



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

**Títol COMPETÈNCIES BÀSIQUES A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA.
ELEMENTS DE CONCRECIÓ.**

Realitzada per Dolors Camarasa i Solé

**en el Centre Facultat de Psicologia, Educació i l'Esport Fundació
Blanquerna. Universitat Ramon Llull**

i en el Departament Ciències de l'Educació

Dirigida per Dra. Eva Liesa Hernández

Fent camí

Fent camí per la vida
 em tocarà menjar la pols,
 ficar-me dins del fang
 com ho han fet molts,
 compartir el poc aliment,
 que porto al meu sarró,
 tant si m'omple de joia
 com si em buida la tristor.

Vindran dies d'angoixa,
 vindran dies d'il·lusió,
 com la terra és incerta,
 així sóc jo,
 dubtaré del compromís
 i a voltes diré no,
 o em mancarà quan calgui,
 decisió

Però lluny a l'horitzó amb la llum resplendent
 ja lliure d'engany la força del vent
 m'empeny endavant
 veuré milers com jo són els homes
 que van vencent la por. que van vencent la por

Alleugeriré el pas és la joia i l'esperit
 duent amb mí el sarró, la força i el crít
 que em guia endavant
 i avivaré amb el cant tan lleuger com el pas
 el pas dels meus companys! dels meus companys
 Endavant!

Esquírols (1975)

Agraïments

Després d'un llarg recorregut per les aules, entre llibres, papers, retoladors i guixos, , aquesta és la part més difícil d'escriure.

Aquest estudi, va sorgir des de la pràctica i la formació educativa, davant la urgència d'explorar una nova reforma que començava silenciosa, però que s'ha fet persistent.

El camí ha estat complicat però voldria agrair especialment la paciència i l'assessorament ordenat i meticulós de la meva directora de tesi la Dra.Eva Liesa. Gràcies per totes les hores dedicades, pel bon to i els múltiples suggeriments.

També voldria agrair les aportacions d'experts com la Dra. Montserrat Castelló, la Dra. Reyes Carretero i el Dr. Jordi Longás en la revisió del qüestionari que després es va aplicar. El meu agraïment també a la contribució voluntària i desinteressada dels mestres participants i finalment valorar el guiatge estadístic del Dr. Ignasi Cifré i el Dr. Antoni Badia.

Inestimable també ha estat el suport i l'ànim, dels companys del despatx A4 i de tots els altres companys que anem compartint reunions i experiències.

Finalment, dedico aquest treball a en Francesc i en Pau, per tot el temps familiar que els he demanat aquests anys entre articles, qüestionaris, categories i proporcions.

A tots gràcies.

Sumari

	Pàg.
Introducció.....	17

FONAMENTACIÓ TEÒRICA

CAPÍTOL 1

Implicacions del model competencial de l'aprenentatge i gestió del currículum.....	21
1.1.Introducció	23
1.2.Gestió del currículum.....	23
1.2.1.La nova cultura de l'aprenentatge	24
1.2.1.1.Fonts o factors curriculars.....	25
1.2.2.Planificació i desenvolupament de l'acció docent.....	29
1.2.2.1.Les característiques del currículum competencial.....	29
1.2.3.Estratègies didàctiques	40
1.2.3.1. El treball cooperatiu com a eix entre la diversitat de propostes.....	40
1.2.3.2. Introducció de tasques complexes: resolució de problemes.....	46
1.2.3.3. Globalització i interdisciplinarietat. Els projectes.....	48
1.3.Avaluació de les competències	51

CAPÍTOL 2

Les competències bàsiques en l'organització i funcionament dels centres.....	57
2.1.Introducció.....	59
2.2. Gestió de l'acció educativa.....	60

2.3. El projecte educatiu de centre i les competències bàsiques.....	63
2.3.1 Les línies prioritàries de l'actuació pedagògica	65
2.3.2. Els objectius propis del centre per la millora del rendiment escolar i la continuitat de l'alumnat en el sistema educatiu.....	66
2.3.3. Concreció dels continguts curriculars i tractament transversal de l'educació en valors i altres ensenyaments.....	67
2.3.4. L'organització i distribució del temps escolar i extraescolar.....	68
2.3.5. Els criteris generals per elaborar les programacions didàctiques i definir les pautes d'intervenció a les aules.....	71
2.3.6. Plans i programes educatius destinats a contribuir al desenvolupament de les competències bàsiques.....	73
2.3.6.1. Pla d'atenció a la diversitat.....	73
2.3.6.2 Pla d'orientació i acció tutorial.....	77
2.3.6.3. El pla de convivència.....	79
2.3.6.4 Pla de formació del professorat.....	80
2.4. Implicació de les famílies en el centre educatiu.....	82
2.5. La biblioteca escolar.....	85
2.6. Les competències bàsiques a les normes d'organització i funcionament dels centres educatius.....	86
2.6.1. El treball cooperatiu docent.....	87
2.6.2. Les reunions. Sessions de formació.....	89

CAPÍTOL 3

Professionalitat i identitat docent.....	93
3.1. introducció.....	95
3.2. Professió docent.....	96
3.3. Identitat docent.....	98
3.4. Les competències docents.....	102
3.4.1. Competències i organització.....	102
3.4.2. Tipus de competències docents.....	104

3.5. Formació inicial del mestre i competències.....	107
3.5.1. Les competències docents en la formació inicial del mestre.....	107
3.5.2. Formació docent	108

INVESTIGACIÓ EMPÍRICA

CAPÍTOL 4

L'estudi empíric.....	113
4.1. Introducció: Objectius i supòsits.....	115
4.2. Mètode.....	117
4.2.1. Disseny de la recerca.....	117
4.2.2. Procediment, fases de desenvolupament del projecte.....	118
4.2.3. Descripció de l'estudi 1: Implicació del Currículum per competències.....	120
4.2.3.1. Objectius de l'estudi 1.....	121
4.2.3.2. Descripció de la mostra.....	121
4.2.2.3. Instruments. Procés d'elaboració del qüestionari.....	122
4.2.2.4. Procediment per l'anàlisi de les dades.....	125
4.2.4. Descripció de l'estudi 2: Valoracions dels experts sobre la concreció de les competències bàsiques a les escoles d'educació primària.....	126
4.2.4.1. Objectiu.....	126
4.2.4.2. Descripció de la mostra.....	126
4.2.4.3. Instruments. Procés d'elaboració de l'entrevista.....	127
4.2.4.4. Procediment per l'anàlisi de les dades.....	132
4.3. Consideracions ètiques.....	132

CAPÍTOL 5

RESULTATS.....	133
5.1.Introducció.....	135
5.2. Estudi 1: Implicació del currículum per competències.....	135
5.2.1.àmbit d'ensenyament-aprenentatge.....	135
5.2.1.1.La gestió del currículum.....	136
5.2.1.2.L'avaluació.....	145
5.2.2. Àmbit organitzatiu.....	153
5.2.2.1. Atenció i seguiment de l'alumnat.....	153
5.2.2.2. Gestió de l'acció educativa.....	155
5.2.2.3. Gestió de recursos.....	156
5.2.2.4. Efectes de l'enfocament competencial.....	157
5.3.3. Professionalitat i identitat docent.....	161
5.3.3.1. Competències docents.....	162
5.3.3.2. Identitat docent i incidents crítics.....	163
5.4. Estudi 2: Valoracions dels experts sobre la concreció de les competències bàsiques a les escoles d'educació primària.....	169
5.4.1. Àmbits, dimensions i categories.....	169
5.4.2. Anàlisi de l' Àmbit 1. Ensenyament-Aprenentatge.....	172
5.4.2.1. Estratègies didàctiques	172
5.4.2.2. Avaluació.....	175
5.4.3. Àmbit 2. Organitzatiu.....	177
5.4.3.1. Competències i documents de gestió.....	179
5.4.3.2. Efectes de les competències.....	181
5.4.3.3. Dificultats de les competències.....	183

5.4.3.4. Perfil de l'escola competencial.....	184
5.4.4. Àmbit 3. Professionalitat i identitat docent.....	187
5.4.4.1. Identitat docent.....	188
5.4.4.2. Incidents crítics.....	189
5.4.4.3. Competències docents.....	191
5.4.4.4. Perfil docent.....	191

CAPÍTOL 6.

Discussió i conclusions.....	195
6.1. Introducció.....	197
6.2. Àmbit d'ensenyament aprenentatge.....	197
6.3. Àmbit Organitzatiu.....	206
6.4. Professionalitat i identitat docent.....	208
6.4.5. Limitacions i prospectiva.....	214
Referències.....	215

Annexos Digitals

Annex 01: Model de qüestionari

Annex 02: Model d'entrevista

Annex 03: Definició de categories del qüestionari

Annex 04: Definició de categories de l'entrevista

Annex 05: Transcripció entrevistes

Índex de Taules

	Pàg.
Taula 1.1. Competències clau en relació a la proposta de la U.E i els currículums de la LOE i la LOMCE.....	30
Taula 3.1. Problemes del docent competent (Monereo, 2011).....	110
Taula 4.1. Dades bàsiques dels docents participants	121
Taula 4.2. Formació dels participants i lloc que ocupen a l'escola.....	122
Taula 4.3. Organització interna del qüestionari.....	123
Taula 4.4. Dades generals dels entrevistats.....	127
Taula 4.5. Temes rellevants de l'entrevista.....	131
Taula 5.1. Canvis significatius en la manera d'ensenyar i aprendre a l'escola.....	137
Taula 5.2. Estratègies didàctiques promogudes.....	139
Taula 5.3. Canvis en l'activitat dels alumnes, requeriments de feina i actitud diferents	140
Taula 5.4. Procediment per a informar a les famílies	143
Taula 5.5 Canvis en l'avaluació.	146
Taula 5.6. Canvis en el QUÈ s'avalua i els informes d'avaluació lliurats a les famílies.	150
Taula 5.7. Relació de canvis en el disseny dels instruments d'avaluació i en els informes lliurats a les famílies.	150
Taula 5.8. Relació entre l'evolució de la qualitat i la millora de resultats a causa dels canvis generals en el centre.....	151
Taula 5.9 Relació entre el replantejament de recursos i estratègies didàctiques.	156
Taula 5.10. Relació entre canvis significatius observats a l'escola i estratègies que s'han potenciat a l'escola.	158
Taula 5.11. Relació entre qualitat d'aprenentatge i diversos efectes de la implementació del model competencial.....	159
Taula 5.12 Tipus de formació promoguda.....	162
Taula 5.13. Relació entre àmbits, dimensions i categories.....	169
Taula 5.14. Àmbit 1. Ensenyament- Aprenentatge: dimensions i categories.....	172

Taula 5.15. Àmbit 2. Organitzatiu, dimensions i categories.....	178
Taula 5.16. Proposta d'escola competencial.....	186
Taula 5.17. Àmbit 3: Professionalitat i identitat docent, dimensions i categories	187
Taula 5.18. Perfil del docent competencial.....	193

Índex de Figures

	Pàg.
Figura 1.1. Generació de l'àrea comuna i de les àrees disciplinars (Zabala, 2007)	34
Figura 1.2. Metodologies preferentment relacionades amb les competències (Monereo, 2010).....	45
Figura 1.3. Decisions a prendre per part de l'escola (Monereo, 2009).....	47
Figura 1.4. Antecedents i propostes relacionades amb el treball per projectes....	48
Figura 1.5. Fases i àmbits en l'elaboració d'un treball per projectes.....	50
Figura 3.1. Tipus de formació docent i metodologies (Monereo, 2011)	110
Figura 5.1. Canvis a l'escola i competències en la manera d'ensenyar i aprendre segons el lloc que s'ocupa a l'escola.....	137
Figura 5.2. Relació entre l'organització de les activitats extraescolars i les competències bàsiques	142
Figura 5.3. Implicació de les famílies en el treball de les competències de l'escola.....	144
Figura 5.4. Percepció de diferents canvis en l'avaluació.....	145
Figura 5.5. Canvis en el què s'avalua (ítem 18) i canvis en el disseny dels instruments d'avaluació.....	147
Figura 5.6. Distribució del tipus de demandes a les proves d'avaluació.....	148
Figura 5.7. Valoració del tipus de demandes avaluatives	149
Figura 5.8. Influència de les competències en l'atenció i seguiment de l'alumnat.....	154
Figura 5.9. Replantejament de l'organització de l'escola en els diferents tipus de recursos	156
Figura 5.10. Efectes de l'enfocament competencial	157
Figura 5.11. Dificultats del treball per competències	160
Figura 5.12. Canvis en la identitat i professionalitat docent.....	162
Figura 5.13. Relació entre els canvis significatius a l'escola i sentiment de competència en la tasca docent per part dels mestres.....	163

Introducció

La proposta competencial que va aparèixer als nostres currículums sobtadament amb d'adveniment de la LOE el 2006 ha estat un dels reptes més importants als que el món educatiu s'ha enfrontat en els darrers anys. Estem d'acord amb Goñi (2010) que probablement el desenvolupament del currículum competencial requereix nous coneixements que els educadors hauran de desenvolupar.

No obstant, les competències segueixen escrites en els documents curriculars, però les condicions per al seu desenvolupament i aplicació ja no són les mateixes que hi havia el 2006.

En aquests moments, ens trobem en un període de trànsit ràpid per motius polítics, entre dues propostes curriculars diferenciades, el marc de la LOE i el de la LOMCE, tot i així, les grans directrius europees en relació a la visió competencial dels currículums no ha experimentat canvis que determinin eliminar aquest element curricular.

El desembre del 2006, el diari oficial de la Unió Europea escriu una recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent on es plantegen vuit competències clau de les que deriven les competències de la LOE i la LOMCE. Després del 2006 la Unió segueix avançant en el model competencial, incidint en aspectes més concrets, treballant per la consolidació.

Actualment a nivell europeu, estem immersos en el Marc Estratègic : Educació i Formació 2020 amb objectius com el foment de l'aprenentatge permanent i la mobilitat, la millora de la qualitat i l'eficàcia en l'educació i formació; el foment de la igualtat, la cohesió social i la ciutadania activa i la potenciació de la creativitat i la innovació tot emmarcat en les competències.

Així, Europa ens duu a un plantejament competencial que ens ha costat i ens costa d'integrar perquè la nostra situació de desenvolupament pedagògic a les aules no està prou reflexionada, prou pensada i és que la legislació i la realitat no tenen una correspondència dialogada i molts mestres senten com si els anessin caient decrets de canvi sense que es compti amb ells, com sempre, a l'atzar de les decisions polítiques.

Però, l'educació de la competència ja no té marxa enrere, serà necessària també en el futur, no per dependre més del món econòmic o polític sinó per poder actuar amb més llibertat, amb més possibilitat d'adaptar-se a circumstàncies i coneixements canviants.

L'aparició de les competències, havia de suposar importants repercussions en els centres, després de nou anys de les primeres propostes, hem volgut estudiar si ha estat així en escoles on s'havia fet algun tipus de formació al respecte.

Els canvis es preveuen ja en diferents escrits, com es comenta en el document del *XVIII Encuentro de Consejos escolares autonómicos y del Estado.* (Bilbao, 6-9 mayo 2008), els centres per adequar-se al nou currículum, hauran de modificar o millorar aspectes com:

- Els projectes d'escola (Projecte Educatiu, Projecte Curricular, Plans d'Acció Tutorial, Projecte Lingüístic).
- Coordinació dels projectes entre les diferents etapes des de l'educació infantil fins la ESO.

Les competències bàsiques s'han d'arribar a assolir en finalitzar la ESO. Des dels inicis de l'escolaritat fins llavors, s'ha de tenir clara la fita a cada etapa . Els nivells de les competències han de ser progressius . Perquè això succeeixi, cal coordinar els projectes de les diferents etapes educatives.

- Les situacions didàctiques. Aquest és un dels elements claus en els currículums competencials.

La transversalitat de les competències bàsiques en les que es relacionen diferents matèries requereix la coordinació de tot l'equip de mestres en un treball en equip, una programació coordinada i activitats globalitzades a primària i interdisciplinars a ESO. La proposta competencial du a revisar la part més metodològica de les nostres escoles i classes. Són diverses les aportacions que analitzen quins són els mètodes o tècniques adequades per assolir les competències. (Coloma, 2008; Escamilla, 2009; Marco, 2008; Marchena, 2008 i Zabala, 2007).

- Canvis en l'organització i funcionament dels centres.

Per a afavorir l'adquisició de les competències bàsiques i el model didàctic coherent, els centres en els seus reglaments, amb aquesta nova perspectiva, determinaran:

- l'articulació i coordinació del professorat
- les formes i àmbits de participació de l'alumnat en la dinàmica del centre i en el propi procés d'aprenentatge
- les formes de relació entre els integrants de la comunitat educativa
- les vies de resolució dels conflictes tant entre l'alumnat com entre el professorat i l'alumnat
- els drets i deures dels membres dels col·lectius de la comunitat escolar i la implantació de les normes escolars
- la col·laboració i participació de les famílies
- l'organització i ús dels recursos didàctics, especialment de la biblioteca escolar.

Autors com Manzano (2009) coincideixen també en que els canvis que són darrera d' aquesta proposta curricular, tenen un caràcter profund, afecten a les formes d'aproximar-nos al

coneixement i a l'educació. Classifica la incidència dels canvis en quatre grans línies: la metodologia, l'avaluació, l'organització escolar i la professionalitat del docent.

Així doncs, presentem un treball que pretén copsar si el plantejament competencial ha suposat algun tipus de modificació a les escoles en aquests i altres àmbits, tal com succeeix a d'altres països.

L'estudi se situa en un final d'etapa, com hem comentat abans, en un moment de relleu de lleis educatives amb la previsió una vegada més, del domini de la política per damunt de l'avanç de l'educació, allunyats del consens social educatiu que han assolit altres societats amb major maduresa democràtica.

La situació de procés, es reproduïx de manera similar a altres països europeus, de fet, cadascun té la seva casuística, així ho mostra un estudi realitzat per la Xarxa Europea de Política en Matèria de Competències Clau en l'Ensenyament Escolar, KeyCoNet (2014). En aquest estudi s'afirma que cap país ha fet una canvi complet en la implementació de les competències, s'està en procés, i cada país a ritme diferent.

Des del 2006 els estats membres, estan duent a terme diferents estratègies per la concreció competencial com ara: la implantació de nous marcs curriculars per competències; noves col·laboracions entre els estats i institucions, el desenvolupament de projectes pilot (projectes COMBAS i el PICBA a Espanya); la formació dels docents per poder assimilar les noves pràctiques d'ensenyament i avaluació; el seguiment i l'avaluació de les diferents iniciatives; el finançament amb fons europeus d'algunes iniciatives.

KeyCoNet, fa tot un seguit de recomanacions en l'àmbit polític, escolar i a la pròpia Comissió Europea, a continuació ens referirem breument als dos primers àmbits. En l'àmbit polític es tracta d'aprofundir i sostenir les reformes, aclarir els objectius i altres elements del currículum, desenvolupar marcs de valoració i avaluació coherents, donar suport als docents, facilitar oportunitats per establir xarxes de col·laboració, invertir estratègicament en recursos personals i materials en els centres.

A nivell de centres educatius, KeyCoNet creu necessari: donar temps als docents perquè desenvolupin i intensifiquin la pràctica, modificar els entorns d'aprenentatge per millorar l'aprenentatge per projectes interdisciplinars, millorar la comunicació i fomentar la participació docent en les projectes, ressaltar les competències clau com una prioritat en els plans escolars i supervisar i avaluar el funcionament de l'escola i el desenvolupament dels estudiants per anar ajustant.

És en aquest marc que la nostra recerca es planteja, com a objectiu principal, constatar si la proposta competencial en el currículum d'Educació Primària, ha suposat canvis en àmbits com

l'ensenyament aprenentatge, l'organització de l'escola i la identitat docent en centres educatius que han seguit una formació en competències. Des d'aquests àmbits hem organitzats els objectius específics que plantejem.

Per a assolir aquests objectius s'han dissenyat dos estudis. El primer estudi que hem anomenat "Implicació del currículum per competències", consisteix en el disseny i l'administració d'un qüestionari sobre les implicacions que ha suposat en els centres docents la participació en formació sobre competències. El segon estudi "Valoracions dels experts sobre la concreció de les competències bàsiques a les escoles d'educació primària" pretén aprofundir en les dades del primer i per aquest motiu, s'han entrevistat professionals experts en els models d'ensenyament i aprenentatge competencials.

El disseny, és de tipus explicatiu i interpretatiu. S'han analitzat les dades emprant dos programes, el SPSS versió 22 per al tractament quantitatiu de les dades i el programa NVIVO versió 10.2.1, per a l'anàlisi del contingut de les respostes donades en algunes parts del qüestionari.

L'estructura i l'organització formal de treball consta d'una primera part teòrica que consta de tres capítols, cada un coincideix amb un dels àmbits anteriorment citats i una segona part que recull el treball empíric realitzat, presentant amb deteniment els dos estudis que s'han realitzat.

CAPÍTOL 1

Implicacions del model competencial de l'aprenentatge i gestió del currículum

1.1.introducció

1.2.Gestió del currículum.

1.2.1.La nova cultura de l'aprenentatge

1.2.1.1.Fonts o factors curriculars

1.2.2.Planificació i desenvolupament de l'acció docent

1.2.2.1.Les característiques del currículum competencial

1.2.3.Estratègies didàctiques

1.2.3.1. El treball cooperatiu com a eix entre la diversitat de propostes

1.2.3.2. Introducció de tasques complexes: resolució de problemes

1.2.3.3. Globalització i interdisciplinarietat. Els projectes

1.3.Avaluació de les competències

Implicacions del model competencial de l'aprenentatge i gestió del currículum

1.1. Introducció

La gestió del currículum és una de les funcions que té l'escola respecte a l'organització del sistema educatiu.

Resulta evident, que cap currículum és neutre i que en societats plurals i democràtiques com la nostra, darrera les lleis educatives s'hi poden llegir diverses teories sociològiques, psicològiques, pedagògiques, epistemològiques i marcades influències polítiques.

Tant a la LOE com en la LOMCE, una de les teories psicopedagògiques que estan presents en els seus textos, i on ens posicionem, és el socioconstructivisme situat per la força que es dona a la contextualització, perquè l'aprenentatge el va construint l'aprenent en una situació, sempre en procés per poder anar afrontant els canvis que es van presentant a la vida. (Jonnaert, 2002)

Després de més de nou anys d'implementació de les competències amb clars i ombres, en aquest primer apartat, fem reflexió sobre aquesta nova cultura d'aprenentatge, les seves fonts curriculars, sobre quin és el model de planificació i les seves particularitats, les estratègies que més s'apropen a l'adquisició de les competències, finalment, abordem una qüestió complexa, l'avaluació competencial on es van fonamentant les idees comunes entre diferents autors per a poder discernir com es pot observar l'assoliment de les competències.

1.2. Gestió del currículum

Gestionar el currículum és una de les tasques principals que desenvolupen les escoles dins del sistema educatiu. Els centres són com unitats bàsiques on es despleguen les propostes curriculars que planteja la llei d'educació i els decrets d'ensenyaments mínims.

En aquest apartat, es fa una anàlisi de les fonamentacions teòriques del model competencial que és comú als països que integren la Unió Europea, com es relacionen amb l'acció docent a l'aula, mencionarem les especificitats del currículum competencial, quines podrien ser les seves estratègies i com es pretén avaluar per competències des d'unes propostes curriculars que no acaben de concretar aquests elements tan importants d'ensenyament i aprenentatge.

1.2.1. La nova cultura de l'aprenentatge

Una idea que ha estat reiterativa en diferents documents europeus¹ és la que argumenta que la riquesa principal d'Europa són les persones, es considera que el potencial humà és el futur per el creixement i l'ocupació de les economies dels estats membres, Europa no disposa de grans riqueses naturals, els ciutadans són el seu tresor principal.

Ja en el Consell Europeu celebrat a Lisboa (2000) , es comenta que el repte principal en el vell continent, és adaptar-se a la globalització , les migracions i la diversitat, a canvis constants. Per poder treballar i viure en aquesta societat, els ciutadans han de tenir uns coneixements necessaris i ha de crear-se un marc europeu que defineixi aquestes qualificacions bàsiques comunes.

