació. Cal un model d'escola obert, disposat a crear sinergies i a col·laborar amb els sectors implicats, sobretot els pares i mares, en l'avaluació d'aquelles competències de responsabilitat compartida.

De la perspectiva de l'aprenentatge centrada en l'individu a la que inclou la interacció i el context

En els plantejaments pedagògics sol ser habitual fer referència als components de l'acte didàctic (docent, discent, contingut, metodologia i context) i es diferencien els paradigmes d'ensenyament d'acord amb l'èmfasi i la prioritat que s'atorga a alguns components sobre els altres. Per exemple, dins la cultura pedagògica del constructivisme que ens és familiar per influència de la LOGSE, l'alumne esdevé el centre dels components didàctics. En l'enfocament basat en competències l'alumne no perd protagonisme, però el context adquireix també una importància rellevant, ja que les competències pressuposen la capacitat per enfrontar-se amb garanties d'èxit a tasques en un context determinat. Des d'aquest punt de vista el currículum basat en competències és una oportunitat per fer un plantejament "socioconstructivista i interactiu" de l'aprenentatge que, d'acord amb Ph. Jonnaert i C. Vander Borght (1999),¹⁹ aglutina tres plans complementaris: a) el pla de la dimensió constructivista, que pressuposa que el subjecte construeix els seus coneixements a partir dels seus coneixements i de la seva activitat; b) el pla de les interaccions socials, que pressuposa que el subjecte construeix personalment els seus coneixements en interacció amb els altres; c) el pla de la interacció amb el medi, que pressuposa que els aprenentatges són sens dubte processos individuals que es desenvolupen gràcies a les interaccions amb els altres, però també gràcies als intercanvis que el subjecte estableix amb el medi. Això vol dir que els aprenentatges escolars necessiten un context i una situació determinats.

¹⁹ JONNAERT, Ph.; VANDER BORGHT, C. (1999): *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck, Bruxelles.