En la creació d'aquest marc, el paradigma competencial té un paper rellevant ja que pot contribuir a millorar l'adaptació en situacions econòmiques i socials diverses. A partir d'una preocupació econòmica, social i laboral, ha passat a formar part de la línia prescriptiva curricular en diferents estats, comunitats i centres (Escamilla, 2009).

En el nostre país, tota l'educació formal, es vincula a les competències en totes les seves etapes.

El desenvolupament de competències en l'àmbit educatiu, planteja en el fons impulsar el que alguns autors ja fa uns anys van anomenar una *nova cultura d'aprenentatge* (Pozo & Pérez Echevarria, 2009), des d'Europa es parla d'un nou concepte d'educació en el que les competències també es veuen implicades. D'aquesta manera es fan paleses entre d'altres les relacions entre societat i educació.

Les competències ens fan replantejar el procés d'ensenyament aprenentatge més enllà dels mateixos continguts . En un principi, la seva introducció al nostre país, va ser silenciosa, no va implicar una especial polèmica, no es va canviar l'estructura dels estudis, els cursos, els cicles, les etapes van conservar la seva organització a l'educació obligatòria, amb poques variacions, es va introduir una nova matèria sobre ciutadania i alguna variació en les hores; els canvis reals es van plantejar en la part més profunda amb la inserció de les competències com un dels eixos centrals i es reorganitzaren els continguts del currículum, es reforçaren les idees metodològiques que ja apareixien a la LOGSE. En principi es tractava d'un currículum de continuïtat, amb un element més, una evolució de l'anterior que a molts de nosaltres ens semblava encara recent i poc assolit.

Aquesta proposta curricular que podem situar en el socioconstructivisme, respon a un model educatiu centrat en l'aprenentatge, en l'activitat cognitiva dels alumnes per tal de construir el coneixement de manera contextualitzada, en diferents entorns d'aprenentatge. (Bransford, Brown i Cooking, 2000; Palacios i Marchesi, 2001; Donovan i Bransford, 2005; Pozo, 2008). Volem

¹ Consells Europeus de Brussel·les del 20 i 21 de març de 2003, 22i 23 de març de 2005.

tornar a remarcar que una de les característiques definitòries de les competències, és el seu caràcter contextualitzat i situat, més endavant ho completarem en un proper apartat.

De les múltiples i polisèmiques definicions de competència, assumiríem la que manifesta que les competències són les capacitats potencials (motores, cognitives, comunicatives, socials, afectives, d'emprendre) que traduïdes en aptituds disponibles (coneixements conceptuals, procedimentals, habilitats, destreses, actituds, referides a les capacitats) mitjançant processos d'aprenentatge, s'apliquen de forma conjunta i coordinada per a resoldre de forma adequada (ús d'estratègies) una tasca en un context determinat.

Les competències no es poden definir si no és en funció de les situacions. La situació és un element central en l'aprenentatge, determinant. Es tracta de definir situacions en les quals els alumnes puguin construir, modificar o refutar coneixements i competències utilitzant continguts disciplinars. (Pérez Gómez, 2009; Joannert, 2002)

D'acord amb Pozo i Monereo (2009) la nova cultura d'aprenentatge, va lligada a entre d'altres, a canvis relacionats amb tres factors principals : els socioculturals, els epistemològics i els psicoeducatius que són també factors o fonts en els que es fonamenta tot currículum.

L'anàlisi d'aquestes fonts o factors, ens dona la visió de que sovint ens trobem amb que els textos curriculars i la seva aplicació resulta pluriparadigmàtica , que no hi ha una única tendència teòrica ni una sola disciplina que els expliqui (Jonnaert ,2001). Així des de cadascuna de les disciplines anomenades, com la sociologia, la psicologia, la pedagogia o l'epistemologia en podem fer anàlisis i aportacions des de visions teòriques diferents.

Així doncs, la introducció de les competències, és una mostra clara de la complexitat de Morin (2005) evidentment com en tot currículum, el reflex de la concepció o concepcions educatives que hi ha al darrera (Antúnez i alt. 1992)

Altres autors com Escamilla (2008) també remarquen que la necessitat d'un ensenyament orientat al desenvolupament de competències està avalada per raons psicològiques, pedagògiques, socials, i epistemològiques

1.2.1.1. Fonts o factors curriculars

L'anàlisi d'aquestes fonts curriculars, que presentem a continuació, ens ajudarà a entendre les implicacions de canvi que es podrien haver produït o s'han de produir a les escoles d'Educació Primària sensibles a la proposta competencial.

a. La font sociològica

Aquest factor o font està vinculat amb la sociologia de l'educació (Sarramona 1978) o a la socio-antropologia (Antúnez i alt, 1992) i ens orienta sobre els continguts necessaris que cal que l'alumne vagi assolint per tal d'arribar a ser membre de la societat quan es faci adult.

Aquesta font també es refereix a les intencions educatives basades en les demandes socials i culturals que es visualitzen en els continguts d'aprenentatge, que contribueixen al procés de socialització dels alumnes i l'assimilació dels sabers socials i del patrimoni cultural d'una societat. (Carrasco, 1997).

Es tractaria de conèixer la cultura pròpia d'un territori a través també de l'anàlisi de les diferències amb les altres cultures, reflexionar sobre les actituds de respecte i tolerància amb les diferents perspectives d'anàlisi (Arànega, 2005).

La sociologia aporta marcs d'anàlisi a través de teories actuals com la de la modernitat líquida de Bauman, la societat en xarxa de Castells, la teoria de la complexitat de Morin entre d'altres que es veuen reflectides en els plantejaments curriculars. Aquestes interpretacions sociològiques fan pensar en la dificultat màxima que té avui en dia l'escola per educar en la incertesa (Bauman), podríem dir també la dificultat que té l'escola de socialitzar en la incertesa, perquè l'educació no és més que una forma de socialitzar els alumnes, de fer-los entrar, conèixer la cultura.

I si l'escola és un agent socialitzador, la família és el lloc de socialització primària en els primers anys de vida. En aquesta socialització primària, hi ha implicades moltes emocions, els primers hàbits, les primeres normes s'aprenen en el context familiar. (Rotger, 2012) Fa temps que des de les escoles es té en consideració la col·laboració dels pares, si més no es fa l'intent.

Volem assenyalar que des de la legislació educativa (LOE, 2006, Decret 10/101/2010) es dona especial rellevància també a l'entorn familiar com a principal agent educatiu i s'apela a la seva responsabilitat educativa, que a la nostra autonomia queda reflectida amb la signatura d'una carta de compromís, també es fa èmfasi en la col·laboració en l'educació de les competències bàsiques fora l'escola, especialment a la LOE.

b. La font epistemològica

L'epistemologia està relacionada amb el coneixement i la seva anàlisi contribueix a separar aquells coneixements essencials dels més secundaris, a cercar la seva estructura interna, les relacions que hi ha entre ells i la seva seqüència (Coll, 1991).

Així, els especialistes en les diferents disciplines són els que tindrien el paper més actiu per guiar en la lògica, la seqüència interna de les pròpies disciplines. Ens permetrà diferenciar el més senzill del més complex, la relació dels continguts amb altres àrees des de la interdisciplinarietat fins a la

globalització. La font epistemològica ha estat una de les més influents en l'elaboració del currículum. (Antúnez et al 1992;).

Actualment des de l'epistemologia es fa èmfasi en la complexitat dels sabers, les seves connexions i com un mateix problema es pot abordar al mateix temps des de diferents disciplines. (Morin,1988).

Aquestes idees apareixen recollides a totes les matèries i en el conjunt de la proposta competencial a l'educació obligatòria.

c. La font psicopedagògica

Apareix lligada a la psicologia i pedagogia és en la que més ens centrarem més en aquest estudi. Les bases psicopedagògiques ens aporten orientacions com ara: l'etapa evolutiva i el nivell maduratiu de l'educand, el tipus d'aprenentatge que es vol generar, l'adequació de les estratègies o metodologies, el rol de l'educador (Serrramona, 1978).

Durant temps els docents han intentat buscar el mètode universal per a l'ensenyament trobem que hi ha diferents autors, que consideren que el plantejament competencial mostra una integració de diferents models educatius, no hi ha una sola interpretació possible. Al llarg de la història de l'educació, les aportacions psicopedagògiques han estat diverses, aquests autors defensen que la força de l'educació resideix en la utilització de diferents enfocaments, adaptant-los als diferents objectius i al es característiques dels alumnes de manera multidimensional.

Pel que es vincula a les competències, resulta evident, que hi ha un lligam estret amb el paradigma socioconstructivista i més concretament amb les teories de l'aprenentatge situat. Les competències són un element que posen en pràctica conceptes, habilitats i actituds en funció del context o situació. Aquesta visió de l'aprenentatge contextualitzat o situat connecta amb una àmplia tradició de teories i pràctiques educatives que ara veuen reforçada la seva vàlua (Dewey, Vigostky, Freinet, Freire, etc). És obvi, que l'aprenentatge de l'alumne a l'aula, és molt més complex que el que es deriva dels experiments en el laboratori, és un aprenentatge situacional. (Moya, Rojas & González, 2013)

Llegint el text curricular de la LOE i en menor freqüència a la LOMCE, observem que : es fa èmfasi en la rellevància dels contextos, es dóna importància a l'ús social dels aprenentatges, es parla de la necessitat de dissenyar situacions problema en plantejar moments d'aprenentatges globals, integrats, interdisciplinars , se'ns recorda la construcció social dels significats, es fa referència a la comunitat d'aprenentatge... (Marco, 2008, Vázquez i Ortega 2014).

El socioconstructivisme com a una de les bases de la proposta competencial, implica la pràctica col·laborativa i l'ajuda entre iguals, de manera preferent a les escoles des de diferents vessants: la

dels alumnes entre ells, la de l'educador amb l'alumne i la dels educadors en el mateix equip educatiu per tal de construir coneixement, d'aprendre junts en el context.

A la LOE, el treball cooperatiu és un element que apareix amb molta freqüència en tot el text lligat a les competències, a la LOMCE també s'hi fa referència però molt menys, de fet, la redacció dels dos textos és molt diferent especialment en l'estil i la qualitat pedagògica del contingut.

És fa evident que, en una societat tan complexa, el mestre ja no és el que té tot el coneixement, els uns aprenem dels altres, avui en dia se sap que les interaccions entre els alumnes, i concretament l'ús de l'aprenentatge cooperatiu, és un motor per aprendre de manera significativa. L'aprenentatge cooperatiu s'ha d'entendre com un recurs més a l'aula, sense abandonar el treball individual. És necessari que el professorat conegui bé aquestes tècniques perquè les usi de manera estratègica segons els seus objectius comenta Duran, (2001).

L'adopció de la concepció constructivista en l'ensenyament i l'aprenentatge, ha provocat la consideració educativa de les interaccions entre alumnes que es produeix a les aules i es planteja la possibilitat de que els mateixos alumnes facin de mediadors en una situació de competència.

La interacció entre iguals (en aquest cas alumnes) incideix en aspectes com: la socialització, el control d'impulsos agressius, la relativització de les seves opinions, l'increment de les aspiracions i del rendiment acadèmic (Coll i Colomina, 1990)

Així, segons Vigotsky (1988) , l'aprenentatge posa en marxa tot un seguit de processos evolutius interns capaços d'operar només quan el nen està en interacció amb les persones que l'envolten i en cooperació amb algú que és semblant a ells.

El concepte de zona de desenvolupament proper, ens diu que els nens tarden menys en resoldre problemes amb l'ajut d'un adult o de companys més capaços que de fer-ho per ells mateixos. D'aquesta manera, s'afavoreix els processos cognitius i socials , hi ha una interiorització o internalització que es dona quan la regulació interpsicològica (social) es transforma en intrapsicològica (individual).

Podem parlar de diferents dimensions o escenaris de les interaccions educatives entre iguals (Damon i Phelps 1989). Segons les característiques dels membres, els objectius i especialment el tipus d'interacció distingeixen entre: tutoria (relació entre dues persones que davant un problema presenten un nivell d'habilitat diferent), cooperació (relació centrada en l'adquisició i/o aplicació d'un coneixement, establerta entre un grup d'alumnes amb habilitats heterogènies semblants) i la col·laboració (relació centrada en l'adquisició i/o aplicació d'un coneixement, entre dos o més alumnes amb habilitats similars). Segons Duran (2001) la col·laboració es pot veure com la forma d'aprenentatge entre iguals més natural i espontània mentre que les altres dues necessitarien un cert grau de tecnificació o artificialitat i un determinat nivell d'estructuració.

Totes aquestes característiques teòriques relatives a la manera d'aprendre en col·laboració, en el context, de manera integrada formen part dels plantejaments competencials, apareixen com la base dels nostres actuals currículums i cal tenir-les presents per saber de quins supòsits partim quan ens posicionem cada dia a les aules.

1.2.2. Planificació i desenvolupament de l'acció docent

1.2.2.1. Les característiques del currículum competencial

La planificació i el desenvolupament de l'acció docent relacionada amb les competències suposa un canvi en la forma d'entendre el que s'ensenya i com s'ha de desenvolupar en l'acció docent a les aules.

En aquest apartat, ens referirem a aquesta relació. Si habitualment, els currículum s'organitzaven en matèries independents, la proposta competencial europea, exigeix un camí diferent, una organització en xarxa de les pròpies assignatures entre elles i entre les competències.

Fins ara, al nostre país, hem conegut dos currículums vinculats a competències i una adaptació curricular autonòmica recent a Catalunya.

El currículum de la LOE (2006) , ha estat el que s'ha instaurat en la seva totalitat, la proposta de la LOMCE (2013), està acabant la seva implementació de manera ràpida i encara molt poc consolidada derogant l'anterior. Al mateix temps, les autonomies, com ha passat habitualment, adapten o personalitzen la proposta del govern central al seu context. És per això que ha aparegut recentment un decret (2015) amb una proposta nova coincident en el temps amb la LOMCE que sembla presentar característiques molt personalitzades per al territori català.

Tot i les nostres vicissituds polítiques i territorials, com ja hem comentat anteriorment, la influència a nivell educatiu de la Unió Europea, és determinant. Malgrat els polèmics canvis ideològics i estructurals que hi ha entre la LOE i la LOMCE, el substrat competencial es manté.

En qualsevol cas, un dels primers passos que hauria de fer l'equip de docents seria tenir en compte algunes característiques generals dels currículums competencials en relació a :

- a. El significat de cada una de les competències
- b. La relació entre les competències
- c. Assoliment de les competències
- d. La vinculació entre les competències i els continguts
- e. La interdisciplinarietat dels continguts i la globalització
- f. Els canvis en el plantejament de les activitats o situacions educatives
- g. Efectes i dificultats

A continuació desglossarem breument les característiques que hem avançat anteriorment.

a. El significat de cada una de les competències

A la LOE (2006), apareixen vuit competències que deriven de les que proposa la Unió Europea. El significat de cada una de les competències es descriu de manera molt general. A l'annex I del currículum s'expliquen les seves característiques però els seus elements no es presenten de manera organitzada.

A la LOMCE, es canvia el nom d'algunes de les competències, n'apareixen 7 i no 8 com abans, la base és el mateix document europeu del 2006. El significat d'aquestes competències s'explica també de manera general però presenten uns estàndards lligats als criteris d'avaluació per tal de valorar el nivell competencial que poden guiar més sobre els diferents elements. Es fa evident l'evolució en relació a la concreció de competències que no havia estat possible inicialment encara amb la introducció de la LOE, quan tot just es van introduir aquests elements en molts del currículums europeus.

A la recent proposta de la Generalitat, de moment, es mantenen les mateixes competències que hi havia amb la LOE.

A continuació us afegim els llistats de les diferents competències bàsiques o claus que hem anat mencionant. Les escoles han destinat molts esforços en convertir el seu plantejament educatiu en competències, hom podria pensar que la feina ha estat debades, però com hem comentat abans, les directives europees segueixen tenint la mateixa línia competencial.

Taula 1.1. Competències clau en relació a la proposta de la U.E i els currículums de la LOE i la LOMCE.

Competències clau UE (2006)	Competències bàsiques LOE (2006)	Competències clau LOMCE (2013)
1. Comunicació en la llengua materna	1. Competència comunicativa i audiovisual	1. Comunicació lingüística
2. Comunicació en llengües estrangeres	2. Competències artística i cultural	2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia
3. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	3. Competència de tractament de la informació i competència digital	3. Competència digital
4. Competència digital	4. Competència matemàtica	4. Aprendre a aprendre
5. Aprendre a aprendre	5. Competència d'aprendre a aprendre	5. Competències socials i cíviques
6. Competències socials i cíviques	6. Autonomia i incitativa personal	6. Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor
7. Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.	7. Consciència i expressions culturals
8. Consciència i expressió culturals	8. Competència social i ciutadana	

Juntament amb la revisió del significat de cada competència, abans d'adoptar qualsevol metodologia caldria recordar també les característiques principals de les competències presents en els currículums que serien segons Cano(2006):

- a.1.Caràcter teoricopràctic.
- a.2.Caràcter aplicatiu.
- a.3.Caràcter contextualitzat.
- a.4.Caràcter reconstructiu.
- a.5.Caràcter combinatori.
- a.6.Caràcter interactiu.

a.1.Caràcter teoricopràctic :

Exercitar una competència implica tant el desenvolupament d'operacions mentals com la realització d'accions.

Amb aquest punt coincidim amb altres autors com Zabala (2007) quan comenten que la competència ha d'identificar allò que necessita qualsevol persona per donar resposta als problemes amb els que s'enfrontarà al llarg de la seva vida. Suposarà una intervenció eficaç en els diferents àmbits de la vida a través d'accions en les que es mobilitzen , al mateix temps i de manera interrelacionada , components actitudinals, procedimentals i conceptuals. En aquest sentit també es manifesta el currículum d'Educació Primària, quan en el seu Annex I especifica que la introducció de les competències respon a la millora de l'actuació , integrant els aprenentatges relacionant diferents tipus de contingut.

D'aquesta manera, estariem d'acord en dir que les competències, constitueixen un saber, un saber fer i un saber ser. Es tracta doncs, de tots aquells recursos que una persona és capaç de mobilitzar de manera integrada per resoldre amb eficàcia una situació en un context determinat. (Luengo & Moya, 2013)

a.2.Caràcter aplicatiu:

L'aplicabilitat es relaciona amb la transferència. Es tracta de mobilitzar els coneixements, els procediments, les actituds de la forma més correcta per aplicar-los a una situació concreta.

Le Boterf (2000) comenta també que per transferir el coneixement, que és allò que caracteritza la competència, cal:

Reflexivitat : distanciament, perspectiva.

Reconeixement d'una identitat d'estructura entre els problemes o situacions.

Gran repertori de solucions per a situacions variades.

Voluntat i capacitat per caracteritzar les situacions per convertir-les en oportunitats de transferir.

a.3. Caràcter contextualitzat:

El context crea la necessitat de la competència. Segons apareix a DeSeCo(2002), les competències només es manifesten en la realització d'accions en un context o situació particular. Per elles mateixes, les competències no existeixen, no són independents de l'acció en la qual es manifesten.

a.4. Caràcter re constructiu:

L'aprenentatge de les competències és continuat i en diferents nivells evolutius . Segons la situació s'activen determinats components de la competència, sempre es reconstrueix en alguns dels elements perquè la realitat també és canviant en les seves necessitats.

a.5. Caràcter combinatori:

Es combinen habilitats pràctiques i cognitives interrelacionades , coneixements (incloent el coneixement tàcit), motivació, valors, actituds, emocions i altres elements socials i de comportament que poden ser mobilitzats conjuntament de manera més eficaç. (Coll 2007)

a.6. Caràcter interactiu.

En el nostre procés d'aprenentatge, aprenem amb els altres i dels altres en un context determinat. Altres autors (Luengo & Moya, 2013) afegixen altres característiques com ara el caràcter dinàmic i il·limitat de les competències doncs el seu grau d'adquisició no té límit, sinó que es tracta d'un contínuum en el que cada persona, al llarg de tota la seva vida, va fluctuant, adquirint graus diferents de suficiència depenent de les necessitats (acadèmiques i laborals) que es vagin plantejant.

b. La relació entre les competències

Revisant la descripció de les competències del document europeu i de la LOE, es poden extraure els elements principals de cada competència. Trobem que alguns d'aquests elements, poden pertànyer a dues o més competències. Moltes de les competències se solapen i entrellacen, determinats aspectes essencials en un àmbit donen suport a la competència en un altre. Això en el treball a l'aula implicaria que un mateix indicador o estàndard de nivell podria pertànyer a més d'una competència.

Segons s'expressa en el document del Recomanació del Parlament Europeu i del Consell sobre les competències (2006) hi ha un seguit de temàtiques transversals que intervenen a les vuit competències clau, aquestes són el pensament crític, la creativitat, la capacitat d'iniciativa, la

resolució de problemes, l'avaluació del risc, la presa de decisions i la gestió constructiva dels sentiments.

Per tant, les mateixes competències bàsiques formarien una teranyina de relacions entre totes elles.

c. L'assoliment de les competències

Resulta evident que les competències no es poden exercir en el buit, suposen aprenentatges previs de continguts diversos que es faran confluïr en contextos o problemes nous, impliquen l'activació d'un conjunt ampli d'estratègies encadenades per resoldre una activitat pròpia d'un determinat àmbit de domini o expertesa (Monereo, 2007).

Per la dificultat que suposa poder observar una competència aplicada en situacions reals, les competències s'han d'aprendre en simulacions i situacions dins i fora l'escola ja que es basen en la transferència a diferents contextos així, es desenvolupen tant en contextos formals (escola) com no formals (família). Les competències es desenvolupen a través de l'acció i la interacció (Moya, 2007). Cal remarcar que les competències, no s'adquireixen en un determinat moment i romanen inalterables, sinó que impliquen un procés de desenvolupament mitjançant el qual els individus van adquirint nivells més grans de desenvolupament en l'ús de competències (LOMCE Ordre ECD/65/2015).

d. La vinculació entre les competències i els continguts

Podem observar amb la lectura dels currículums, que tant la LOE com la LOMCE reiteren que des de cada àrea, es contribueix a les competències bàsiques en diferent proporció o prioritats.

Segons aquests textos, la consecució de les competències bàsiques depèn d'una bona coordinació de les activitats escolars de totes les àrees curriculars.

Des d'aquest punt de vista, una competència es pot treballar des de diferents àrees i una àrea pot incloure el treball de més d'una competència. En aquest sentit una de les diferències que es poden observar en aquest moment és que les matèries, en la LOE, tenen una o dues competències que són considerades com pròpies o d'incidència prioritària.

Així, en l'anàlisi dels diferents elements competencials Zabala (2007) considera molt important tenir en compte el que ell anomena d'àrea o àmbit comú. Aquest aspecte, que tot i que ell situa en un marc de tutoria, considerem, que es podria tenir en compte a l'inici de tot el procés de reflexió sobre les competències que ha de fer tot equip educatiu.

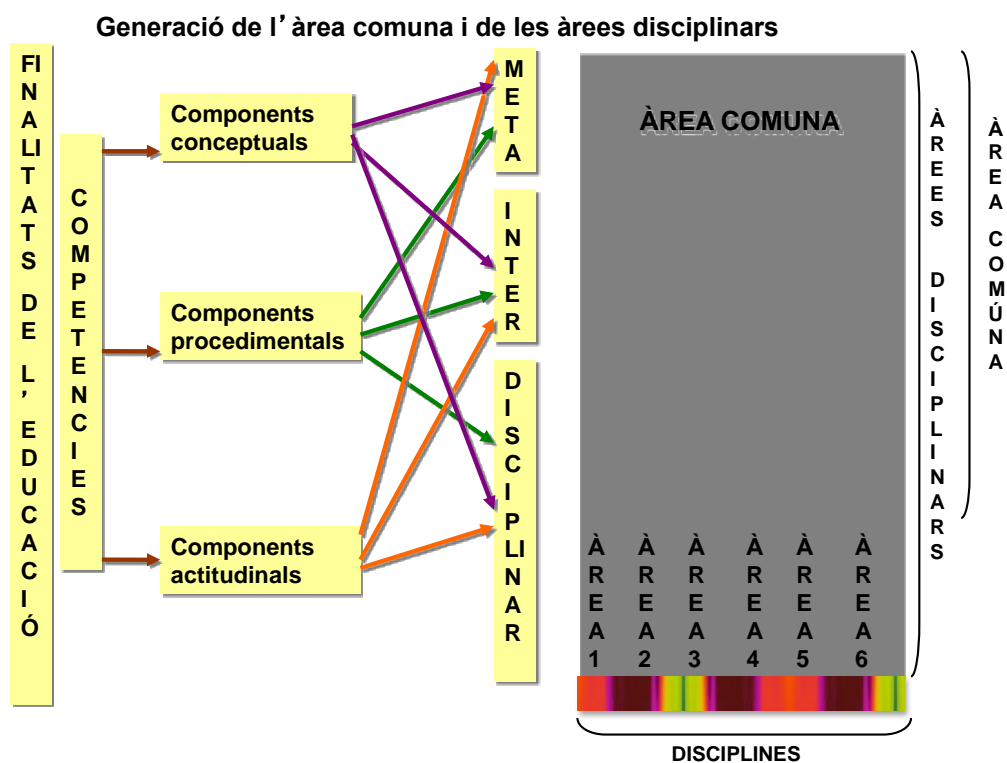


Figura.1.1. Generació de l' àrea comuna i de les àrees disciplinars (Zabala, 2007).

Aquest autor considera que dins del marc competencial del nostre currículum, trobem competències disciplinars (lingüístiques, matemàtiques, culturals) clarament vinculades a una disciplina, altres són interdisciplinars amb relació a més d'una matèria (audiovisuals) , hi ha algunes competències que no tenen una àrea pròpia definida, no tenen suport disciplinar són les anomenades metadisciplinars com : aprendre a aprendre, autonomia i iniciativa personal (Zabala 2007, 2009).

Analitzant de manera més acurada cada una de les competències, qualsevol competència, estaria formada per components disciplinars, interdisciplinars i metadisciplinars en diferents graus. Això enllaçaria amb la idea que hi ha components que es repeteixen entre les competències, constituint una mena de xarxa de relacions entre elles.

Propostes curriculars com la LOE (2006) es presenta amb buits en el desplegament de les competències , especialment les metadisciplinàries, que són les més complexes. En el cas de moltes competències es pot constatar:

1. Manca d'explicitació. Es descriuen de manera general però no es concreten les subcompetències que les formen.
2. Manca de seqüenciació i la distribució en els diferents cicles i nivells .

3. Falta de prioritització no es mostra la importància relativa en l'assoliment de les competències.
4. No s'assigna l'àrea o els docents que han de ser els responsables de la reflexió teòrica i pràctica sobre les funcions i les característiques de les competències metadisciplinàries
5. Manca de concreció de saber a quina àrea o a quins docents pertoca la responsabilitat de garantir la suficiència i necessitat de les diferents activitats pràctiques i el seu compliment.
6. Falta de definició en la manera, els instruments i els criteri d'avaluació de les vuit competències des de les diferents àrees.

Per això Zabala, recomana que tots a els projectes educatius i curricular inclogui l'àrea comú a més de les altres àrees.

Fent un repàs de cada una de les competències bàsiques i de l'aportació que fa cada àrea i matèria al seu desenvolupament, Zabala concreta que:

1. Competència comunicativa, lingüística i audiovisual. Aquesta competència es desplega en les àrees de llengua excepte en la seva part audiovisual, per tant, l'àmbit comú, estaria relacionat amb aquest aspecte.
2. Competència artística i cultural: es treballa en diferents àrees però amb diverses mancances, per tant, caldria considerar-les i incloure-la en la part comú.
3. Tractament de la informació i competència digital. No té cap àrea pròpia, per tant, l'àmbit comú l'ha de desplegar totalment.
4. Competència matemàtica. Es tracta d'una competència que té un desplegament complet dins l'àrea, no caldria incloure-la en l'àmbit comú.
5. Competència d'aprendre a aprendre. No disposa de cap àrea assignada, se es desenvoluparia dins de l'àmbit comú.
6. Competència d'autonomia i iniciativa personal. Hi ha una petita part que es desplegaria a l'àrea d'educació per al desenvolupament personal i ciutadania, però la resta de contingut s'hauria d'assumir en l'àmbit comú.
7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic. Les àrees del coneixement del medi natural, social i cultural a primària i ciències naturals a secundària i educació física assumeixen el seu desplegament, no es necessitaria treballar des de l'àrea comú.
8. Competència social i ciutadana. Les àrees de ciències socials i ciutadania en despleguen una part, caldria complementar alguns aspectes a l'àrea comú.

Des de l'inici, la LOE avançava que els criteris d'avaluació que apareixien a les àrees servien per valorar el progressiu grau d'adquisició de les distintes competències. La LOMCE, que sorgeix en un moment en el que ja s'ha explorat la competencialitat, segueix el mateix plantejament i presenta els criteris d'avaluació de les seves matèries desglossats en estàndards d'aprenentatge avaluable (indicadors) com elements de més concreció, observables i mesurables. S'assenyala que d'aquesta manera es pretén posar en relació els continguts i les competències i la proposta ha de permetre graduar el rendiment o desenvolupament assolit en cadascuna de les competències.

Afegeix també que el conjunt d'estàndards d'aprenentatge avaluable de les diferents àrees o matèries que es relacionen amb una mateixa competència dóna lloc a un perfil d'aquesta competència (perfil de competència) l'elaboració d'aquest perfil ha de facilitar l'avaluació competencial dels alumnes (LOMCE Ordre ECD/65/2015).

e. La interdisciplinarietat, la globalització i la transversalitat

La interdisciplinarietat, la globalització i la transversalitat són aspectes que considerem importants en la proposta competencial. Així, el text curricular de la LOE, manifesta que la necessitat de les competències està vinculada a millorar l'actuació, el saber afrontar diferents situacions problemàtiques que integren continguts de diferents matèries de manera global en totes les matèries d'un curs o de forma interdisciplinària on intervien dues o més matèries. (LOE, Annex I)

Coincidim amb autors com Escamilla (2009) quan escriu que desenvolupament de les competències bàsiques permet, exigeix i potencia el diàleg entre continguts de diferents àrees que sovint, es troben molt atomitzats. L'enfocament competencial pot convertir-se així, en una perspectiva capaç d'enriquir l'enfocament globalitzador i interdisciplinari doncs, la competència, és un element que s'interrelaciona amb altres components del currículum (els continguts, els criteris, d'avaluació, amb altres competències).

Recentment, la LOMCE reitera també, que l'adquisició eficaç de les competències clau s'ha de fer des d'un caràcter interdisciplinari i transversal amb activitats d'aprenentatge integrades que permetin avançar en els resultats d'aprenentatge de més d'una competència al mateix temps (Ordre ECD/65/2015).

A la proposta de la Generalitat, de moment, es disposa de la seqüenciació d'algunes de les competències també, amb diferents nivells d'assoliment, el plantejament però, sembla més disciplinari en vincular les competències a àmbits concrets, no disposem encara d'una revisió en profunditat doncs, la proposta just acaba de fer-se pública i podria estar especialment marcada per la provisionalitat legislativa i política.

f. Situacions d'aprenentatge, tasques, activitats i exercicis

Encara que normalment es parla de la modificació en la metodologia que implica el model competencial, en realitat, el canvi encara és més profund, arriba a la proposta didàctica directa, a la situació més concreta d'aprenentatge que planteja el docent, que pot formar part d'una estratègia o una altra.

Des de la perspectiva situada, des d'on ens posicionem, una de les idees principals és que els contextos físics i socials on es desenvolupa l'aprenentatge constitueixen una part integral de l'aprenentatge que es dona. ¹Brown, Collins i Duguid (1989).

Així el terme situació s'entén en el sentit d'un conjunt format per una o més tasques que l'alumne ha de realitzar per arribar a l'objectiu fixat. Aquestes situacions són ocasions perquè l'alumne desenvolupi una o més competències disciplinars i transversals.

Les situacions significatives, ajuden a reconèixer i seguir el desenvolupament de les competències des d'una perspectiva guiada de l'aprenentatge (Vázquez, 2010).

La manera d'aprendre uns determinats continguts i habilitats i la situació en la que s'aprèn influeixen de forma essencial en el que s'aprèn; d'aquí el sentit el desenvolupament del que s'anomenen activitats autèntiques.

Autors com Pozo i Monereo (2007) parlen de quatre diferents contextos, situacions o escenaris socials en els que transcorre el nostre desenvolupament personal- en els països occidentals i desenvolupats- i en els que tots hauríem de procurar ser competents.

- Un escenari educatiu: entès en sentit lax. Pensant, en situacions d'educació formal i no formal escolar i no escolar, al llarg de la vida (lifelong learning).
- Un escenari professional i laboral, cada vegada més dinàmic i menys estable, on a llarg termini, més important que trobar una feina és tenir competències que converteixin a la persona en un professional més qualificat (employability).
- Un escenari vinculat a la comunitat pròxima – veïns, conciutadans – i distant – compatriotes, persones.
- Un escenari personal basat en les relacions afectives – amb els amics, familiars, parella-

La idea seria preparar "aprenents amb intenció" que puguin aprendre al llarg de la vida. Es tractaria de plantejar situacions autèntiques segons Monereo (2004) que serien aquelles que tenen en compte dimensions com:

- a. Realisme: Fidelitat en les condicions i exigències cognitives de l'activitat amb les condicions i exigències que es demana amb la mateixa activitat a la vida real.
- b. Rellevància: Utilitat de les competències implicades en els mateixos contextos extra-acadèmics.

- c. Proximitat Ecològica : Connexió amb la nostra realitat pràctica propera del docent i l'alumne.

Identitat : Les competències implicades socialitzen a l'alumnat en la seva comunitat.

D'aquesta manera, una situació s'organitzaria tenint en compte els següents elements: (Vázquez & Ortega, 2014)

- Un context associat a una problemàtica: el problema es presenta als alumnes o es defineix amb ells a l'inici de la situació i serveix de fil conductor durant tota la situació. La problemàtica pot consistir en un problema a resoldre , una qüestió a tractar o una producció a realitzar. Pot fer referència a la vida quotidiana o tenir una vessant científica i tenir relació amb els continguts que demana el currículum. Els dominis o eixos generals (transversals) podrien utilitzar-se com a context per plantejar el problema.
- Una tasca o un seguit de tasques i activitats d'aprenentatges vinculades als continguts.

Una qüestió imprescindible a ressaltar és la diferència que hi hauria a nivell competencial entre exercicis, activitats i tasques. Els exercicis serveixen per repetir, exercitar-se en un procés concret de vegades mecànicament. Serveixen per fiançar i fixar determinats coneixements, sovint estan descontextualitzats així per exemple trobem quaderns de diferents tipus d'exercicis. Però els exercicis no són suficients per treballar per competències. Les activitats són un pas més ja que són propostes que impliquen processos mentals més o menys complexos. A les activitats es demana un cert nivell de comprensió, relació, plantejament, realització de diferents operacions. Les activitats són importants per adquirir competències però encara no són suficients.

Quan es parla de tasca, la càrrega recau principalment en decidir perquè es fa aquesta tasca, quin producte final s'elaborarà vinculat a la vida real i quina rellevància social té en el context de l'alumne. En la tasca, no hi ha una resposta prefixada, ni és quelcom mecànic- repetitiu o memorístic. Fer una tasca obliga a fer un repàs i a usar coneixements previs ja adquirits, a posar en marxa diversos processos mentals i activar diverses competències al mateix temps. Realitzar una tasca també suposa el desenvolupament d'exercicis i activitats que suposen processos mentals senzills i complexos. Aquesta seria la millor manera de treballar les vuit competències bàsiques.

Així el treball per competències seria on es combinen a través de processos cognitius continguts treballats amb exercicis, activitats, tasques senzilles o complexes que milloren els nivells competencials en contextos variats (acadèmics, personals, socials, laborals...).

D'aquesta manera estaríem d'acord, en que les tasques complexes es caracteritzen perquè obliguen a l'alumne a prendre consciència dels recursos que disposa , a triar aquells que són adequats i a utilitzar-los en un context donat. A les tasques complexes es reconeix el domini competencial dels alumnes.

En aquest sentit, la tasca complexa sol·licita la competència en la seva globalitat; com hem comentat anteriorment; pot dur a resultats o produccions diferents segons els alumnes; presenta un problema en un context, que no ha estat resolt abans, és nou per l'alumne; hauria de demanar una producció : un text, seqüència de moviments, dibuix, ... aquesta producció ha de ser elaborada i pot presentar variants diferents segons els alumnes.

Lea tasca permet avaluar la competència a partir de criteris d'avaluació del currículum, aquests criteris han d'estar traduïts en elements observables en funció de les característiques de la producció o del procés de realització ; les exigències dels criteris d'avaluació es poden adaptar segons el que s'avaluï i segons els adquisicions dels alumnes, és positiu que els criteris d'avaluació siguin coneguts pels alumnes i puguin autoregular-se.

Les competències i les tasques tenen una connexió essencial i imprescindible, ja que, les competències només es manifesten en la realització d'accions dirigides a la cerca de solucions, en un context o situació particular. Per elles mateixes les competències no existeixen, no són independents de l'acció realitzada pel subjecte.

Vázquez & Ortega, distingeixen tres elements principals en el plantejament d'una tasca- problema:

- a. La selecció d'aprenentatges imprescindibles relacionats amb el currículum que l'alumne ha d'haver adquirit prèviament i que ha d'utilitzar per comprendre i realitzar la tasca.
- b. La definició clara d'un context o contextos on la tasca es realitzarà (en quin context de la vida té aplicació rellevant aquesta tasca, on i per a què servirà a l'alumne resoldre-la).
- c. El plantejament d'indicadors d'assoliment. La resolució adequada de la tasca requerirà que l'alumne posi en ús les seves accions- operacions mentals (raonar, critica, analitzar, relacionar, elegir, argumentar, comparar, reflexionar...) més adequades per al desenvolupament de les competències.

Per a un desenvolupament equilibrat i integrat de les competències , és essencial que l'alumne realitzi tasques pròpies o habituals de tots els contextos en els que s'ha de desenvolupar. Vázquez, proposa la creació d'un banc de tasques per part de l'equip educatiu que es pugui utilitzar com a eix de tota l'etapa educativa, amb adaptacions segons nivell de dificultat i assoliment de cada curs o cicle i de cada alumne amb necessitats específiques de suport educatiu.

També es parla de la creació de famílies de situacions, quan s'exigeix el mateix nivell de dificultat en la seva resolució i anar fiant l'assoliment competencial en diferents contextos.

En relació als contextos, és evident que les formes d'interpretació i comprensió del món no són iguals a l'educació primària o a la secundària per tant no poden ser les mateixes a nivell didàctic. Així a l'educació infantil i primària les situacions de la vida estarien relacionades amb el que passa dins la classe i en els seu entorn proper, a mesura que va avançant l'Educació Bàsica, s'han

d'incorporar de forma significativa les situacions que es relacionen amb la preparació per a la vida adulta.

Així, coincidim amb Vázquez & Ortega en el fet que per contribuir a la transformació real d'un disseny curricular cal cercar les millors tasques per tal que el major nombre d'alumnes assoleixin les competències bàsiques.

g. Efectes i dificultats de les competències

Quan es parla dels efectes de la implementació de les competències, Garragorri (2007), comenta que la introducció de les competències com a simple element curricular no aporta res màgic a no ser que la seva aparició impliqui propòsits més essencials. Tobón (2006) i altres relacionen la proposta competencial en el marc de la gestió de qualitat. Escamilla (2008) assenyala que la veritable riquesa de les competències hi ha la de seleccionar i integrar coneixements de diferent naturalesa i complexitat, per ordenar-los, per contribuir al desenvolupament de diferents tipus de capacitat, fins i tot les més complexes i holístiques. Altres efectes serien afavorir el treball en equip, tenir en compte el que s'aprén per fer front a noves tasques i desenvolupar d'habilitats metacognitives per reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge.

Escamilla assenyala, que la introducció de les competències sorgeix com a crítica de situacions educatives rígides i teòriques, tampoc és necessari caure a l'altre extrem i plantejar situacions pràctiques amb poca fonamentació o de manera rutinària, cal fonamentar, donar sentit. Ressalta també un altre dels efectes entorn a la dificultat d'organitzar els processos d'ensenyament entorn a treballs pràctics.

La competencialitat, implica consens, el treball en equip suposa un esforç tant per part dels alumnes com dels educadors. Cal que es docents arribin a acords i consens en les prioritats en competències i com dur-les a la pràctica.

1.2.3.Estratègies didàctiques

1.2.3.1. El treball cooperatiu com a eix entre la diversitat de propostes

Diferents autors (Zabala, 2007; Coloma, 2007; Escamilla 2008) han comentat que actualment, el que queda per reformar més profundament, és la part metodològica de l'ensenyament.

És el més important perquè al final, és la columna metodològica la que sosté l'edifici. Hi ha carència de tecnologia pedagògica i això dificulta afrontar el dinamisme de les noves situacions. Utilitzem mètodes del segle XIX, amb docents del segle XX i alumnes del segle XXI, el resultat és el desajust (Coloma,2007).

Zabala (2007) però, escriu que amb el coneixement que tenim avui sobre la complexitat que suposa l'aprenentatge de les competències, no sembla evident que existeixi un sol mètode alternatiu a l'ensenyament transmissiu, exemplificat en l'anomenada classe magistral, sinó que la resposta a les necessitats educatives passa per dominar múltiples estratègies metodològiques, entre elles la pròpia exposició magistral, que han de ser aplicades, de forma flexible i no arbitrària, segons les característiques dels continguts en funció dels objectius i competències previstos per ells i de les característiques de l'alumnat. Hauria de ser un ensenyament amb metodologia variada amb seqüències didàctiques que combinin el mètode de projectes, l'anàlisi de casos, investigacions del medi... i amb intervencions expositives convencionals. Zabala afegeix que l'objectiu serà l'ús apropiat d'aquelles estratègies i mètodes coherents amb la manera d'aprendre.

Segons Pozo (2006) actualment, se sap que no totes les maneres d'aprendre són igualment eficaces i també es coneix que les formes eficaces són les menys intuïtives i les més difícils d'adquirir, no centrades en uns continguts sinó també i especialment en ensenyar el procés d'aprendre les diferents matèries.

El procés d'aprendre, és un dels aspectes importants en l'aprenentatge competencial, un plantejament didàctic que considerem molt vinculat a la valoració del procés és sens dubte l'aprenentatge cooperatiu-col.laboratiu.

Examinant els textos de la LOE i la LOMCE podem comprovar que mencionen amb molta freqüència aquest tipus de treball cooperatiu-col.laboratiu com una de les bases del treball per competències. Es fa referència a aquest tipus de treball no només en els espais destinats a la metodologia sinó en altres elements com els objectius, els continguts, els criteris d'avaluació. També es parla dels projectes, els centres d'interès, els racons, l'experimentació, la resolució de problemes i de casos, el portafolis), els dos textos curriculars, deixen un marge de flexibilitat en l'aplicació metodològica en funció del context.

Així, constatem, també que des dels currículums es considera el treball cooperatiu com un dels eixos principals com la base a tenir en compte en el model competencial, ja que les seves pròpies característiques el fan útil per treballar des de la pràctica tant en l'ensenyament com en l'aprenentatge.

Aquest model facilita la connexió d'aspectes actitudinals, procedimentals i conceptuals; ajuda a propiciar la interdisciplinarietat i la globalització. En una institució com l'escola, la col.laboració s'esdevé una necessitat.

Col.laborar i cooperar són paraules similars en el seu significat. Alguns autors utilitzen els dos termes com si fossin sinònims en el sentit de persones (estudiants o educadors) que treballen de

forma interdependent en una tasca (d'aprenentatge o d'una altre tipus) comuna (Barkley; Cross & Howell,2007).

L'aprenentatge o treball cooperatiu, exigeix que els integrants de grups petits treballin en comú, compartint informació i que es donin suport mútuament. Quan s'aplica a l'aula hi ha un expert (l'educador) que prepara i assigna les tasques al grup, controla el temps, els materials, la correcció dels processos(Cranton, 1996; Smith, 1996).

En la definició més estricta d'aquest tipus d'aprenentatge o treball col.laboratiu, no hi ha un persona experta, la responsabilitat del professor és de convertir-se en un membre més de la comunitat que cerqui també el saber.

La fita de l'aprenentatge o el treball col.laboratiu és desenvolupar a persones reflexives, autònomes i eloqüents, encara que en alguns moments hi hagi desacords , competició o dubtes (Bruffee ,1995). El que fa possible la col.laboració és el pla d'igualtat en les relacions. Els membres del grup col.laboratiu comparteixen un nivell similar d'habilitat respecte al problema que s'ha de resoldre, els individus contribueixen en la interacció en un pla d'igualtat. Podríem dir que hi ha més homogeneïtat que en el grup cooperatiu. (Duran, 2001).

Així doncs, coincidim a l'observació que fan Barkley; Cross & Howell (2007) en que la tendència actual seria d'utilitzar l'aprenentatge o el treball cooperatiu més a l'educació primària i secundària i el terme col.laboratiu més a l'educació superior, a l'educació superior el docent no gestiona els grups de la mateixa manera i els estudiants solen haver arribat a un nivell de competències i continguts elevat, hi ha molts autors, però, que es refereixen als dos termes de manera indistinta.

a. L'aula en el treball cooperatiu

L'escola, per al seu funcionament, ha organitzat sempre els alumnes en grups de diferents tipus, així podem distingir: els grans grups propis de conferències, sortides, projeccions de més de seixanta alumnes; el grup classe amb un màxim habitual entorn a vint-i-cinc o trenta alumnes; el mig grup entre dotze o 15 alumnes, útils per a desenvolupar projectes, experiències, discussions...; el grups petits o equips de treball (Nieto, 2004).

El treball cooperatiu, és una de les maneres d'organitzar l'aula, però sobretot és forma de treballar en els equips de treball o petits grups.

El treball cooperatiu ha de complir unes condicions mínimes: com la interdependència positiva, la interacció cara a cara, la responsabilitat individual, tècniques interpersonals i de treball en equip, l'avaluació grupal i individual (Johnson, Johnson & Holubec 1999).

La formació dels equips, és una de les claus en aquest tipus d'organització. Es recomana que els grups siguin heterogenis. L'educador segons les característiques i habilitats observades a l'aula, proposa la distribució dels equips. Pujolàs (2000, 2008) recomana que hi hagi diferents nivells o

diferents habilitats en cada un dels petits grups per tal que uns alumnes es puguin ajudar els uns als altres.

El mateix autor, assenyalava alguns dels hàbits necessaris per desenvolupar un treball cooperatiu com per exemple: posar-se d'acord sobre el que s'ha de fer, decidir com és fà i què farà cadascú, realitzar els corresponents treballs individuals, considerar com es complementa el treball, valorar els resultats en funció dels criteris assumits o explicitats abans.

Pujolàs també fa incidència en l'autogestió de grup, de manera que proposa que els mateixos alumnes decideixin ells mateixos unes normes mínimes de funcionament del grup com ara: disposar del material necessari, no perdre el temps parlant d'altres coses, no parlar tots alhora, no imposar la opinió, acceptar les decisions de la majoria, ajudar, acceptar l'ajuda, encoratjar, que algú sàpiga el que s'ha de fer, recordar els compromisos presos o compartir.

En els mateixos grups, es demana també que els diferents membres assumeixin diferents responsabilitats i funcions: secretari, portaveu, moderador, verificació de la correcció.

Finalment, un dels aspectes cabdals és l'autoavaluació i coavaluació de la feina feta per tal d'anar millorant que s'emmarcaria dins de l'autoregulació de l'aprenentatge i l'avaluació formativa. Aquesta autoavaluació i coavaluació segons el grup podria ser oral o utilitzant diferents tipus d'observacions, rúbriques o registres.

L'organització de l'aula també ha de ser flexible per possibilitar el treball i la mobilitat dels equips, de la qual en parlarem quan abordem els recursos.

Les aules cooperatives doncs, ben articulades podrien ser espais competencials. Pujolàs (2002) proposa una aula distribuïda en grups base heterogènies d'uns quatre alumnes, en la que els alumnes puguin disposar d'espai per guardar els seus materials o exposar-los, en la que tots puguin visualitzar la pissarra. En definitiva en la que els alumnes treballin en equip discutint, elaborant, creant coneixement fent projectes, o diferents tasques. L'aula competencial en aquests moments, incorporaria també eines més tecnològiques: ordinadors, tauletes, pissarres digitals.

Altres experiències d'organitzacions d'aula són les aules obertes o multitasca que constitueixen una experiència relativament recent al nostre país en algunes escoles. L'aula cooperativa multitasca és oberta sense barreres interiors, permet agrupaments múltiples. Existeixen espais multitasca per combinar diferents metodologies: explicació del mestre, treball individual, treball cooperatiu, orientació i tutoria individualitzada i biblioteca d'aula. En aquestes aules, hi ha més d'un mestre – en les agrupacions grans d'uns cinquanta alumnes- n'hi sol haver tres i desenvolupen simultàniament diferents línies de treball amb l'ajut de les noves tecnologies, mètodes i la cooperació entre equips d'alumnes i mestres. Els professors s'agrupen de manera multidisciplinària (científic, lingüista, humanista) També disposen d'altres espais com un despatx on els alumnes

poden anar com a centre de recursos i per rebre una atenció individualitzada i una altra sala en la que grups petits poden ampliar o reforçar algunes tasques. En aquests espais també solen disposar d'ordinadors amb connexió a internet permanent, projector, pissarra interactiva.

El mobiliari està dissenyat per a possibilitar el treball en equip per exemple les taules tenen rodes per poder agrupar-se amb facilitat. També s'hi poden observar espais de discussió com petites grades.

La distribució del temps és més flexible tot i que també hi ha classes específiques – com matemàtiques o alemany- la resta del dia flueix sense una pauta marcada per lliçons i sovint els alumnes s'organitzen seguint el seu propi ritme.

b. El paper de l'educador en el model del treball cooperatiu

L'educador en la pràctica d'aquest tipus de treball ha de prendre tot un seguit de decisions prèvies en l'organització de l'aula i la gestió dels continguts, ha d'especificar els objectius que es pretenen en les tasques, explicar la tasca i la interdependència, intervenir per recolzar, guiar i avaluar l'aprenentatge. Ha d'estar atent al problemes que poden tenir alguns alumnes, intervenir-hi per augmentar el grau d'eficàcia. Per ser eficaç el grup cooperatiu hauria d'ocupar del seixanta al vuitanta per cent del temps.

Això permet atendre i seguir millor el procés de cada alumne a través de la observació directa i la interacció en les sessions de petit grup; captar els errors les estratègies que es posen en funcionament per a resoldre problemes les actituds en relació als altres i al treball; considerar la diversitat de solucions possibles a un problema; valorar l'esforç d'un alumne en el seu grup o d'un petit grup davant la classe; tenir en compte dubtes per seguir avançant en el treball. En tots aquests processos, es tractaria d'ajudar als alumnes a construir coneixements en el marc de les situacions educatives, és el anomenaríem influència educativa.

Actualment, dins del treball cooperatiu, es considera que hi ha multitud de mètodes, es fa difícil la seva classificació perquè la demanda ha dut a la millora i aparició de noves propostes (Monereo & Duran (2001).

Tot i que l'aprenentatge cooperatiu és una de les opcions més rellevants com hem assenyalat a l'inici d'aquest apartat, hi ha altres estratègies o mètodes força apropiats per anar assolint les competències.

Monereo assenjala que les tècniques o metodologies didàctiques més adequades serien entre d'altres: els projectes, els portafolis, les simulacions , l'aprenentatge cooperatiu

(aprenentatge recíproc, tutoria entre iguals, mètode puzle, role-playing...), els casos de pensament, els textos en col·laboració, l'aprenentatge centrat en la solució de problemes autèntics.

Autors com Díaz Barriga, (2003) coincideixen en moltes de les metodologies i en puntualitza algunes més com: l'aprenentatge en el servei (service learning), l'aprenentatge intervingut per les noves tecnologies de la informació i comunicació (NTIC).

Altres autors com Coloma (2007) afegeixen altres metodologies com són els racons o el treball per contracte, no tan innovadores. Per Coloma, el mètode de treball no és neutre, segons aquest autor, no totes les metodologies desenvolupen les mateixes competències ni en el mateix grau.

Coloma creua les competències bàsiques amb metodologies com: el treball cooperatiu-col·laboratiu, el treball per racons, el treball per contracte, el treball amb portafolis, l'estudi de casos, el treball a través de les TIC i en fa una valoració de grau i justificació per cada una de les competències, la proposta, pot ajudar a l'aplicació i organització didàctica de les competències.

Monereo (2010) proposa alguns eixos per classificar diferents opcions didàctiques: la proximitat la llunyania amb el context immediat de l'alumne, la rellevància- la irrellevància dels continguts vinculats, la vinculació amb situacions escolars o amb situacions extra-escolars. Cal dir que l'ensenyament de competències hauria d'anar vinculat amb propostes properes a l'eix de proximitat, rellevància i extra-escolar.

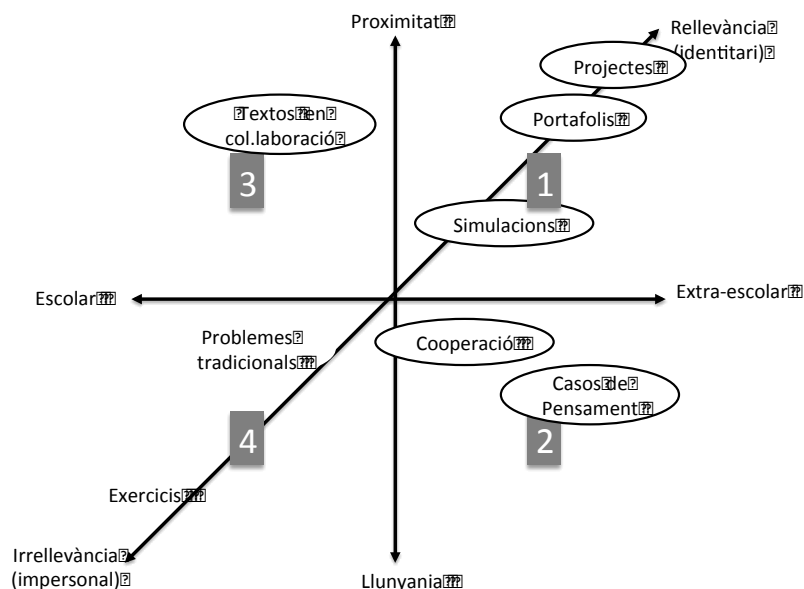


Figura 1.2. Metodologies preferentment relacionades amb les competències (Monereo 2010).

Segons Monereo (2010), hi hauria tot un seguit de metodologies que situaríem en el quart quadrant, que són més lluny del camp competencial. Aquest quart quadrant, estaria integrat per aquell tipus d'activitats que són només escolars, molt poc rellevants i que sovint són lluny de les experiències del professor i del mateix alumne. Hi trobaríem per exemple, els problemes tradicionals, els exercicis lligats amb el "till and practice", ves exercitant, ves provant. La idea de que fent problemes aprens a fer problemes, no és del tot correcta, ha d'aprendre a solucionar-los estratègicament. Freqüentment l'alumne fa molts problemes i es repeteixen els mateixos errors, ningú no l'ajuda a pensar sobre el procés que ha seguit, si només es mira el resultat.

1.2.3.2. Introducció de tasques complexes: resolució de problemes

Monereo (2007) comenta que cal treballar des d'una orientació autèntica, això suposa desenvolupar activitats, tasques complexes, contextualitzades, que van més enllà dels exercicis dels llibres de text i de les proves de rendiment habituals.

A cada escenari social de desenvolupament es genera un conjunt de problemes que es podrien classificar en tres grups:

1. Problemes prototípics propis d'un estudi, una professió o àmbit.
2. Problemes emergents referits a tasques, que si bé resulten poc habituals actualment, mostren una tendència a incrementar-se de manera progressiva i existeixen proves suficients (estudis de prospectiva, sociològics, de mercat...) de que la seva presència anirà en augment en un futur pròxim.
3. Problemes generats des d'instàncies dedicades a la formació: es tractaria de crear determinats problemes, en el sentit d'interpretar com situacions problemàtiques successos que no reben una resposta apropiada i que incideixen de forma negativa en el desenvolupament de les persones. Es tractaria de promoure noves competències per problemes que fins ara són invisibles. Per exemple: algunes tensions solapades en alguns escenaris, discriminació positiva de la dona.

Si no indaguem sobre com pensa l'alumne, com està planificant el problema, quines decisions pren mentre el fa, com avalua el seu error o encert, si sap si ha encertat o s'ha equivocat, si sap identificar el perquè... si no indaguem sobre el procés de pensament, difícilment es pot solucionar.

Les competències no impliquen descuidar els continguts (Monereo 2010), per processar, per tractar o relacionar una informació, cal tenir uns coneixements mínims. Treballar per competències implica introduir un conjunt d'activitats que permetin explorar, descobrir, discutir, construir conceptes i relacions entre contextos que impliquin problemes del món real (Donovan, Bransford, Pellegrino, 1999).

Les competències mobilitzen el saber, el saber fer, el saber ser i estar, impliquen saber actuar, solucionar. Tots els coneixements estan implicats (conceptuals, habilitats i actituds). No podem ser estratègics si no tenim coneixements, si no, no es pot escollir. Es pot ser estratègic si hi ha vàries opcions i es pot triar una o una altra.

Monereo (2010) comenta que hem de donar eines als nens per pensar . Sovint no expliquem als nens com pensem les coses, ensenyar a pensar té molt a veure en com aprenem. Primer els infants aprenen coneixements (conceptes, procediments, actituds i valors) . Més endavant aprenen a saber pensar , a autoregular-se : planificar, supervisar, autoavaluar-se. És a dir, aprenen les estratègies de quan utilitzar de forma adequada uns determinats coneixements.

Després vindrà la competència, que és un pas més. Es tractaria de fer servir el que han après per resoldre problemes (Monereo, 2010).

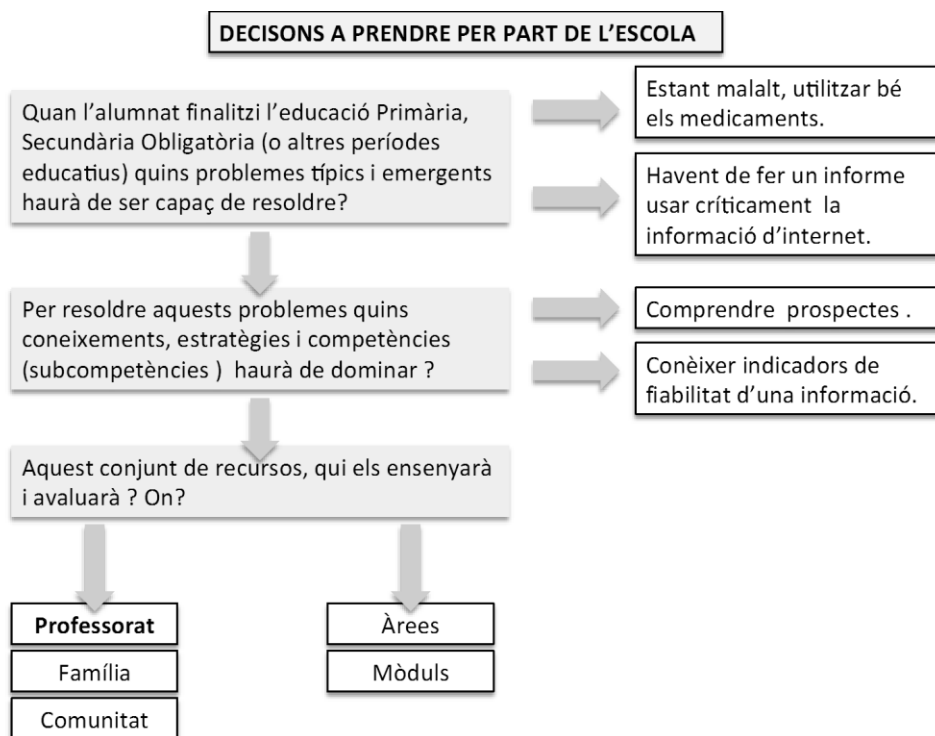


Figura 1.3.Decisions a prendre per part de l'escola (Monereo, 2009).

D'acord amb aquesta perspectiva el mateix autor, afegeix alguns aspectes més . Podríem partir de les següents preguntes:

1. Quins problemes ha de saber resoldre l'alumne ?
2. Quines competències ? Com ha de saber actuar davant determinades situacions?
3. Quins indicadors de subcompetències observarem, potenciarem?

4. En quines situacions competencials, autèntiques ? Com les gestionarem ? (metodologies didàctiques).
5. Amb quins continguts podem arribar a assolir o aproximar-nos a aquests indicadors?
6. Quins nivells de domini es demanarà als infants ?
7. Com contribuïm als objectius de les àrees.

Sigui com sigui l'ordre del procés que es decideixi, coincidim amb Monereo (2010) en que un alumne serà més competent com aprenent, quan davant d'una tasca sigui capaç de decidir autònomament, què és el que ha d'aprendre, i quan sigui capaç de revisar, durant el seu procés d'aprenentatge si s'està aproximant o no a les metes fixades.

1.2.3.3. Globalització i interdisciplinarietat. Els projectes.

La metodologia dels projectes, apareix molt vinculada a les propostes competències, així ho mostren tant la LOE com la LOMCE i estudis com els realitzats per la xarxa KeyConNet (2014) que comenten que hi ha canvis importants a l'aula amb l'ús d'aquesta metodologia. En el treball per projectes, es pretén abordar un tema o qüestions des de la globalitat. Es parteix dels interessos i dubtes d'un grup concret format per alumnes i educadors. Es podria dir que no existeix el mètode de projectes, sinó que s'inicia un procés d'investigació en funció del grup concret que ho impulsa. Els antecedents són variats i provenen ja des dels inicis del segle XX, els que considerem més rellevants es mostren a la figura 1.4.

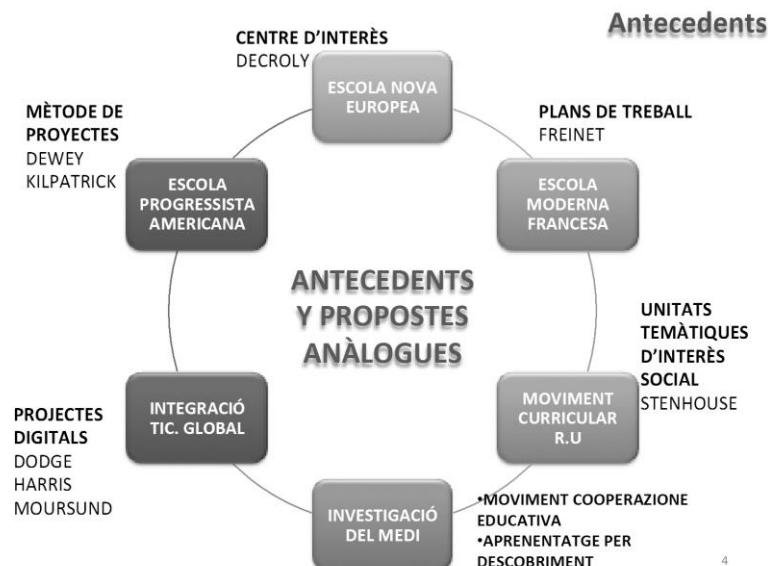


Figura 1.4. Antecedents i propostes relacionades amb el treball per projectes. Adaptació de Cañal (2008) i Pozuelos (2007).

Des del punt de vista socioconstructivista, Cañal (2008) assenyala que el nostre desenvolupament personal es produeix en interacció amb l'entorn social i natural. Els nens s'interessen pel seu medi, les coses que hi ha i el que hi passa i les investiguen. D'aquesta manera, els infants detecten dades, objectes, situacions i processos problemàtics de tot tipus que permeten imaginar possibles solucions als problemes, planificar actuacions per comprovar la validesa i fer prediccions sobre el que pot passar amb els resultats de les seves actuacions o experiències. D'aquesta manera, reflexiona sobre el que ha passat i aprèn, la qual cosa permet modificar les accions futures. Aquests aspectes es poden desenvolupar fora i dins de l'escola ja des de l'educació infantil.

La investigació escolar es podria definir com una estratègia d'ensenyament en al que, partint de la tendència i capacitat investigadora innata en tots els nens i nenes, el docent orienta la dinàmica de l'aula cap a l'exploració i reflexió conjunta en torn a preguntes que els alumnes plantegen sobre aspectes del seu entorn, seleccionant conjuntament problemes propers i dissenyant plans d'actuació que proporcionin les dades necessàries per construir de manera col·laborativa les solucions als seus interrogants. D'aquesta manera satisfent de desig de saber i comprendre dels alumnes es pot avançar en les competències, objectius i continguts curriculars simultàniament.

Tot i que actualment hi ha moltes tendències i concepcions en el treball per projectes, des del constructivisme Cañal assenyala que la contribució de la investigació escolar a l'aprenentatge de diferents tipus de continguts com per exemple les ciències, rau en impulsar aprenentatge basat en processos d'interacció social i de reconstrucció progressiva del coneixement personal mitjançant successius cicles d'assimilació i acomodació, construcció i reconstrucció, en el curs d'aquestes activitats i seqüències investigadores.

Cal assenyalar que les activitats investigadores escolars no constitueixen experiències pròpiament científiques sinó cognoscitives, en les que els productes obtinguts només solen ser desconeguts prèviament pels alumnes o, de vegades en el projectes més oberts pel professor. Per això en moltes situacions perquè els alumnes puguin arribar al coneixement, cal fer simulacres d'investigació (Barrón, 1997).

Les fases fonamentals d'una investigació escolar en equip segons Cañal (2008) podrien ser les següents:

- Selecció i formulació del problema o problemes a investigar, en relació amb un determinat marc curricular (conceptual, procedimental i actitudinal).
- Formulació i contrast del coneixement inicial dels alumnes, seleccionant conjetures o hipòtesis inicials respecte a la possible solució del /els problemes.

- Planificació dels processos necessaris per a solucionar els problemes a investigar, determinar les tasques a realitzar per alumne o grup.
- Execució del pla d'investigació acordat.
- Preparació i anàlisi per cada grup de les dades obtingudes i expressió dels resultats o conclusions del treball.
- Posada en comú, debatent i formulant conjuntament els resultats de la investigació.

En l'organització d'una investigació o un projecte, sempre s'ha de considerar una doble vessant, la d'àmbit docent i la d'àmbit d'aula.

Diferents fases per a l'elaboració reflexiva d'un treball per projectes	
Àmbit docent	Àmbit d'aula
Selecció temàtica	Identificació de la temàtica i contacte inicial QUIN TEMA?
Anàlisi del contingut	Exploració inicial i definició de l'objecte d'estudi QUÈ SABEM DE...? QUÈ VOLEM SABER?
Anàlisi didàctica	Pla de treball: deliberació i presentació QUÈ FAREM? COM, QUAN, QUI HO FARÀ?
Proposta didàctica	Desenvolupament del pla de treball
Avaluació	Síntesi i avaluació QUÈ HEM APRÉS ?

Figura 1.5.Fases i àmbits en l'elaboració d'un treball per projectes. Adaptació de la proposta de Pozuelos (2007).

Quan s'ha proposat o escollit una temàtica per treballa el mestre ha de fer una anàlisi acurada de la proposta veure està justificada, si és adequada personal, social i curricularment. Ha d'analitzar el contingut com es pot relacionar amb les competències bàsiques i el que proposen les diferents matèries, trobar una trama didàctica. Ha de fer una proposta didàctica que ajudi a concretar l'objecte d'estudi, la xarxa de preguntes, la seqüència d'activitats i experiències, els agrupaments i l'organització. Ha de preveure l'avaluació , els criteris, les evidències (Pozuelos, 2007).

Pozuelos, assenyala que actualment que en el treball per projectes les bases fonamentals són les premisses constructivistes de l'aprenentatge, l'enfocament cooperatiu en l'organització dels grups, la visió d'un currículum integrat, que treballa amb tipus variats de coneixements i sabers. Treballar amb projectes de treball suposa presentar el currículum amb un sentit i un significat,

integrant la diversitat cultural i personal, l'ensenyament entès com un procés de diàleg incorporant materials i fonts d'informació diversos.

Els objectius principals en el plantejament de la introducció de projectes serien (Hernández, 2008) :

- Vincular la teoria i la pràctica
- Treballar la globalització
- Introduir un procés de reflexió i interpretació sobre la pràctica per a fer significativa la relació entre ensenyar i aprendre
- Generar canvis en l'organització dels continguts escolars tals com que a la classe es pot abordar qualsevol tema, el repte està en com abordar-lo amb cada grup d'alumnes i què poden aprendre; cada tema es planteja com un problema a resoldre; l'èmfasi entre ensenyament i aprenentatge és especialment de tipus procedimental i relacionat amb el tractament de la informació; tots aprenen a l'aula, alumnes i educador; es pot treballar diferents interessos a l'aula de manera que ningú quedi desconnectat i participi.

Cal assenyalar també algunes limitacions i dilemes en aquesta metodologia com: descartar que els alumnes puguin arribar a formular per ells mateixos els coneixements científics com a resultat de les seves activitats d'observació i reflexió autònoma en el curs de la investigació, el professor ha de guiar el procés. Un dels dilemes seria trobar el grau d'intervenció del mestre, el grau de llibertat a l'hora d'escollir el que s'ha d'investigar, l'ordre o seqüència entre les diferents investigacions, com articular la relació entre els diferents aspectes puntuals sotmesos a investigació entre d'altres (Cañal, 2008).

1.3. L'avaluació de les competències

L'avaluació en qualsevol de les seves formes, sempre ha generat múltiples interrogants, així l'avaluació de les competències, presenta dificultats i característiques similars a altres formes d'avaluació ja sigui l'avaluació de comportaments, capacitats o de domini de continguts més conceptuals, encara que conté algunes particularitats diferencials (Moya & Roca, 2012).

Les competències, són elements que com a part del procés d'ensenyament-aprenentatge, també han d'estar subjectes a l'avaluació (Marchena, 2011).

Podem considerar que aprendre, ensenyar i avaluar són elements que van íntimament relacionats i s'influeixen mútuament. La manera d'avaluar reflecteix el què i com aprenen els nostres alumnes, normalment sol haver coherència entre les continguts d'aprenentatge, la forma d'organitzar la classe i l'avaluació (Monereo & Castelló, 2009).

Des d'una visió constructivista de l'aprenentatge en l'avaluació de les competències podríem tenir en compte les següents qüestions:

1. Sentit de l'avaluació de les competències. Per què avaluar? Avaluem per conèixer com aprèn l'alumne, en aquest cas com va assolint les competències. Pot resultar obvi, però és necessari que les competències, apareguin de forma operativa a les programacions didàctiques, es tracta de que siguin efectivament treballades amb consciència.
2. Qui avalua? En principi avalua el docent, però també pot avaluar l'alumne a través d'autoavaluacions i coavaluacions.
3. A qui s'avalua? L'avaluació es pot referir a diferents objectes com l'escola, el mestre... en aquest cas ens referim a l'avaluació de l'alumnat.
4. Què s'avalua? S'avaluen les competències necessàries per afrontar problemes reals en un context determinat. S'avaluarà com s'utilitzen els continguts, com es posen en pràctica, no s'avaluen només els conceptes, els procediments o actituds, sinó la seva gestió en una situació o situacions. Per poder conèixer el nivell d'aprenentatge d'una competència, caldrà simular el procés d'una actuació competent col·locant l'alumne en la necessitat de resoldre o intervenir en el que podem anomenar situació problema. Aquesta situació haurà de ser real o entesa com a possible. A aquestes simulacions, Scallon, les anomena "situacions de competència", segons aquest autor, cal que tinguin una duració limitada per tal de poder afegir altres situacions similars i no només una ja que per inferir una competència fa falta observar a l'alumne en tasques similars. Una sola evidència no serà suficient, ja l'avaluació s'ha de fer palès el desenvolupament en l'alumnat d'esquemes d'actuació flexibles i no estereotipats perquè sigui capaç d'utilitzar-los en la màxima diversitat possible de situacions concretes (Zabala, 2011).

Marchena (2011) davant situacions de dubte o resistència d'alguns docents en l'avaluació de les competències, reitera que les competències bàsiques, poden ser objecte de valoració com qualsevol altre element integrant del disseny curricular. No són elements curriculars deslligats de les àrees o matèries, ans al contrari, una de les característiques dels currículums competencials és el seu caràcter integrat. Per avaluar, només cal disposar de fonts d'informació i criteris d'avaluació. Cal remarcar però, que la valoració és indirecta, és dir, a través de continguts de les tasques competencials encomanades a l'alumnat.

D'aquesta manera, les competències no es poden avaluar al marge dels continguts ja que necessiten una "mediació" per verificar el seu grau d'assoliment. No es pot desenvolupar cap competència si no hi ha continguts, en aquest cas curriculars.

Els continguts curriculars són com la matèria primera a partir de la qual es pot bastir les competències, igualment, els continguts tampoc tenen sentit sense les competències, ja que la finalitat de les àrees és la de contribuir a l'adquisició d'aquestes.

Així tota tasca, requereix una doble lectura, per una banda hem de fer atenció als continguts (adquisició o no d'ells) i per l'altra a les competències en la realització de les tasques.

5. Quan avaluar? S'ha d'avaluar abans, durant i després d'un període d'ensenyament. Cal assenyalar que l'avaluació de les competències és processual i evolutiva, comparant els graus successius aconseguits per l'alumnat en relació a un referent (Bolivar, 2008).

Marchena recorda que qualsevol valoració curricular d'un alumne, no es pot fonamentar en registres puntuals del seu procés d'ensenyament-aprenentatge; sinó que les evidències han de ser suficients i han de tenir continuïtat. L'avaluació, ha de ser un fet habitual en les diferents activitats, per tal de poder prendre decisions adequades.

6. Com avaluar?

S'ha d'avaluar de forma contextualitzada, individual o en grup a partir de criteris que es poden concretar en escales d'indicadors/descriptors.

Aquestes escales, descriuen la progressió dels alumnes i permeten situar el nivell de desenvolupament de les competències per tal d'orientar els aprenentatges o fer una valoració del que els alumnes han assolit. Per cada una de les competències s'ha d'explicitar diferents nivells d'assoliment sobre un continu.

Les escoles han d'establir uns indicadors d'assoliment o de domini de cada competència bàsica. Aquests indicadors s'han d'establir des de l'inici de l'escolaritat bàsica fins a la seva finalització i han de garantir un desenvolupament continuat i progressiu en l'adquisició de les competències bàsiques, també han de ser el referent compartit dels equips docents per al acreditació dels estudis de l'alumnat, vinculada a les decisions sobre la seva promoció.

Els descriptors, han d'aparèixer en la planificació docent del treball a l'aula amb la implementació de tasques vinculades als escenaris on es desenvolupa i promou la vida de l'alumnat.

Una competència tindria diversos graus de realització, l'avaluació hauria de determinar en quin nivell d'acompliment se situa cada alumne. En la mesura que les competències s'adquireixen en diferents graus, es requereix escales de competències, definides per cada etapa, cicle i nivell educatiu (Bolivar, 2008).

Aquestes escales de competències es podrien plasmar en rúbriques que s'utilitzarien en les observacions de les diferents situacions i en les anàlisis de diferents evidències.

Entre les diferents evidències d'avaluació podem trobar les proves avaluatives que caldria fer-les competencials o fer-ne una revisió.

En aquest sentit, Duran (2009) proposa una guia, de revisió d'aquestes proves que segueix unes característiques anteriorment assenyalades com: l'autenticitat de les situacions problemàtiques (realisme, rellevància, proximitat ecològica); la mobilització de processos cognitius en complexitat creixent (reproduir, comprendre, analitzar, sintetitzar, resoldre, reflexionar...); el proporcionar diverses preguntes en formats i modalitats diferents (elecció múltiple, resposta tancada, resposta oberta, representacions gràfiques, dibuixos, símbols, taules, mapes...); l'avaluació del procés, oferint ajudes si es considera necessari (calculadora, diccionari, ajuda de companys, pistes...) i l'establiment de nivells de competència per part del professor, relacionats amb els criteris de correcció que els alumnes haurien de conèixer prèviament fent possible l'autoavaluació i coavaluació. Aquesta guia anomenada GAPISSA, es planteja per poder ser també un instrument de reflexió i millora professional en l'ús de metodologies, en les actuacions docents i com hem mencionat anteriorment per l'avaluació. En aquest sentit l'hem tingut en compte en la part dedicada a l'avaluació en el nostre qüestionari.

Així doncs, som també del parer de que l'avaluació no s'entén com un simple reconeixement o reproducció d'allò ensenyat, sinó com una elaboració, una integració personal del que s'aprèn. Les qüestions que fan que l'estudiant sintetitzi, relacioni, compari, decideixi, critiqui, justifiqui o argumenti, se situen en la zona de desenvolupament de l'alumne i el fan avançar a partir del que ja sap (Monereo i Castelló, 2009).

Aquesta avaluació centrada en la competència, en el procés, fa repensar l'avaluació per a canviar l'ensenyament que s'ha centrat tradicionalment més en els continguts conceptuals.

D'acord amb els mateixos autors, considerem que l'avaluació pot esdevenir una eina de canvi.

A nivell de síntesi ens afegim als aspectes que escriu Zabala (2009) en relació a l'avaluació de les competències:

- La competència és un concepte complex, això implica que els processos d'avaluació també tendeixen a ser-ho.
- Avaluar competències suposa avaluar la seva aplicació en situacions reals, en contextos també reals i que fan referència a unes intencions que s'han desenvolupar fora de l'escola. Per tant els mitjans per avaluar sempre són aproximacions a aquesta realitat.

- Per poder avaluar competències és necessita tenir dades fiables sobre el grau d'aprenentatge de cada alumne en relació a la competència en qüestió. Això requereix l'ús d'instruments i mitjans molt variats en funció de les característiques específiques de cada competència i dels distints contextos on aquests es pot dur a terme.
- La simple exposició de l'alumne al coneixement sobre un tema i la capacitat de resoldre problemes estereotipats no són estratègies avaluadores de competències.
- Les proves escrites aporten una informació molt limitada per la majoria de les competències.
- És necessari identificar els indicadors d'assoliment de manera integrada.
- El mitjà per conèixer el grau d'aprenentatge d'una competència serà la intervenció de l'alumne davant una situació problema que reflecteixi el millor possible les situacions reals en les que es pretén que l'alumne sigui competent.

CAPÍTOL 2

Les competències bàsiques en l'organització i funcionament dels centres

2.1. Introducció

2.2. Gestió de l'acció educativa

2.3. El projecte educatiu de centre i les competències bàsiques

2.3.1 Les línies prioritàries de l'actuació pedagògica

2.3.2. Els objectius propis del centre per la millora del rendiment escolar i la continuïtat de l'alumnat en el sistema educatiu

2.3.3. Concreció dels continguts curriculars i tractament transversal de l'educació en valors i altres ensenyaments

2.3.4. L'organització i distribució del temps escolar i extraescolar

2.3.5. Els criteris generals per elaborar les programacions didàctiques i definir les pautes d'intervenció a les aules

2.3.6. Plans i programes educatius destinats a contribuir al desenvolupament de les competències bàsiques

2.3.6.1. Pla d'atenció a la diversitat

2.3.6.2 Pla d'orientació i acció tutorial

2.3.6.3. El pla de convivència

2.3.6.4 Pla de formació del professorat

2.4. Implicació de les famílies en el centre educatiu

2.5. La biblioteca escolar

2.6. Les competències bàsiques a les normes d'organització i

funcionament dels centres educatius

2.6.1.El treball cooperatiu docent

2.6.2.Les reunions. Sessions de formació

Les competències bàsiques en l'organització i funcionament dels centres

2.1. Introducció

Quan es parla d'organització escolar, fem referència a una de les ciències de l'educació que contribueix a l'acció educativa. Una ciència que evidentment té com a objectiu l'anàlisi i la millora de les escoles com organitzacions.

Així doncs, d'acord amb Armengol, Feixas, & Pallarès (2000), l'escola es pot considerar una organització ja que es pot definir com un grup de persones que treballen de forma conjunta amb la finalitat d'aconseguir uns objectius comuns. Les persones s'aglutinen amb diferents propòsits i tenen l'obligació de complir uns preceptes o normativa i uns procediments consensuats de funcionament per garantir la cohesió de l'organització i el respecte cap a les funcions i competències de cadascú.

Santos Guerra (2001) fa referència a l'escola actual com l'escola "congelada" relacionant-la amb les dificultats per dur a terme canvis profunds i a la necessitat de "descongelació" a partir de la reflexió i l'anàlisi realitzada pels seus professionals sobre la societat, sobre l'escola com institució i sobre la millora a través de la formació de ciutadans.

En aquesta línia de canvi, se situaria la introducció de les competències a l'educació primària, com una oportunitat de "descongelació".

La introducció de les competències com element nuclear de tot el procés educatiu, el seu caràcter bàsic, interpel·la a totes les dimensions de la vida dels centres escolars (Rodríguez Arenas, 2009).

A partir d'aquests trets característiques de les escoles com a institucions, podem distingir diferents àmbits organitzatius, nosaltres ens fixarem especialment en:

1. L'atenció i seguiment de l'alumnat que fa referència l'acció tutorial, la participació dels alumnes, la gestió de conflictes, l'atenció a la diversitat des d'un punt de vista competencial.
2. La gestió de l'acció educativa que es relaciona amb els projectes i documents de gestió, la formació i competències del mestre les seves competències.
3. La gestió de recursos: gestió del temps, dels espais, materials i la seva vinculació amb les competències.
4. Els efectes de l'enfocament competencial positius i a millorar en els centres.

2.2. Gestió de l'acció educativa

Les competències plantegen un repte transformador per les escoles i per aquells qui les gestionen. Cal assenyalar diferents qüestions essencials que han hagut de tenir en compte les escoles en relació a les competències (Rodríguez Arenas, 2009):

- La seva incorporació per primera vegada en el nostre país als ensenyaments mínims.
- El seu caràcter bàsic en tota la normativa estatal i autonòmica.
- Que són referent d'avaluació en els aprenentatges i de les proves diagnòstiques autonòmiques i internacionals.
- La seva adquisició al final de l'etapa.
- Els currículums establerts i la seva concreció s'orienten a l'adquisició competència.
- L'organització i funcionament, les activitats docents, les formes de relació i les activitats complementàries i extraescolars poden facilitar l'adquisició de les competències.
- La lectura com a factor primordial per al desenvolupament de les competències bàsiques.

Es pot relacionar les competències bàsiques amb l'autonomia de centre que és un dels binomis més importants a desenvolupar a nivell de gestió. En virtut d'aquesta autonomia, els centres elaboraran un projecte educatiu i de gestió contextualitzat. (Rodríguez Arenas, 2009)

En el nostre entorn, la consecució d'una major autonomia institucional real, sempre ha existit i ha estat oscil·lant segons les lleis educatives del moment.

Podríem dir que el concepte d'autonomia a nivell educatiu fa referència a la descentralització, quan el grau d'autonomia és nul les administracions centrals prenen les decisions sobre l'organització de l'ensenyament amb criteri uniforme per a tots.

Així, segons la relació de les escoles amb l'administració les escoles són més o menys autònomes. García Plata (2010) comenta que l'autonomia d'un centre educatiu es mesura per la capacitat que té per prendre decisions sobre els seus objectius, com assolir-los i quins recursos necessita. Una escola amb autonomia, considera a l'administració com un òrgan que té com a principal funció garantir la unitat del sistema, coordinar actuacions i impulsar propostes, a partir d'uns plantejaments mínims consensuats. Aquests plantejaments institucionals configuren el projecte de gestió del centre educatiu. A nivell d'organització, el centre autònom es vincula doncs, a un currículum obert, d'aquesta manera, es fomenta la participació i cooperació entre els docents, el seu sistema relacional tendeix a ser horitzontal, els docents no són reproductors de coneixements sinó configuradors del currículum (Armengol & Feixas, 2003). L'autonomia pedagògica permet la concreció del currículum i les mesures necessàries per implementar-lo, en aquest cas basat en competències tenint en compte criteris d'atenció a la diversitat i d'inclusió de l'alumnat.

En relació al professorat d'aquest tipus d'escoles la seva formació està centrada en les necessitats del centre, en el procés de millora i innovació, en la pràctica reflexiva, cada escola proposa les millores en funció de les seves necessitats (García Plata, 2010).

A nivell organitzatiu implica la capacitat de tenir una estructura pròpia que s'estableix en les normes d'organització i funcionament del centre.

La direcció en les escoles amb autonomia és organitzadora, animadora, coordinadora, medidora de conflictes. Es tracta d'una direcció distribuïda, participativa i democràtica, que dóna importància a les situacions, que ha de ser capaç d'incidir en tots els àmbits de l'escola, que ha de donar respostes àgils i eficients que impliquin adoptar mesures disciplinàries si fos el cas (Armengol & Feixas, 2003; García Plata, 2010).

En els dos darrers textos curriculars, especialment en la LOMCE, el control de l'administració sobre les escoles és encara molt important encara que ambdues lleis presenten articles referents a l'autonomia.

Diríem que hi ha un nivell important de control que es fa palès en relació als continguts i les avaluacions, no tant en les competències, especialment en la LOE.

A l'article 120 de la LOE (2006), es parla l'autonomia dels centres tant a nivell pedagògic, d'organització com de gestió. Així les escoles podran elaborar, aprovar i executar un projecte de gestió, un projecte educatiu, les normes de funcionament s'especifica que els centres poden adoptar experimentacions, plans de treball, formes d'organització o ampliació d'horari escolar en els temes que estableixi l'administració. En el cas que les experimentacions, plans de treball o formes d'organització afectessin l'obtenció de la corresponent titulació, caldrà un autorització del govern. Les administracions educatives afavoriran l'autonomia de manera que els recursos d'aquestes escoles puguin adequar-se als plans de treball i organització, un cop siguin avaluats i valorats.

A nivell curricular però, observem que els continguts apareixen pràcticament programats per cicles a primària i en altres cicles, com és el cas de la ESO, el detall és tan acurat el control, que el marge per als centre i els docents és mínim.

A la LOMCE, a l'article 15 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrer, per el que se estableix el currículum bàsic de la Educació Primària, es diu que les Administracions fomentaran l'autonomia pedagògica i organitzativa de les escoles, afavoriran el treball en equip dels docents i estimularan la seva activitat investigadora a partir de la seva pràctica. Les escoles completaran el currículum i l'atenció a la diversitat, també fomentaran la relació de compromís amb les famílies.

La realitat a nivell curricular també és de control en els continguts en el plantejament de diferents revàlides que es plantejarien des del govern central, el currículum que es planteja, presenta pràcticament programats els continguts enllaçant-los amb els criteris d'avaluació i una mena de descriptors o indicadors, en aquest sentit sembla que l'autonomia és minsa en aquest sentit.

A Catalunya, l'autonomia de centres també apareix a la LEC (Llei d'Educació de Catalunya) i es desplega en el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. Tot i que en el seu moment va suposar alguna polèmica, és un decret ambiciós. García Plata (2010) en fa una breu anàlisi comenta que suposa l'obertura dels currículums, una major implicació del professorat i la direcció del centre, fomentar la participació i rendir comptes a la comunitat educativa.

Encara que l'autonomia és un tema present en els diferents textos educatius, algunes situacions semblen contradictòries i el que resulta evident és que l'escola competencial necessita un grau d'autonomia important per permetre donar una resposta diferenciada a les seves necessitats.

Rodríguez Arenas, explica que la implementació de les competències representa una transformació definitiva de l'escola al nostre país i l'autonomia del centre ha d'estar al servei del desenvolupament de les competències.

L'element clau d'una escola que disposi autonomia és el seu projecte educatiu que es podrà definir de manera particular en la seva identitat. (García Plata, 2010, Rodríguez Arenas, 2009). Les competències, per ser encara un element que es troba en procés, poden contribuir molt a aquesta diferenciació dels centres.

Així, l'organització de l'escola, les normes de convivència i funcionament del centre, el treball de les àrees, les activitats docents, l'ús de diferents metodologies, l'acció tutorial, els plans de lectura, els plans de reforç, els plans d'orientació, les activitats complementàries... tot en conjunt pot contribuir a l'assoliment de les competències. Les competències s'han d'entendre com un element integrador que influeix en tots els àmbits de l'escola. El desenvolupament de les competències ha d'impregnar totes les grans decisions i projectes de l'escola. (Escamilla, 2009; Marchena, 2011; Teixidor & Vilalta, 2010; Vázquez & Ortega, 2010).

Seria desitjable que en tots els documents aparegués la relació de les competències que està previst desenvolupar. Les mateixes programacions les han d'incloure. D'aquesta manera es reflectiria el treball competencial tant en els àmbits o contextos formals com no formals. (Rodríguez Arenas, 2009; Vázquez & Ortega, 2010).

Els estils de direcció en el marc competencial haurien de prioritzar el lideratge pedagògic de tots aquells projectes que el centre té endegats.

Per tant, l'equip directiu hauria d'exercir un lideratge compartit i pedagògic.

L'organització i funcionament, les normes de convivència i el projecte educatiu han de ser elaborats amb la participació de tota la comunitat educativa.

Així, l'escola és una institució on el més valuós és el "capital humà format", que el centre ha de ser capaç de "capitalitzar". Tot i així, la necessària transformació de l'escola no es podrà realitzar si els equips directius no són capaços de donar sentit al canvi, el projecte de direcció ha de donar sentit a aquesta transformació i donant sentit es creï la necessitat del canvi. Un dels eixos principals en aquest canvi és el Projecte Educatiu de Centre (Rodríguez Arenas, 2009).

2.3 . El projecte educatiu de centre i les competències bàsiques

El projecte educatiu de Centre, està integrat per un conjunt de documents que estableixen els principis que identifiquen a la comunitat educativa, així com les conseqüències que aquests principis tenen per a totes les accions que es desenvolupen en el centre.

Segons s'especifica a la LOE a l'article 121, aquest projecte recollirà els valors, els objectius i les prioritats d'actuació i incorporarà la concreció dels currículums establerts per l'administració educativa que correspon fixar i aprovar al claustre, així com el tractament transversal de les àrees, matèries o mòduls de l'educació en valors i altres ensenyaments. .

El projecte educatiu, ha de tenir en compte les característiques de l'entorn social i cultural de l'escola, recollirà la forma d'atenció a la diversitat de l'alumnat i l'acció tutorial, així com el pla de convivència. A nivell de Catalunya, es considera que les aportacions de la LOE, concreten més el que dictamina la Llei d'Educació (LEC). La LOMCE afegeix el que fa referència a la realització d'accions destinades a la qualitat educativa.

Però actualment, l'elaboració d'un Projecte Educatiu de Centre, no és fàcil a causa de la quantitat de referències creuades en diferents normatives de dependència jeràrquica que contínuament fan propostes en diferents nivells de concreció. Segons González (2014) ens trobem amb la LOE (art.121.1, i 121.2) la LOMCE (introdueix esmenes als articles art.121 i 122 bis) , la LEC (articles articles 90, 91, 92 i 93).

Analitzant els diferents articles i esmenes realment, costa de trobar una explicació clara que unifiqui totes les recomanacions en l'elaboració de projecte educatiu. L'anar afegint, traient i rectificat elements en les noves lleis i decrets, fa que es propiciï la desorientació en l'elaboració d'aquest projecte tan important per qualsevol escola. Així, en l'article 121 de la LOE es comenta

que el projecte ha de recollir els valors, els objectius i prioritats d'actuació, així com el currículum, el tractament transversal de les àrees, matèries o mòduls.

També s'assenyala que s'ha d'incloure la forma d'atenció a la diversitat, la tutoria, el pla de convivència, la inclusió finalment remet als objectius de la LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio), Reguladora del Derecho a la Educación), una llei de referència però no d'ús habitual a les escoles.

La LOMCE, realment no proposa un nou text sinó que presenta esmenes en articles de la LOE per exemple; es modifica l'article 121 com ja s'havia comentat abans en l'apartat 3 referent a la obligació de fer públics els projectes educatius de les escoles privades perquè la comunitat els conegui. També es comenta que l'administració contribuirà al desenvolupament del currículum per afavorir l'elaboració de models oberts de programació docent i materials didàctics.

S'afegeixen dos punts nous el punt 7 que es relaciona amb l'especialització d'alguns centres de secundària i que això haurà d'aparèixer en el projecte educatiu. També s'afegeix el punt 8 que continua parlant de que els centres educatius amb especialització ho hauran d'especificar en el projecte educatiu.

L'article 122.bis exposa que el projecte educatiu de qualitat suposarà l'especialització dels centres docents. L'especialització pot ser de diferents tipus com ara curricular, a l'excel·lència, a la formació docent, a la millora del rendiment escolar, a l'atenció de l'alumnat amb necessitats específiques...

Els resultats seran avaluades en relació al punt de partida. Les accions de qualitat educativa han de ser competitives i suposaran autonomia per executar-les tant des dels recursos humans com materials.

En quant a la LEC, les al·lusions al projecte educatiu són nombroses, és un document que es té present al llarg de tot el text. El Capítol I es dedica a l'autonomia i al projecte educatiu de centre concretament cal destacar els articles 90, 91, 92 i 93 que fan referència a la finalitat i àmbits d'actuació, expliquen els elements principals del PEC, la seva aplicació, el caràcter del PEC a les escoles públiques. Considerem que de les tres lleis, la LEC és la més concentra la informació, tot i que com comenta González, no resulta fàcil tenir una idea clara i ràpida d'aquest projecte.

Però és evident que per avançar, cal valorar la situació actual del PEC a les escoles i les possibles conseqüències que pot tenir la incorporació de les competències bàsiques.

La concepció que hi ha darrera d'aquest tipus de projecte és que les escoles articulin les seves respostes educatives a través de diferents plans (projecte educatiu, projectes curricular, pla d'acció tutorial...) això fa que puguin ser considerades com organitzacions gestionades per projectes, amb capacitat de definir distintes respostes educatives, és a dir, com una escola d'opcions múltiples que ofereix a l'alumnat respostes educatives diferents en el marc de la mateixa escola, base de

qualsevol estratègia d'atenció a la diversitat. En una escola heterogènia això suposa una modificació important del model organitzatiu tradicional, encara present.

És freqüent una concepció "additiva" del PEC, que identifica la seva existència amb el fet de tenir elaborats tots els documents que l'integren, però aquesta idea no és adequada ja que no considera prou les possibles relacions entre tots els documents i en el compromís de tots els membres de la comunitat. Els documents han de donar sentit a la comunitat educativa.

En realitat, el PEC no és un sac on tot hi cap. Al contrari, és una estructura en forma de xarxa que relliga altres plans, programes i projectes i els dóna coherència. És l'instrument que permet incorporar noves peces al sistema escolar de manera harmònica i les acaba ajustant de manera cooperativa. A la vegada, és l'eina que permet a la institució educativa expandir-se més enllà del recinte escolar i participar dels projectes de barri, de ciutat, de territori i de país.

Per González (2014) no es tracta d'un document històric al servei dels requisits administratius, sinó que és l'expressió dinàmica de la planificació dels equips directius, de la participació de les famílies, de la realitat educativa dels centres en cadascuna de les deliberacions de l'equip docent, de les celebracions escolars, de les activitats lectives i extraescolars, etc. Segons al normativa vigent a Catalunya, cada centre educatiu hauria de promoure l'elaboració o actualització del PEC per tal d'adaptar-lo al nous fonaments educatius. González(2014) fa una proposta detallada del que hauria d'integrar un PEC.

Com ja s'ha comentat anteriorment, en aquest projecte educatiu, són cabdals els acords de la comunitat educativa sobre els objectius, processos i enfocaments generals de l'acció educativa escolar, que constitueix els trets d'identitat de cada centre, prenent coma referent les competències bàsiques que ha d'adquirir l'alumnat.

D'acord amb Vázquez & Ortega (2013) considerem que uns dels elements guia i d'orientació en el disseny dels documents planificadors podrien ser les competències bàsiques, la mateixa idea apareix en projectes d'innovació com PICBA o a la mateixa Guia par la Formación en los Centros de las Competencias Básicas del projecte COMBAS.. Aquests documents adaptats a l'entorn sociocultural del centre , ha de constituir un tot cohesionat i coherent que potencí l'adquisició d'aprenentatges competencials imprescindibles per part de tot l'alumnat.

Els aspectes del projecte educatiu que haurien d'estar relacionats directament amb l'adquisició de les competències bàsiques, aquests podrien ser (Vázquez & Ortega):

2.3.1 Les línies prioritàries de l'actuació pedagògica

Les línies d'actuació pedagògica es prioritzaran en funció dels principis, objectius i prescripcions curriculars que orienten l'etapa educativa i segons la realitat del centre (context sociocultural,

característiques de l'alumnat i professorat, resultats de les avaluacions, implicació de la família, recursos materials i humans , relació amb altres centres, amb l'entorn...)

L'anàlisi de la realitat de l'escola ajudarà a establir quines són les debilitats i punts forts i establir les àrees de millora i les prioritats d'actuació relacionant-los amb les competències bàsiques.

Especial rellevància tindran les decisions que afectin al plantejament i organització del currículum, destacant els aspectes rellevants de les competències bàsiques que han de desenvolupar-se en l'etapa educativa i ensenyaments que s'imparteixin. També seran importants les decisions referides a l'organització i funcionament del centre, la distribució del temps escolar i extraescolar, l'organització i funcionament de la biblioteca escolar...

En les línies prioritàries d'actuació pedagògica trobem rellevant per iniciar aquest plantejament competencial la reflexió sobre cada una de les competències per tal d'establir acords en l'equip educatiu, com seria el que fa referència l'àrea o àmbit comú que explicarem més endavant en els suggeriments del pla d'orientació i acció tutorial .

Cal trobar un significat compartit del que realment significa cada una de les competències i prendre consciència de si s'incorporen i en quin grau, en el cicle, en el departament, en el centre en tot el seu conjunt. Així es tractaria d'identificar les competències bàsiques i entendre el valor semàntic de la definició, reflexionar sobre la pròpia pràctica relacionada amb les competències, copsar quina és la situació en els cicles, els departaments (Luengo & Moya, 2013).

2.3.2. Els objectius propis del centre per la millora del rendiment escolar i la continuïtat de l'alumnat en el sistema educatiu.

El plantejament d'aquests objectius han d'estar relacionats amb les competències bàsiques. Farien referència a objectius per millorar el rendiment escolar, en funció dels resultats d'avaluació, serien els objectius relacionats amb el currículum i la pràctica docent, la tutoria, l'organització i el funcionament del centre, la millora del clima escolar, la implicació del professorat en programes educatius i grups de treball i la implicació de les famílies o els compromisos educatius.

Aquests objectius propis han de tenir en compte el context i es concretaran per donar resposta de manera inclusiva a les necessitats detectades per la comunitat educativa, serviran com a referent per prendre decisions per la millora del rendiment i evitar l'abandonament escolar.

Aquests objectius propis s'han de definir a partir de la participació i implicació de tots els agents educatius que participen a l'escola, tota la comunitat educativa igual que el seu seguiment i avaluació.

2.3.3. Concreció dels continguts curriculars

Un dels elements fonamentals que han de configurar el projecte educatiu d'un centre és la coordinació i planificació dels continguts curriculars. Això suposa que s'han de compartir criteris en les programacions didàctiques entorn a les competències bàsiques al llarg de l'etapa i la presa de decisions referents als models d'organització dels continguts curriculars de les àrees, àmbits i la seva concreció en unitats didàctiques, projectes de treball o tasques integrades per definir les línies de treballs i estratègies d'intervenció docent a les aules. Seria convenient incloure de manera integrada les competències bàsiques en el currículum escolar i la cohesió del projecte educatiu-programació d'àrea- programació d'aula.

Els equips de cicle s'han de plantejar doncs, la reorganització del currículum de cada àrea en base al desenvolupament de les competències bàsiques i els aspectes que les fan operatives a partir dels acords marcats en el projecte educatiu, els criteris d'avaluació de les àrees hauran de ser els referents fonamentals per valorar el grau d'adquisició competencial .

En la pràctica docent, el treball en competències ha d'impulsar la reflexió i el debat pedagògic a les escoles per arribar a pràctiques metodològiques més comunes.

Els docents s'han de plantejar trencar determinades rutines poc eficaces educativament i plantejar-se canvis més profunds en la seva pràctica docent.

Vázquez i Ortega (2011), descriuen com podria ser el procés d'integració de les competències bàsiques en la concreció i desenvolupament del currículum:

a. Diagnòstic del context i del centre educatiu.

Aquesta primera fase contribueix a la contextualització del currículum escolar, es tractaria de diagnosticar detectant les debilitats o àrees de millora, els factors externs i interns del centre que influeixen , determinen o condicionen els processos i resultats educatius. Cal plantejar un autoavaluació per recollir evidències per al currículum i no formal. S'haurien de tenir en compte tant les avaluacions externes realitzades per l'administració educativa com instruments que faciliten la tasca d'autoavaluació al llarg del curs escolar.

Seria necessari que l'avaluació inicial de l'alumnat, es fes utilitzant com a referència el grau o nivell assolit en el desenvolupament de les competències bàsiques a partir de l'informe personal d'avaluació, dels resultats de les proves d'avaluació de l'administració i la seva evolució, dels resultats d'altres proves com per exemple les PISA ...

Molt important que es detectin els problemes i dificultats d'aprenentatge en l'adquisició de les competències bàsiques, el nivell mig d'assoliment de cada competència i l'explicitació de dificultats comuns dels alumnes en el centre per cicle, cursos i grups.

Les dades recollides serviran per establir les línies de millora i prevenció dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

Els centres poden tenir en consideració també per al diagnòstic del context dades referents al nivell d'estudis de la població d'adults, les expectatives de la comunitat sobre el nivell màxim d'estudis a assolir, l'accés a l'ensenyament superior per part de la població adulta, l'oferta de les activitats extraescolars per institucions de l'entorn, l'accés de la població escolar a les tecnologies de la informació...

En els processos educatius, és convenient analitzar els criteris seguits en aspectes com l'agrupament de l'alumnat, els canals de participació de les famílies a l'escola, el treball en equip del mestre, els estils de docència, les activitats extraescolars i complementàries que es realitzen en el centre, el desenvolupament de la tutoria i l'orientació educativa, el plantejament de la formació del professorat. Aquests anàlisis haurien de ser vinculats a la millora de contextos més adequats per l'aprenentatge de les competències bàsiques.

En relació als resultats educatius seria necessari analitzar les qualificacions finals en les àrees instrumentals, les actituds i conductes que manifesta l'alumnat davant l'èxit escolar, els nivells de fracàs o abandonament prematur i els percentatges de promoció. Tota això per copsar la influència que tenen aquests factors sobre l'alumnat en la generació d'expectatives i motivació per l'estudi.

La legislació (LOE, LOMCE) preveu l'autoavaluació interna que pot formar part també d'aquesta primera fase de diagnòstic.

La informació recollida es pot organitzar tenint en compte diferents apartats o dimensions per exemple:

1. Organització i funcionament del centre educatiu (funció directiva, coordinació docent, organització de la jornada escolar i horari de l'alumnat i professorat, participació en el centre escolar...).
2. Planificació i desenvolupament de la pràctica docent en relació al currículum i l'atenció a la diversitat de l'alumnat (organització del currículum escolar, disseny i desenvolupament de les programacions didàctiques, incorporació de tasques integrades, estimulació de la lectura i ús de tecnologies de la informació, els criteris comuns d'avaluació de les competències bàsiques, avaluació de la pràctica docent i

dels resultats dels processos d'ensenyament aprenentatge, l'aplicació de mesures d'atenció a la diversitat...).

3. Convivència escolar, acció tutorial i orientació educativa de l'alumnat (direcció, gestió i control de l'aula, clima, dinàmica de treball personal i cooperatiu de l'alumnat, ús de la mediació escolar, detecció i prevenció de conductes disruptives i aplicació de mesures, foment de la igualtat de gènere, procediments de comunicació i relació amb les famílies, programes de transició i acollida entre etapes i centres educatius...).

b. Anàlisi del marc normatiu vigent: presa de decisions sobre el currículum i les competències bàsiques.

Els textos curriculars (LOE, 2006; LOMCE, 2013) i diferents propostes de concreció i integració de competències (Marchena, 2011; Vázquez & Ortega, 2010; Luengo & Moya 2013) ens recorden que tant la selecció i aprenentatge dels continguts, la consecució dels objectius, pretenen assegurar el desenvolupament de totes les competències bàsiques, essent els criteris d'avaluació el referent per valorar el procés en la seva adquisició.

L'equip educatiu ha d'analitzar la proposta curricular i vincular les competències a la resta d'elements. És necessari l'estudi així com una gradació de cada una de les competències de manera que la seva adquisició es faci progressivament i coherent amb el currículum i pugui determinar-se el grau d'assoliment en finalitzar la primària. Altres autors com Zabala (2009), també proposen aquesta reflexió inicial de les característiques i l'abast de cada competència per establir acords i trobar el què s'ha de treballar de manera comuna, interdisciplinària o disciplinària dins d'un mateix centre.

La LOE, presenta les competències descrites molt genèricament a l'Annex I del currículum, davant d'aquesta ambigüïtat, han sorgit moltes propostes de concreció, Vázquez i Ortega, Marchena, 2011; Luengo & Moya, 2013) proposen un procés de concreció de les competències a partir de descriptors vinculats als criteris d'avaluació de cada una de les competències per a cada una de les àrees. A partir d'aquests descriptors plantegen indicadors d'assoliment que l'alumnat ha d'anar assolint en els processos d'ensenyament aprenentatge a cada un dels cicles. D'aquesta manera, estableixen escales de descriptors que descriuen la progressió dels alumnes i permeten situar el nivell de desenvolupament de la competència per tal d'orientar els aprenentatges o fer-ne una valoració. Aquests indicadors s'operaran de manera més directa i concreta a les tasques de les intervencions didàctiques a les aules. Com hem comentat anteriorment, aquestes propostes desenvolupen la idea de concreció de les competències bàsiques que esmentada a la pròpia LOE, la

LOMCE que sorgeix més endavant, presenta ja uns descriptors (indicadors) relacionats amb els criteris d'avaluació de cada matèria.

c. Avaluació de les competències bàsiques en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Es tracta d'establir interrelació entre els criteris d'avaluació i les competències bàsiques vinculant els indicadors d'assoliment amb els criteris d'avaluació de les àrees. També es treballa el tractament de l'avaluació competencial en la pràctica educativa amb l'ús dels nivells d'assoliment. En aquest àmbit de reflexió també es té en compte la presa de decisions per a l'avaluació i promoció dels alumnes. En el capítol 1, s'ha explicat amb més detall els fonaments del procés d'avaluació competencial.

2.3.4. L'organització i distribució del temps escolar i extraescolar

Els criteris per organitzar i distribuir el temps escolar han d'afavorir un marc d'intervenció que faciliti el desenvolupament de les competències bàsiques. En aquest sentit, és interessant que el professorat, es plantegi la possibilitat d'integrar les àrees en àmbits. Els àmbits serien agrupacions de diferents àrees de coneixement segons la seva afinitat en les que es pot establir relacions complementaries entre els seus elements curriculars i vincular al mateix temps, les competències bàsiques. La darrera proposta del decret que estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària a Catalunya, es presenta per àmbits.

En aquest mateix sentit, Pérez Gómez (2009) considera que la majoria de les estructures o formats actualment vigents en l'organització del temps d'ensenyament-aprenentatge són anacronismes (estructures rígides, uniformes, fragmentades i monòtones). Són formats espacials i temporals acomodats a un ensenyament transmissiu amb escassa participació dels aprenents. No s'entén que es mantingui la distribució de les matèries d'una hora. Un currículum interdisciplinar, basat en problemes o situacions requereix la implicació activa d'equips de docents i estudiants treballant i investigant junts en diferents contextos espacials i durant períodes prolongats de temps.

La programació d'activitats extraescolars, per part del professorat, hauria de facilitar el treball per competències, abordant treballs integrats d'investigació que siguin participatius per als alumnes en tot el seu desenvolupament: viatges educatius, programació de teatres, activitats esportives...

Referent a les activitats programades en horari de tarda, cal destacar la seva importància respecte a l'adquisició de les competències bàsiques, ja que constitueixen aprenentatges de currículum no formal o de suport al currículum formal. La seva programació ha de respondre a les necessitats del centre, ser elaborades de manera coherent amb el currículum ordinari i existir una coordinació permanent entre les activitats que es realitzen la tasca docent (currículum formal).

Els centres han d'aprofitar l'existència de recursos com ara la biblioteca escolar oberta la comunitat, aules d'informàtica, ... i impulsar la participació en la seva gestió de les famílies i del propi alumnat.

Cal assenyalar també la tasca educativa que es pot realitzar des del servei del menjador escolar amb una acurada programació de l'activitat d'aquest servei que pot ser programada i assessorada pels docents.

2.3.5. Els criteris generals per elaborar les programacions didàctiques i el tractament de les competències bàsiques a les aules.

Es tracta de prendre decisions sobre l'enfocament de les programacions didàctiques, són diverses les propostes de programació didàctica tenint en compte les competències. En relació a les competències, Vázquez & Ortega presenten, tres opcions diferents d'organització de les intervencions educatives a l'aula que considerem interessants:

1. Disseny de les programacions didàctiques per àrees, articulant i concretant els elements del currículum a partir de les contribucions que fa cada àrea dels seus elements (objectius, continguts, criteris d'avaluació...)
2. Elaboració de programacions didàctiques basades en àmbits de coneixement i experiència, integrant diferents àrees en funció de les interrelacions entre els seus elements curriculars i de la capacitat d'articulació dels mateixos al voltant de les competències bàsiques.
3. Confecció de les programacions didàctiques per competències, vinculant els elements curriculars de les àrees amb els descriptors d'etapa i indicadors d'assoliment que s'han establert per cada una de les competències bàsiques. La programació s'articularia a través de macro-tasques integrades i seqüenciades al llarg del tot el curs escolar que promoguin el desenvolupament d'una o més competències.

L'equip educatiu ha de prendre la decisió sobre quins seran els criteris de programació lligats a la concreció i integració competencial.

Els mateixos autors proposen una guia general per programar una unitat didàctica integrada disciplinar (una sola àrea) o multidisciplinari. Els elements de programació són els habituals en una intervenció didàctica, serien els següents:

1. Títol i elements d'identificació (títol, etapa, curs, àrea o àmbits o els referents curriculars, temporalització, ubicació temporal-trimestre)
2. Breu justificació de l'interès i utilitat de la unitat didàctica integrada
3. Aprenentatges que es desenvoluparan
 - a. Competències bàsiques: Indicadors d'assoliment proposat . Selecció a l'escala graduada d'indicadors d'assoliment aquells indicadors que facin referència als aprenentatges competencials que es desenvolupin a la unitat didàctica. D'aquesta manera es podrà determinar els nivells d'assoliment a cada una de les competències bàsiques treballades.
 - b. Objectius d'etapa i d'àrea amb els que es relaciona
 - c. Blocs de continguts i aspectes transversals amb els que es relaciona
4. Metodologia
 - a. Principis metodològics : s'ha de destacar l'acció , la cooperació i l'autenticitat com a estratègies d'aprenentatge competencial privilegiades.
 - b. Organització i recursos : es fa referència l'organització de grups, de temps, d'escenaris, de materials, recursos personals... En l'organització del grup es dissenyaran propostes tant individuals com grupals, s'explicitarà a cada activitat i tasca concreta.
 - c. Tasques i activitats: es pot tenir un banc o catàleg d'activitats a nivell de centre pròpies de cada cicle o curs. També es pot proposar altres tasques.
 1. Tasca final: es descriu la tasca final que organitzarà tota la unitat didàctica concretant els elements imprescindibles.
 2. Activitats o tasques intermèdies que faciliten o preparen els alumnes per poder abordar amb garanties la tasca final proposada. Dissenyar la seqüència de les situacions d'ensenyament aprenentatge. Aquesta seqüència pot incloure activitats (senzilles i elaborades) i tasques intermèdies facilitadores o conductores. En aquest disseny podem incloure les diferents propostes de treball

(activitats, tasques) i els diferents nivells de concreció per l'atenció a la diversitat des d'un model inclusiu.

5. Avaluació:

- a. Criteris d'avaluació i indicadors d'assoliment: Es relacionarà els criteris d'avaluació curriculars amb els indicadors de competències, es recomana que hi hagi diferents nivells d'assoliment (uns cinc nivells: 1. Poc; 2. Regular; 3. Adequat; 4. Bo; 5. Excel·lent)
- b. Instruments: L'avaluació ha de ser autèntica i realista. Això suposarà l'ús de diferents instruments d'avaluació com: escales d'observació, proves escrites, proves orals, escales de valoració, simulacions, portafoli, instruments d'autoavaluació, instruments de coavaluació, disseny de rúbriques ...
- c. Avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge.
- d. Moments: al llarg del curs es pot preveure una avaluació de tot el procés, Vázquez & Ortega preveuen tres moments, les tres avaluacions, que ajudaran a recollir el progrés de l'alumne en tot el curs i el cicle.

Cal remarcar que tots els elements de la intervenció didàctica han d'anar relacionats entre ells, com una xarxa amb múltiples relacions.

2.3.6. Plans i programes educatius destinats a contribuir al desenvolupament de les competències bàsiques.

Els plans del projecte educatiu que poden contribuir de forma determinant a l'adquisició de les competències bàsiques són: el pla d'atenció a la diversitat, el pla d'orientació i acció tutorial, el pla de convivència

2.3.6.1. Pla d'atenció a la diversitat

El Pla d'Atenció a la diversitat contribueix a l'adquisició de les competències en el sentit que des de les intervencions educatives, s'ha de preveure tasques i activitats obertes que facin possible una personalització dels processos d'aprenentatge i que afavoreixin l'atenció a la diversitat.

En aquest sentit, el model d'escola que relacionem amb la proposta competencial, és l'escola compromesa en la inclusió això significa (Booth, Nes & Stromstad , 2003) :

Tenir en compte la diversitat com un valor i que la inclusió no es refereix a un grup d'alumnes en particular sinó que abasta tots els alumnes de l'escola.

En aquest model d'inclusió l'aprenentatge i la participació són eixos principals i això implica treure barreres que afecten l'aprenentatge i fomentar la participació tant dels alumnes com dels mestres així com de la resta de la comunitat educativa.

En aquesta visió inclusiva l'escola hauria de tenir unes característiques principals que apareixen implícits en els textos curriculars, especialment en la LOE que serien les següents (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Marchesi & Martín, 1998):

- En el projecte educatiu, s'hauria de considerar la diversitat dels alumnes com un eix fonamental.
- Un alt nivell d'implicació de l'equip docent en la innovació, professionalitat, responsabilitat, autoexigència, pràctica reflexiva.
- Un clima d'escola i d'aula favorable a l'aprenentatge, amb una actitud preventiva més que correctiva.
- Lideratge eficaç, acceptat i distribuït, col·legialitat, col·laboració.
- Planificació acurada, coordinada i flexible dels recursos.
- Aprofitament dels recursos i espais ordinaris per l'atenció a la diversitat.
- Aprofitament dels diversos suports que pot oferir tota la comunitat educativa (alumnes, famílies educadors els uns als altres).
- Forta relació entre l'escola i el seu entorn
- Existència de suports externs en forma de processos d'assessorament i també de polítiques i actuacions des de l'administració.

Aquest tipus d'escola, coincideix plenament amb el que seria també una escola de tipus competencial amb una visió ampla i oberta de l'aprenentatge que hauria d'anar amb el treball per competències cap a la personalització.

Una de les aportacions més significatives en aquest sentit i que es pot prendre en consideració en l'aprenentatge competencial, és el model del Disseny Universal de l'Aprenentatge, anomenat també DUA.

Pastor (2012) explica que des d'un plantejament respectuós de la diversitat, el vertader desafiament per als educadors és proporcionar oportunitats d'aprenentatge en el currículum d'educació general que siguin inclusives i eficaces per a tots els estudiants. Es tracta de reduir barreres en els contextos educatius per que els processos d'aprenentatge siguin accessibles a tots els estudiants.

El Disseny Universal per l'Aprenentatge (DUA), és tot un conjunt de principis per desenvolupar el currículum amb l'objectiu de proporcionar a tot els estudiants igualtat d'oportunitats per aprendre sense una simplificació o homogeneïtzació en un model únic sinó que es pugui ser flexible, que es permeti la participació, la implicació i l'aprenentatge des de les necessitats i capacitats individuals (CAST², 2011).

Un element principal en aquest plantejament deriva de la investigació sobre el cervell, és la identificació de tres xarxes diferenciades que intervenen en els processos d'aprenentatge. Aquestes xarxes són : la xarxa de reconeixement (el què de l'aprenentatge), la xarxa estratègica (el com de l'aprenentatge) i la xarxa afectiva (la implicació en l'aprenentatge) (Rose & Meyer, 2002). En funció d'aquestes tres xarxes, sorgeixen els tres principis del disseny Universal per l'Aprenentatge als que s'associen tot un seguit d'indicacions per poder ser aplicades en la pràctica educativa.

Aquest tres principis són: proporcionar múltiples mitjans de representació, proporcionar múltiples mitjans d'acció i expressió i proporcionar múltiples formes d'implicació. Seguidament mencionarem les idees principals de cada un dels principis.

Principi I :Proporcionar múltiples mitjans de representació

Aquest principi es refereix al què de l'aprenentatge i es basa en les diferències que mostres els estudiants en la manera de percebre i comprendre la informació que se'ls presenta. La idea és que els estudiants tinguin accés a la informació i puguin interaccionar amb ella, segons els patrons individuals. Ja que no existeix cap patró òptim per a tothom, cal proporcionar opcions diferents perquè cada alumne esculli o faci servir aquell que millor respon a les seves capacitats i preferències.

D'aquest principi es deriven pautes proporcionar diferents opcions relacionades amb la percepció de la informació. (personalització, informació auditiva, visual, tàctil) es tracta d'oferir múltiples opcions que facilitin la comprensió.

Principi II: Proporcionar múltiples mitjans d'acció i expressió.

Sembla que existeixen també diferències en la forma d'interaccionar amb la informació i els coneixements i en la manera d'expressar el resultat de l'aprenentatge. Aquest principi, fa referència a Com passa. En aquest principi a nivell pràctic es tractaria de proporcionar múltiples opcions per a que s'expliqui o elabori els seus treballs i que els pugui exposar o donar suports per dur a terme el procés de la tasca a realitzar.

² CAST : correspon a l'abreviació de Center for Applied Special Technology

Principi III: Proporcionar múltiples formes d'implicació.

Es basa en els aspectes més afectius que intervenen en l'aprenentatge i fa referència al perquè del mateix. Aquest principi, també es relaciona amb la motivació que pot ser molt variable. No sembla que hi hagi una fórmula per a tots, s'hauria de donar la possibilitat de que els alumnes tinguessin oportunitat d'implicar-se segons les seves capacitats i preferències. A nivell pràctic es tracta de captar l'interès en relació a l'aprenentatge a assolir per tal de que mantingui l'esforç i s'arribi a autoregular .

El model del Disseny Universal per l'aprenentatge, proposa la creació de contextos d'aprenentatge flexible i d'eines que puguin ser utilitzades per tothom , en els que sigui possible la gestió del a diversitat

Aquest plantejament, molt crític amb els currículums poc flexibles que són anomenats currículums discapacitats perquè no poden ensenyar a tothom, es pot enllaçar molt amb les competències.

La mateixa teoria, que en moltes ocasions treballa amb persones que tenen dificultats en els aprenentatges, dóna molta importància a l'ús de la tecnologia com a suport per aprendre.

Les seves pautes ens poden guiar a l'hora de plantejar les intervencions educatives i la seva avaluació especialment en la formulació dels indicadors i els nivells de domini competencials i ser conscients dels tipus de tasques o activitats i així crear contextos d'aprenentatge accessibles per a tothom.

Vázquez & Ortega, Luengo & Moya proposen una escala d'indicadors per les diferents competències que tinguin diferents nivells de domini o assoliment. Aquesta escala de domini facilita al professorat proposar, entorn un mateix objecte de coneixement , un referent personalitzat i que respongui al nivell curricular de cada alumne.

A l'hora de l'atenció a la diversitat en situacions d'alumnes que requereixin mesures especials prenen especial rellevància pel seu caràcter instrumental les competències de comunicació lingüística , competència matemàtica. I per la seva importància en el desenvolupament de l'autonomia de l'alumne per a respondre a les seves necessitats i resultats educatius la competència d'autonomia i iniciativa personal i la competència d'aprendre a aprendre així com la competència de tractament de la informació i competència digital.

Els plans individualitzats a més d'altres elements, es realitzaran a partir de les mateixes programacions didàctiques en les que s'hauran inclòs els indicadors i el seu grau de domini.

Es tracta d'incidir en els aprenentatges imprescindibles per a la vida que aporten les competències. Es tracta de planificar i desenvolupar activitats motivadores en les que es plantegi problemes relacionats amb la vida quotidiana i es dissenyi tasques d'acord al seu nivell competencial .

2.3.6.2 Pla d'orientació i acció tutorial

Les finalitats educatives fixades a la LOE vinculen la orientació escolar i l'acció tutorial amb el desenvolupament, l'adquisició i el seguiment de les competències bàsiques en el seu conjunt, però fonamentalment amb la competència i actituds per aprendre a aprendre , la competència per a l'autonomia i iniciativa personal i la competència social i ciutadana. (Vázquez & Ortega 2011).

D'acord amb el que hem estat comentant anteriorment, la presència de les competències hauria de ser com l'eix organitzador del centre educatiu i haurien de ser presents en tots els documents d'atenció i de seguiment de l'alumnat tals com el Pla d'Acció Tutorial, el Pla d'Atenció a la Diversitat, el Pla de Convivència.

Segons Zabala, es podrien tenir en compte els següents suggeriments a l'hora d'elaborar un Pla d'Orientació i Acció tutorial:

El pla d'orientació i acció tutorial, ha de partir de les necessitats, del context de l'escola, de les concepcions educatives del centre, del perfil de ciutadà que es vol educar.

La tutoria implica tot l'equip docent, és una tasca compartida, encara que hi hagi un tutor titular, realment quan un docent entra a l'aula, en aquell moment també és tutor responsable del que passa en el grup, aquest pla com els altres és una tasca i consens d'equip.

Els objectius s'han de vincular als aspectes com el coneixement i seguiment de l'alumnat i especialment amb l'adquisició de les competències bàsiques i a la prevenció de les dificultats en la seva adquisició, a la seva integració escolar fent especial atenció a la transició entre les etapes.

Les principals competències implicades serien en especial la competència d'aprendre a aprendre , la competència per a l'autonomia i iniciava personal i la social i ciutadana seran el referent clau en la programació de les activitats de tutoria. A més a més hi hauria tot un seguit d'aspectes competencials d'àmbit comú .

És comú perquè correspon a totes les àrees i de tutoria perquè bona part d'aquestes competències correspondrien a aquesta (tècniques d'estudi, organització social de l'aula, establiment de les normes de convivència). La tutoria seria la responsable de la coordinació de tot l'equip docent que intervé en un mateix grup en relació a tots aquells continguts i activitats d'aquestes competències metadisciplinars que es dominen o es van adquirint a través de l'exercici sistemàtic en totes les àrees.

S'especificaria quin seria el grau de prioritització de cada una de les competències metadisciplinars, com s'han de treballar en cada una de les àrees, la pràctica, Cada equip docent de grup classe també hauria d'especificar el procediment d'avaluació coordinada de les competències d'aquest àmbit comú.

Zabala, comenta que sense l'existència d'aquest àmbit comú o de tutoria és molt difícil o quasi impossible que les escoles puguin assegurar un desenvolupament apropiat de les competències bàsiques. Sense aquest àmbit, les competències metadisciplinars es diluirien o desapareixerien, perquè com assenyala l'autor, allò que és de tothom pot acabar sent de ningú.

En relació a la tasca del tutor, podem distingir diferents marcs d'actuació del tutor, aquests són:

- Les accions amb l'alumnat que inclourien el seguiment de l'alumnat tant a nivell individual en el seu procés d'aprenentatge i adquisició de les competències com a nivell grupal. (clima de convivència, interessos, necessitats com a grup).
- Les accions de cooperació i coordinació amb altres professionals com ara els mestres especialistes, mestres de suport, orientadors, logopedes, psicòlegs o pedagogs, assistents socials... en reunions d'aula, de cicle, d'etapa o entrevistes.
- Les accions amb les famílies que poden ser a nivell de curs o de manera més individualitzada per informar, per comentar la marxa del curs i l'adquisició de les competències, per fomentar la formació de les pròpies famílies (escola de pares).

En quant a les activitats, la programació de l'acció tutorial per a cada grup es realitzarà a partir dels objectius generals del pla d'orientació i d'acció tutorial i en funció de les seves necessitats del grup detectades.

La major part de les activitats de tutoria amb els alumnes estaran integrades en el currículum, però hi ha aspectes de la tutoria (orientació acadèmica i professional, convivència, participació de l'alumnat en el centre) que hauran de desenvolupar-se en l'horari lectiu dedicat a tutoria.

Segons Vázquez & Ortega, des del pla d'orientació i acció tutorial la intervenció educativa s'orientarà entorn a aspectes transversals de l'educació i el desenvolupament integral de l'alumnat com són:

- Educació en estils de vida saludables.
- Consolidació d'hàbits de disciplina, estudi, treball individual i en equip relacionant 'ho amb les competències i actituds per a seguir aprenent de forma autònoma al llarg de la vida
- Capacitat per regular el propi aprenentatge i l'adquisició de destreses en l'ús de fonts d'informació relacionant 'ho també amb la competència digital.
- Desenvolupament i valoració de la creativitat, estretament vinculada amb la competència cultura i artística.

- La prevenció de les dificultats en el procés d'ensenyament aprenentatge fent referència a la tipologia de tasques que desenvolupin les competències bàsiques fent especial atenció a les competències lingüística i matemàtica.
- Plantejament de l'orientació acadèmica i professional dirigit als interessos i capacitats de l'alumnat, reconduint els seus aprenentatges quan sigui necessari vincular aquest procés amb la competència d'autonomia i iniciativa personal i la competència d'aprendre a aprendre.
- El Pla d'orientació i acció tutorial recollirà també altres aspectes que incideixen en l'adquisició de les competències bàsiques com :
 - Atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu per poder detectar i adoptar mesures curriculars i organitzatives, dirigides al desenvolupament de les competències però fent especial atenció a les de tipus instrumental- comunicació lingüística, raonament matemàtic i coneixement i interacció amb el medi físic i natural i la competència d'autonomia i iniciativa personal.
 - La detecció de casos d'absentisme i situacions familiars desfavorables que tindrien incidència fonamental en el desenvolupament de totes les competències bàsiques

La prevenció de les dificultats en el procés d'ensenyament i aprenentatge i l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu es programarà a la tutoria a partir del pla d'atenció a la diversitat del centre.

El Pla d'orientació i acció tutorial ha de tenir cohesió i coherència en la programació amb altres plans bàsics del projecte educatiu com són el Pla de convivència i el Pla d'atenció a la diversitat.

Així doncs, per la seva relació amb el currículum escolar, amb els altres plans bàsics educatius i per la seva vinculació que estableix amb la família i l'entorn, el Pla d'Orientació i d'acció tutorial haurà de ser un dels instruments bàsics en el treball de les competències bàsiques (Vàzquez & Ortega, 2011).

2.3.6.3 El pla de convivència

Aquest pla afavoreix l'adquisició de tot un conjunt de competències especialment la competència social i ciutadana.

Aquesta competència, estaria molt vinculada a la intel·ligència social i emocional. És pot treballar de diferents maneres però autors com Marina & Bernabeu (2007) fan una anàlisi exhaustiva de la competència i prenen en consideració aspectes com la necessitat de ser educats per conèixer, la consciència de la vinculació social, autonomia personal relacionada amb l'assertivitat, la comunicació, la comprensió, l'empatia, la cooperació, la resolució de conflictes, els sentiments pro

socials, i un dels factors més importants la participació democràtica. Aquests autors, fan una anàlisi de la competència i de les seves implicacions que pot ser una base reflexiva per elaborar aquest projecte de convivència. Tot i que en aquest pla seria la competència principal, la competència social i ciutadana té molts aspectes transversals a totes les àrees, especialment a la que li era pròpia a la LOE i que recentment la LOMCE ha canviat.

La programació d'aquest pla ha de contemplar les mesures que el centre es proposa per afavorir les relacions entre les membres des dels diferents sectors de la comunitat escolar . s'ha de tenir en compte les mesures referides al seu caràcter educatiu i preventiu de possibles conflictes o problemes de convivència entre iguals i entre els sectors educatius.

Important en aquest pla és la clarificació de responsabilitats dels diferents sectors o col·lectius de la comunitat escolar, des del respecte i consolidació dels drets i deure que la normativa reconeix a professors, alumnes i pares i mares això com la de preservar i fomentar la igualtat de drets de tots i en particular entre dones i homes.

La participació en el centre es pot concretar en l'elaboració de normes de convivència entre grups classe amb la participació del l'alumnat, en la potenciació de la junta de delegats , en la distribució de drets responsabilitats entre l'alumnat i en afavorir la participació i implicació de les famílies com la figura de mares o pares delegats de curs.

Una altre aspecte important és el de tenir en compte tots els temps escolars i extraescolars dedicant especial atenció als temps no lectius (esbarjos, cavi d'aula...) en aquest sentit , es pot planejar i afavorir que els esbarjos siguin espais de convivència pacífica i lúdica si es programen jocs cooperatiu que potenciïn les relacions positives si es procura que els temps entre classes siguin mínims i puguin dedicar-se a la realització 'de responsabilitats assumides per l'alumnat (Vàzquez & Ortega, 2011).

2.3.6.4 Pla de formació del professorat

L'elaboració i posada en pràctica d'aquest pla és clau per fer possible la reflexió sobre les competències bàsiques i la seva implementació en els dissenys curriculars, a la pràctica docent i en una adequada organització del centre. Ha de respondre a les necessitats de formació detectades i d'acord als plans educatius previstos a l'escola. Seria convenient establir una programació a curt , mig i llarg termini, tenint en compte la situació laboral, les línies prioritàries d'actuació i els objectius propis del centre expressats en el projecte educatiu.

L'estudi de la xarxa KeyCoNet (2014) mostra que la formació del desenvolupament professional dels docents a nivell europeu, està relacionada amb les competències en més de la meitat dels

casos (un 58% de 3451 docents). En el nostre país, també han estat nombroses les formacions en competències seguint diferents models i programacions.

La formació en competències, en un inici va ser molt diversa i sovint dispersa, des de projectes com COMBAS (2013) coordinat per Moya & Luengo (2013) es suggereix que la formació hauria de tenir diferents nivells segons el tipus i el grau d'experiència en el treball de les competències bàsiques que tingués l'escola, així a la seva guia, proposen tres nivells: inicial, avançat i d'aprofundiment.

Metodològicament es recomanable tenir en compte algunes premisses a l'hora de plantejar la formació com: partir de la realitat quotidiana de l'escola, adaptar la formació a les necessitats del centre, que sigui un eix de reflexió pedagògica, avançar des d'allò més senzill a més complex, reconèixer i integrar allò nou amb el que s'està fent a l'aula, tenir consciència que l'enfocament competencial no és una qüestió temporal, crear xarxa i aprendre de manera distribuïda si pot ser amb altres escoles en situació també de formació.

La idea de crear xarxa entre professionals i escoles, és una de les recomanacions que es fa des de la xarxa KeyCoNet (2014), els projectes pilot com COMBAS, PICBA entre d'altres, creen xarxes de col·laboració entre diferents centres i docents participants.

En la definició dels objectius es poden tenir en compte : Identificar , definir i interrelacionar les competències bàsiques que serien pròpies del perfil de ciutadà en concloure l'ensenyament obligatori; comprendre les característiques de l'aprenentatge per competències; realitzar una concreció curricular de les competències bàsiques adequada a una determinada etapa, cicle o nivell tenint en compte les àrees o matèries; dissenyar una estructura integrada de tasques, activitats i exercicis que permetin l'aprenentatge de les competències; conèixer i valorar les possibilitats i limitacions dels diferents models d'ensenyament per determinar quins models serien els més adients per assolir les competències bàsiques segons el centre, reflexionar sobre les pròpies pràctiques per entendre les accions que es desenvoluparan i les seves conseqüències directes o indirectes; definir els indicadors més adequats per les distintes competències tenint en compte els criteris d'avaluació de les àrees per tal de crear rúbriques per la valoració de tasques; determinar les claus que defineixen el nou projecte educatiu de centre, les programacions basades en tasques i el permanent procés d'auto-revisió per assegurar la millora; impulsar l'avaluació i el reconeixement de les CCBB adquirides de manera transparent dels aprenentatges i la promoció; implicar el docent en el procés de millora, participant en l'avaluació externa.

Moya & Luengo , plantegen diferents nivells d'integració curricular de les competències bàsiques que es concreten en :

- Nivell 1: L'aula: la integració de les activitats i els exercicis que generen el currículum real.

- Nivell 2: la concreció curricular. La integració de les competències bàsiques i àrees/matèries curriculars de manera relacionada.
- Nivell 3: La metodologia i els processos cognitius. La integració dels diferents models o mètodes d'ensenyament –aprenentatge que generen el currículum real de l'escola.
- Nivell 4: L'avaluació d'àrees o matèries i de competències. La integració de criteris i instruments per valorar l'aprenentatge de les competències bàsiques
- Nivell 5: Programació i tasques socials rellevants. La integració de les diferents formes del currículum: formal, no formal i informal.

Per a cada nivell d'integració es proposen activitats en diferent grau de d'aprofundiment (inicial, avançat o d'aprofundiment) com si es tractés d'una formació en espiral. Per més detall, es pot consultar el projecte COMBAS. Les activitats que es proposen són de reflexió i aplicables directament a l'escola.

En aquesta formació segons Moya & Luengo, implícitament també es pretén treballar competències docents en el desenvolupament de les activitats de la proposta general.

Considerem que aquesta proposta, és molt completa, ajuda a concretar les competències, la seva integració i especialment guia en el procés de manera lògica i coherent, pot servir com a guia per personalitzar la formació en els centres segons les seves necessitats.

2.4. Implicació de les famílies en el centre educatiu

La participació i col·laboració de les famílies en la vida escolar i sobre tot en els processos d'aprenentatge dels seus fills vinculats a l'adquisició de les competències bàsiques ha d'estar fonamentada en un plantejament objectiu i coherent amb les famílies i en la generació d'espais de trobada que facilitin l'adopció de compromisos educatius, quan la situació de l'alumne ho requereixi.

Les competències bàsiques són el resultat de la integració d'aprenentatges formal, no formal i informal. Per això s'ha de potenciar des de la tutoria la participació de les famílies tan a nivell individual com col·lectiu. Així, la tasca tutorial i de centre ha d'afavorir la implicació, la informació i el contacte permanent a través d'entrevistes, reunions, agendes escolars...

S'ha d'informar a les famílies sobre els documents planificadors del centre, el funcionament i organització del mateix, dels llibres de text, les activitats escolars, extraescolars i complementaries... i de les qüestions que es consideri necessàries.

A nivell individual les famílies han de ser informats sobre l'evolució escolar del seu fill, la seva integració a l'aula i a l'escola, dels resultats de les avaluacions, de les faltes d'assistència, de les conductes contràries a les normes i de les possibles correccions. (Vázquez & Ortega, 2011)

En aquest línia, la nova legislació introdueix un canvi significatiu en els projectes de centre que està estretament lligat al desenvolupament d'un currículum integrat basat en competències: es tracta del compromís educatiu escola-família, aquesta idea es relaciona amb el fet que l'educació s'estén més enllà de l'escola en situacions no formals. El compromís escola-família crea, de fet, un nou concepte de participació que no es limita a la gestió pública dels centres educatius, sinó que compromet seriosament a les famílies en la consecució de l'èxit escolar.

A Catalunya, com en altres comunitats, es formalitza aquest compromís en una carta que es lliura per signar a les famílies que tot i que en els seus continguts comuns no fa referència directa a les competències bàsiques sí que s'hi veuen implícites.

Així doncs, l'article 20 de la Llei d'educació defineix la carta de compromís educatiu dins del projecte educatiu del centre, com una eina de cooperació entre les accions educatives de les famílies i l'acció educativa del centre educatiu.

La carta formalitza la coresponsabilitat entre el centre educatiu i les famílies per a dur a terme una acció coherent i coordinada en el desenvolupament personal, acadèmic i social de cada infant.

L'article 7 del Decret 102/2010 de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius indica que la carta hauria de presentar uns continguts comuns, que s'han de formular de manera participativa entre els diferents membres de la comunitat escolar, especialment els professionals de l'educació i les famílies i han de ser aprovats pel consell escolar. També ha de fer referència al seguiment individualitzat de cada alumne i per això també es recomana la conveniència d'afegir altres continguts específics addicionals.

D'aquesta manera, cada centre ha de concretar el seu document de compromís educatiu, respectant els drets i les llibertats de les famílies que es preveuen en la legislació vigent, tenint en compte el context social i l'etapa educativa.

Un cop aprovada la carta, se n'ha de fer difusió a les famílies per tal de compartir els continguts i la importància del compromís i potenciar que en facin partícips als fills i filles. Des de l'escola també es poden planificar accions de tutoria i dinàmiques de treball concretes.

La carta s'ha de signar pels mares o tutors legals de l'alumne i la direcció o titular de l'escola.

Aquesta carta, és perceptiva en les etapes d'educació infantil i primària i aconsellable a la resta d'ensenyaments. Els seus continguts s'han d'actualitzar i signar al menys, a l'inici de cada etapa educativa.

S'ha de fer un seguiment periòdic de la carta per part del tutor especialment si hi ha continguts específics, també és aconsellable fer-ne una valoració compartida entre les famílies i el centre educatiu i que quedi recollida en la memòria anual de centre.

De la lectura dels continguts comuns i específics que es recomanen des de l'administració per l'elaboració de la carta, observem que entrarien en joc competències com l'aprendre a aprendre, la competència d'autonomia i iniciativa personal i la competència social i ciutadana.

Així veiem que amb aquestes i altres accions, el compromís escola-família, pot facilitar, la construcció d'un currículum basat en competències que permeti integrar el currículum formal, el currículum no formal i el currículum informal (currículum familiar).

Les competències bàsiques són a més una excel·lent oportunitat perquè les administracions locals puguin participar activament en la millora de l'èxit escolar, a través d'una orientació adequada de les activitats extraescolars.

En l'adquisició de les competències bàsiques, fonamentals per a l'aprenentatge al llarg de la vida, és bàsic el paper de les famílies.

Reforçant aquestes aportacions, el Centre Nacional de Innovación e Investigación Educativa, depenent del Ministerio de Educación, Cultura i Deporte (MECD) presentava la seva línia de treball amb les famílies. En una entrada de blog de la mateixa institució, apareix una breu informació sobre cada competència i un o més links on se suggereixen recursos relacionats amb la competència.

Des d'un àmbit més familiar, la CEAPA, Confederació Espanyola d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes, proposa formació i materials per poder treballar les competències bàsiques amb la família. Muñoz (2010) ofereix la guia informativa per als pares i alumnes *"Competencias básicas para el aprendizaje permanente. Las competencias básicas desde la familia"* on s'introdueix el significat i sentit de les competències, les descriu de forma breu i clara i a cadascuna, proposa diferents propostes per fer a casa.

La mateixa confederació, edita un altre recurs senzill però interessant consistent en un calendari on es proposa treballar amb activitats variades les competències en l'àmbit familiar, es tracta d'una mena d'orientacions per tal de complementar la feina que fan els mestres a l'escola. Aquest altre document, treballa les vuit competències – una cada mes- i afegeix altres temes com la participació de les famílies en els centres, la comunitat educativa, la competència emocional i l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat.

Altres institucions relacionades amb la família, moltes vinculades a la CEAPA, prenen com a base aquestes aportacions, aquest és el cas de la COAPA Balears, que també va fer ofertes de formació introduint aquest nou element del currículum (2010).

Un dels objectius era que els pares prenguessin consciència de que el seu paper en l'educació informal és rellevant en l'èxit escolar dels seus fills i en l'èxit de la implantació de les competències bàsiques. Consultant estudis sobre la concreció de les competències, les aportacions que es fan en aquest sentit des de la xarxa KeyCoNet, mostren que la cooperació i comunicació entre la família per treballar les competències, encara ha de millorar. En aquest sentit, una part del nostre qüestionari vol explorar com s'estan treballant en el nostre context, les competències més enllà de l'escola en activitats extraescolars i a nivell familiar.

2.5. La biblioteca escolar

La biblioteca escolar s'hauria de considerar com un centre de recursos per l'aprenentatge, una eina indispensable per al treball orientat a l'adquisició de les competències bàsiques.

La LOE recull la importància de la lectura i la obligatorietat que tots els centres educatius comptin amb el recurs de la biblioteca escolar. La legislació assenyala que la lectura és un factor primordial per al desenvolupament de les competències bàsiques.

El centres han d'organitzar activitats lectives i extraescolars que fomentin la lectura i la construcció del coneixement per l'alumnat.

La biblioteca com a centre de recursos per a l'aprenentatge escolar ha de disposar de materials didàctics diversos que facilitin informació per a desenvolupar el currículum escolar, com textos en format imprès, audiovisual o multimèdia. Estarà dotada de les noves tecnologies de la informació i la comunicació i ubicada en un lloc específic i accessible del centre. La seva organització hauria de facilitar que es compleixin els següents objectius en relació a l'adquisició de les competències bàsiques per part de l'alumnat:

- a. Potenciar l'hàbit lector, vinculat a la competència comunicativa lingüística.
- b. Possibilitar el treball autònom de l'alumnat en la construcció del coneixement relacionat amb les competències d'aprendre a aprendre i al competència d'autonomia i iniciativa personal.
- c. Facilitar la realització de tasques o projectes integrats, relacionant amb totes les competències.

És important que els centres es plantegin l'ús de la biblioteca fora de l'horari lectiu, possibilitant l'accés dels alumnes en els seu temps lliure o en activitats extraescolars, per això poden comptar amb la col·laboració de les famílies, de les administracions locals (Vàzquez & Ortega, 2011).

2.6. Les competències bàsiques a les normes d'organització i funcionament dels centres educatius

D'acord amb Vázquez & Ortega (2011), en base a les decisions preses en el projecte educatiu, el centre hauria de reglamentar les normes organitzatives i de funcionament que faciliten la consecució dels objectius i de les competències bàsiques per l'alumnat.

Els aspectes que es consideren directament relacionats amb el desenvolupament de les competències bàsiques podrien ser:

1. La participació dels diferents sectors de la comunitat educativa en la vida de l'escola.
2. Els criteris i procediments que garanteixin el rigor i la transparència en la presa de decisions pels diferents òrgans de govern i de coordinació docent.
3. La promoció del treball col·laboratiu en l'equip de mestres.
4. El pla de reunions dels òrgans de coordinació docent.
5. La organització dels espais i recursos materials del centre, en especial l'ús de les TIC i el funcionament de la biblioteca escolar.
6. La organització d'activitats extraescolars i complementaries .
7. Altres normes de règim intern.

La participació i implicació dels alumnes en la vida del centre ha de ser un objectiu bàsic que potenciarà la seva adquisició competencial. Ha d'afavorir-se la seva participació i assumpció de responsabilitats des de ben petits i de manera progressiva. Potenciar el paper dels delegats i dels mediadors des de l'educació primària.

L'escola ha d'establir el procediment adequat perquè les famílies puguin participar també en els compromisos educatius i de convivència. Vázquez proposa la figura de mares-pares mediadors de conflictes , mares-pares delegats, la participació de les famílies a la revista escolar o a la biblioteca , l'escola de mares i pares... s'ha de promoure que les famílies siguin presents a la vida del centre més enllà del Consell Escolar i l'AMPA.

En relació a la coordinació docent s'ha de possibilitar la difusió de la informació i possibilitar debats pedagògics i de presa de decisions democràtiques. Els equips docents de cicles han de poder fer propostes a l'equip directiu, el treball en equip, la bona gestió i organització de les reunions han de ser dos dels eixos primordials en aquesta tasca de coordinació.

També és convenient d'incloure sessions de caràcter pedagògic per àrees de coneixement. És convenient la implementació de formes d'organització que superin el marc de l'equip docent-cicle com per exemple establir una coordinació per àrees de coneixement en clau de competències en la que s'estableixin criteris comuns metodològics per a l'etapa educativa.

Les normes, han de regular també la organització de les activitats complementaries i extraescolars i la seva coordinació amb les activitats escolars , l'ús de les TIC i la biblioteca escolar , com instruments que potenciïn el desenvolupament de les competències bàsiques.

2.6.1. El treball cooperatiu docent

Un dels aspectes més rellevants en una escola basada en competències creiem que és prendre en consideració el treball cooperatiu entre els docents.

Actualment, pot semblar innecessari subratllar l'excel·lència i pertinença del treball col·laboratiu del professorat enfront a la individualitat docent.

D'acord amb López (2002) el treball en equip suposa un benefici evident "Com es pot dur a terme una gestió democràtica de l'autonomia dels centres educatius si no és a partir del treball en comú? Quina validesa formal s'atorga als documents institucionals on es recullen, es plasmen, els resultats de la discussió i del consens d'aspectes vitals per a la bona pràctica docent? ". El mateix autor assenyala que el mateix passa en relació a la part curricular: els objectius generals d'etapa, àrea, seqüència de continguts , criteris i orientacions d'avaluació, metodologia. Hi ha molts aspectes que s'han de discutir i vincular a consens.

No obstant, treballar en grup i per al grup, sovint suposa tot un seguit de dificultats.

Com assenyala Rul (2002) en part som allò que decidim, també a l'escola.

Com en qualsevol grup, a l'equip d'educadors, les decisions que es prenen condicionen altres, creant sovint bucles de decisió (decisoris) que poden implicar avanç o estancament.

Cal assenyalar, que el treball en equip a l'escola, és molt més complex que el que es pot establir en una aula entre estudiants.

No seria comparable en molts aspectes ja que l'escola és una organització que sol tenir diferents equips que sovint se superposen amb les mateixes persones i que té diferents nivells i àmbits de decisió. Mentre que els alumnes, solen estar sempre en un nivell horitzontal de decisió.

L'equip de centre se situa, simultàniament en dos nivells: el de la interacció d'uns educadors amb els altres en la tasca o activitat educativa i el de la pertinença a un sistema institucional (Mauri, 2002).

La legislació educativa estructura i preveu una determinada organització, per això, la coordinació dels diferents equips i dels seus membres és cabdal, doncs si no hi és, sovint es cau en l'aulisme. La qualitat d'una organització pot descriure's a partir dels processos i dels resultats de les seves interrelacions tant en l'aspecte organitzatiu com humà (Rul 2002).

Segons Rul (2002), perquè el treball en equip sigui possible, s'haurien de donar els següents requisits:

- a. Ús de tècniques de presa de decisions col·lectives
- b. Forma interna d'organització de les tasques i del temps que permeti el treball cooperatiu: pla de treball elaborat a partir de les aportacions dels membres de l'equip, desenvolupat amb el treball individual de cada membre segons un calendari preestablert i avaluat per tots a través de judicis de valor a partir d'informacions objectives dels processos i dels resultats obtinguts.
- c. Consolidació d'un estil de gestió o cultura que prioritzi els objectius, la innovació, el desenvolupament grupal i individual.
- d. Un grau suficient de formalització amb un coordinador que es faci càrrec del pla de treball amb tasques seqüenciades i temporalitzades que expressi implicació de tots els membres de l'equip, un espai per les reunions, documentació, actes...
- e. Importància del grup per a l'organització amb recursos suficients (temps, materials...) i la possibilitat d'interrelació amb altres òrgans de l'estructura (incidir en les decisions globals)
- f. Sentit d'utilitat del treball en equip en relació als objectius institucionals, al clima grupal i al desenvolupament humà.

El treball col·laboratiu dels educadors, no s'improvisa, és necessari planificar-lo i dissenyar-lo (Tirado, 2002) tenint en compte els diferents nivells organitzatius.

Com en qualsevol treball en equip, entre els grups d'educadors, s'estableixen interaccions. Es pot definir la interacció entre professors com la vertebració de les actuacions d'uns i altres en la realització d'una tasca conjunta. Existeix interacció en la mesura en que l'acció d'un educador o d'un grup d'educadors serveixen per iniciar accions d'un altre o altres professors i són modificades perquè s'espera reciprocitat. (Mauri 2002).

Així, les característiques del treball cooperatiu entre els educadors requereix també (López, 2007):

- Que hi hagi interdependència positiva entre objectius, recursos i rols. En una situació col·laborativa, les persones procuren obtenir resultats que beneficiïn a tots els membres de l'equip. Cada membre del grup promou el creixement dels altres.
- Que hi hagi responsabilitat individual i grupal respecte als objectius que es vulgui aconseguir. Les responsabilitats no poden quedar diluïdes dins el grup.
- Que els membres tinguin habilitats d'intercanvi interpersonal i en grup. Aquest intercanvis són imprescindibles.
- Que es generi una consciència de funcionament col·lectiu que faci possible avaluar conjuntament en quina mesura s'estan assolint les fites i les relacions de treball són eficients. El mateix grup hauria d'autogestionar els aspectes positius, negatius i de canvi de conductes dels seus integrants.

Que existeixi interacció cara a cara, de forma que la proximitat i el diàleg permetin desenvolupar dinàmiques d'ajuda, suport i reforç entre els membres de l'equip adquirint un compromís personal entre ells. Referent a aquest darrer punt, Mauri (2002) afegeix el terme d'interactivitat. A l'escola moltes accions dels professors són individuals (programar, corregir, elaborar material...) però adquireixen el seu significat en el conjunt de l'activitat conjunta de l'equip. La interactivitat entre els mestres d'una escola, seria com la forma d'organització de la seva activitat conjunta al llarg d'un procés educatiu concret en un grup d'alumnes. Defineix el marc en el que cobren sentit les actuacions respectives i articulades de cada un d'ells en la tasca educativa comú. En aquesta tasca educativa comuna, els educadors de l'equip adquireixen un compromís, cooperació s'estableixen vincles d'interdependència i lleialtat.

2.6.2. Les reunions

Un dels espais on més es posa en pràctica, el treball cooperatiu entre docents, són les reunions dels equips de docents.

Les reunions, són un procediment essencial, senzill, i eficaç, utilitzat per equips, en aquest cas de mestres, per l'intercanvi de concepcions, formes de fer i maneres de ser. La seva finalitat principal és la de coordinar actuacions posteriors, la coordinació la sol dur a terme un grup de persones que tenen un perfil professional similar. (Armengol,, Feixas & Pallarès, 2003). L'eficàcia d'una reunió, està relacionada amb la seva necessitat, les persones assistents han de sortir amb la sensació que l'hora i mitja dedicada a la informació, discussió i decisió dels temes proposats en l'ordre del dia ha estat útil i aprofitable (Álvarez,2000).

Així, en tot el procés d'un canvi competencial, seran freqüents i quotidianes les reunions, cal que hi hagi una bona gestió i preparació de les mateixes. L'equip formador o coordinador ha de tenir clar el procés del projecte i no caure en la desorientació.

Es poden distingir diferents tipus de reunions: les informatives, les formatives, les de consulta i les de presa de decisió. La pràctica sol ser més complexa ja que sovint ens trobem en reunions que inclouen diferents punts, de diferents tipus.

En el procés d'implementació competencial en una escola podem trobar-nos amb traspàs d'informació, temes a analitzar o debatre, es pot fer consulta i també prendre decisions.

Si l'ordre del dia inclou varietat de tipologia de punts, caldrà ser precís, perquè totes les persones assistents sàpiguen amb antelació quin ha de ser el seu paper o la seva participació. Cada punt de l'ordre del dia ha de facilitar la informació necessària en la seva formulació per tal d'optimitzar el desenvolupament de la reunió en relació amb els objectius que es pretengui assolir (Armengol,, Feixas & Pallarès, 2003).

Com ja hem apuntat en l'apartat de formació del professorat s'ha de tenir un pla de formació que s'anirà desenvolupant a cada reunió o sessió amb els docents. Així, en el projecte COMBAS o PICBA, es presenten les sessions estructurades seguint un esquema similar (situació de partida, objectius de la sessió, informació general i tasca principal) de manera que les reunions són bàsicament formatives i després es pren decisions que afectaran directament a la organització o gestió de l'escola, en aquest cas relacionada amb la implantació de les competències.

Darrerament a moltes escoles, són docents del mateix centre els que formen els seus companys, hi ha escoles que estableixen equips d'innovació.

Les formacions plantejades per la implementació d'un canvi tan important com les competències sobrepassen el que podria ser un curset de formació i esdevenen reunions de coordinació entre els diferents nivells i equips docents.

Així cal recordar la importància de preparar les sessions amb una visió entre sessió formativa i reunió preveient tots els aspectes que s'inclouen en el seu plantejament.

Cal considerar elements tan bàsics com:

- L'ordre del dia en el cas de les implementacions competencials. Cal tenir en compte el tipus de reunió de que es tracta. Es tindrà present si cal aportar documentació de suport a les persones convocades i si aquesta s'ha de proporcionar abans de la reunió o en el mateix moment. L'ordre del dia s'ha de comunicar per escrit i de manera individualitzada amb prou antelació perquè les persones implicades puguin proposar temes per tractar en una reunió determinada. Així, pot establir-se un calendari i determinar amb quants dies d'anel·lació es pot sol·licitar la inclusió d'un tema concret en l'ordre del dia.
- El temps; segons l'ordre del dia previst, caldrà preveure també el temps que es destinarà a la sessió. A l'ordre del dia ha de figurar l'hora d'inici i l'hora d'acabament. La reunió no s'ha d'allargar més del que indiqui l'ordre del dia i no són aconsellables sessions més llargues de l'hora i mitja màxim dues hores.
- L'espai: és important decidir el lloc on es portarà a terme la sessió, estar atents a altres elements com són el nombre de persones, el mobiliari, els sorolls, la proximitat...
- Les persones a convocar: la convocatòria ha de discriminar segons els objectius que es pretenguin i les persones implicades en els punts de l'ordre del dia, el qual ha d'incloure els noms de les persones convocades.

El nombre de persones assistents condicionarà el ritme i l'operativitat de la reunió. Encara que es pot utilitzar estratègies per subdividir grups, cal tenir present que una reunió de més de vint persones és considerada com una reunió de gran grup i no és gaire aconsellable si no es tracta d'una reunió informativa. Potser, en algunes decisions cal

treballar-les en diferents tipus d'equip de nivell, de cicle, d'etapa, d'especialitats. En el cas de la concreció de les competències això pot passar ja que hi ha diferents nivells de decisió.

- Estratègia de conducció: les tècniques no s'improvisen, les estratègies de conducció s'han de preveure amb antelació per tal que resultin eficaces. L'estratègia pot estar determinada pel tipus de reunió. En el cas de la formació de competències foren adients, tècniques de tipus cooperatiu i de treball en equip que ajudin al debat i a la discussió.

La persona conductora ha de conèixer bé els aspectes que poden intervenir en el desenvolupament de la sessió, en aquest cas, ha de conèixer a fons el tema competencial i ha de tenir clar el projecte. El conductor de la sessió ha de tenir present que en reunions d'aquesta i altres tipologies s'han de desenvolupar tres tipus de funcions principals (Fabra, 1994) com ara:

- La funció de producció que implicaria establir els objectius i la concreció dels temes a tractar, gestionant el temps i els recursos disponibles i proposar una metodologia adequada per desenvolupar la sessió.
- La funció de facilitació aclarint, puntualitzant, integrant harmonitzant, controlant la participació.
- La funció de regulació elucidant i resolent problemes psicològics que es produeixen sovint en els grups de manera poc conscient.

L'èxit en la conducció de sessions sovint es basa més en la participació que s'hi genera i no pas en l'exercici d'autoritat o imposició del lideratge formal per part de la persona conductora.

Així doncs, les fases essencials en el procés de gestió d'una sessió serien les següents (Tejada, 1997):

- Preparació tant per part de la persona que condueix la reunió com per part de les persones participants. La persona conductora ha de preparar l'objecte-contingut en aquest cas diferents aspectes de les competències, de la discussió, del material i s'ha de preparar personalment (disposició, actitud, motivació).

Les persones participants han de ser responsables en preparar la documentació, estudi previ de la informació rebuda. També han de mostrar disposició personal i respecte per la disciplina de treball.

- Desenvolupament: per part de la persona conductora ha de mostrar-se acollidora, fer la presentació, iniciar la discussió, controlar i seguir el procés, desenvolupar les seves funcions, treure conclusions.

Les persones participants s'han de mostrar actives, amb atenció.

- Al final i posteriorment: la persona que condueix ha de realitzar un informe-resum de la reunió que podria ser un acta, la concreció dels acords, distribució de responsabilitats. Aquesta informació la comunicarà a les persones interessades i tindrà cura del desenvolupament dels acords.

Armengol & Feixas, afegixen que una reunió esdevindrà inútil o no funcional si es prenen decisions i no es porten a terme o bé es dissolen en el temps sense que hi hagi retorn. Cal fer una bona planificació del seguiment, les persones que participen a la sessió, han de conèixer abans de finalitzar la reunió qui seguirà el desenvolupament dels acords, com es farà, a més a més de la data que es tornarà a reprendre el procés.

Creiem que aquestes característiques poden ser útils a l'hora de plantejar-se la implementació competencial, especialment si la formació es fa en centres per part dels mateixos membres de l'equip docent, ja que tant important és el contingut o el projecte de concreció de les competències com el tenir present les característiques d'un procediment tan comú entre nosaltres com són les reunions. La dinamització del grup de treball pot ser un element clau per l'èxit del procés.

CAPÍTOL 3

Professionalitat i identitat docent

3.1.introducció

3.2. Profesió docent

3.3. Identitat docent

3.4. Les competències docents

3.4.1.Competències i organització

3.4.2. Tipus de competències docents

3.5.Formació inicial del mestre i competències

3.5.1.. Les competències docents en la formació inicial del mestre

3.5.2.Formació docent

Professionalitat i Identitat Docent

3.1. Introducció

La realitat global, en la que s'experimenten grans transformacions socials i tecnològiques exigeix replantejar el paper de l'escola del futur i el perfil que ha de tenir el professorat del segle XXI (Gairín, 2011).

El canvi social és un dels elements centrals per entendre els problemes d'identitat que afecten als docents i als desafiaments a que han de fer front. L'augment d'exigències, fa que els mestres cada vegada hagin d'assumir més responsabilitats. La literatura contemporània descriu tot un seguit de trets, sovint contradictoris que haurien de ser propis dels docents. Si es tingués en compte totes les característiques que atribueixen experts i especialistes en els diversos documents als docents, el resultat seria un tipus ideal tan contradictori com impossible de dur a la pràctica. (Tedesco, 2002)

Aquests trets, fan referència a coneixements, valors, competències comunicatives amb els alumnes, pares i famílies, tenir domini de tecnologies, competències en investigació, ser reflexius en la seva pràctica entre d'altres. (Esteve 2006 ; Vaillant , 2007).

Així, les transformacions socials en els mitjans de comunicació, les aules multiculturals i multilingües incideixen directament en el docent, generant una revisió en profunditat de molts continguts curriculars, de metodologies, de la relació amb els alumnes i famílies en una diversitat progressiva .

A tot això cal afegir els canvis polítics i administratius amb reformes educatives de resultats ambigus. Sovint, els esforços realitzats no serveixen per a garantir un desenvolupament educatiu sostingut i a la pràctica, les realitats educatives són difícils de transformar. Les situacions han millorat menys del que s'esperava perquè les reformes no han tingut en compte suficientment als docents . . El rol del docent en aquest moment, apareix fragmentat, en crisi (Vaillant, 2007).

Aquest capítol tracta de clarificar diferents trets de la identitat i professionalitat docent que mostra aspectes controvertits i canviants des de la pròpia definició de professió a les funcions de l'ensenyant.

3.2. Profesió docent

Tot i que no hi ha una clara definició del que és una professió, encara resulta més difícil definir la professió de mestre.

És clar, que l'escola és una realitat social complicada amb diversos actors, processos formatius complexes, plans i programes prescriptius, graus, cicles, reglaments entre molts altres aspectes aquests elements generen a més a més, diverses explicacions, significats, interpretacions i concepcions entorn a la realitat escolar. (Prieto-Parra, 2004)

En aquest context resulta molt difícil definir la professió de mestre, de fet per alguns autors, la docència, encara no es pot considerar una professió perquè no reuneix els requisits suficients.

Així, qualsevol professió que requereixi legitimitat, ha de disposar de fonaments tècnics suficients com per exemple: tenir un àmbit ben delimitat, coneixement especialitzat, requisits i centres per la formació dels seus membres, diplomes i certificats, establir un codi ètic (deontologia professional), autoregulació (organització pròpia mitjançant col·legis professionals, sindicats o gremis), valor de servei públic, convèncer al públic de que els seus serveis són especialment confiables, i tenir els companys com a grup de referència principal (Blankenship 1977; Vaillant, 2007).

En relació a la professió de mestre s'assenyala que la professió de l'ensenyament, no té un cos codificat de coneixements i habilitats compartits, una cultura comuna, la socialització dels professors a través de les pràctiques d'ensenyament és sovint un procés casuístic, no atès sistemàticament.

Es comenta que la consideració de l'experiència pràctica com la font més important d'adquisició de coneixements i habilitats, configura un saber vulgar tècnic, o artesanal però mai un saber científic, base del saber professional. S'actua intuïtivament en moltes situacions, la resolució efectiva de problemes emergents no sorgeix a partir de la cerca de solucions en un base o repertori de coneixements (teòrics o pràctics adquirits) sobre la disciplina, sinó que sorgeix sovint com un acte reflex carent de tot procés de reflexió sobre la mateixa pràctica. Això és un problema a nivell professional que ha conduït des de fa molt temps a valorar poc la formació per part de la comunitat acadèmica i pels mateixos professors. També es diu que les barreres entre els membres i no membres de la professió són dèbils o inexistents, que la remuneració econòmica i el prestigi social no són comparables amb altres professions (Marcelo, 1995; Montero 2001; Pavié, 2011).

En base a aquesta situació, des de fa temps, però, no es posa tant d'èmfasi en la defensa de la professió docent en sí, sinó que es parla més de desenvolupament professional, autonomia professional, així, el procés de formació es defineix com un continu i es posa l'accent en les

necessitats de les diferents etapes de la vida professional o segons diferents tipus d'experiències (Ávalos, 1996).

Conseqüentment, és recurrent la idea de que es necessita un docent reflexiu en l'ofici d'ensenyar que a més a més de ser bon coneixedor dels continguts i de la seva didàctica sigui conscient de les seves funcions professionals i tingui un bon coneixement d'ell mateix (Pavié, 2011).

En aquest sentit, caldria concretar que un professional, és aquell que aïlla un problema, el planteja, concep i elabora una solució i s'assegura la seva aplicació.

Això inclou la construcció de repertoris, d'exemples, imatges, coneixement i accions. El professional es veu obligat a "centrar el problema", a tractar de descobrir allò que resulta inadequat en la situació i com actuar a continuació (Schön, 1992; Liston y Zichner, 1993; Pavié 2011).

Aquestes actuacions professionals, en el paradigma competencial actual, es vincularien directament amb les competències professionals.

La competència professional, comporta tot un conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats en el sentit de que un individu ha de saber fer, saber estar per l'exercici professional.

Els diferents tipus de competències professionals docents es poden estructurar en un perfil professional. En aquest perfil, s'hi inclourien competències de diferents tipus organitzades en dominis d'exercici professional i de formació. Els dominis o àrees de competència representen grans conjunts de competències agrupades en funció de grans àrees sectorials en que exerceixen les professions (Perrenoud, 2004; De Miguel, 2006; Pavié 2007).

D'acord amb Gairín (2009) el perfil professional d'una titulació, defineix la seva identitat i ens orienta sobre la naturalesa dels aprenentatges que han de ser prioritaris perquè el professional sigui competent en la seva activitat. El perfil també es relaciona amb les competències que la formació hauria de desenvolupar.

En aquest sentit, la delimitació del professor competent en el nou escenari educatiu haurà de basar-se en la combinació entre perfil, funcions i àmbits d'actuació evolucionats.

Les funcions fan referència al conjunt de tasques que especifiquen i concreten un procés de treball coherent, complet i amb sentit en ell mateix. El perfil identifica els trets (o competències) que especifiquen una determinada activitat professional.

Els àmbits d'actuació serien els espais, els contextos socials on es realitza una determinada activitat i on es pot entendre de manera situada, la competència professional (Tejada 2009; Pavié 2011).

3.3. Identitat docent

Com hem comentat anteriorment, el perfil professional d'una titulació configura la seva identitat. Els estudis de la identitat professional dels docents segons la literatura, han estat múltiples i des de diferents disciplines, però no és una qüestió clara, la definició d'aquesta identitat, com influeix el seu concepte en l'aprenentatge dels docents i la seva tasca és encara un dels reptes principals a assolir (Bolívar 2004; Beauchamp i Thomas, 2009).

Tot i que hi ha diferents postures teòriques, en general, es comparteix que les identitats es construeixen en un procés de socialització, en espais socials d'interacció, a partir d'identificacions, i atribucions on la imatge d'un mateix es configura en funció del reconeixement de l'altre a partir d'aprenentatges i ajustaments, a partir d'uns models professionals, resultat d'un procés biogràfic continu i relacional (Bolívar, 2004; Monereo & Monte, 2011).

Ningú, pot construir la seva identitat aïllat, com a procés biogràfic, reclama complementar-se com a procés social i relacional, amb la confirmació per els altres de la significació que l'actor atorga la seva identitat.

La identitat personal es configura, com una transacció recíproca (objectiva i subjectiva, entre la identitat atribuïda i la identitat assumida) Integrant les dues posicions,). La identitat es pot definir com el resultat alhora estable i provisional, individual i col·lectiu, subjectiu i objectiu, biogràfic i estructural, dels diferents processos de socialització que, conjuntament, construeixen els individus i defineixen les institucions.

D'acord amb Dubar 2000 i Bolívar 2004, la identitat professional es configura com l'espai comú compartit entre l'individu, el seu entorn professional i social i la institució on treballa. Aquesta identitat, se situa entre la identitat social i la personal.

En aquest sentit, aprofundint encara més en la identitat, Hermans (2010) ens parla del jo (self) dialògic que adopta diferents posicions segons l'entorn. La influència de l'entorn és cabdal. Per ell en cada un de nosaltres, hi ha una societat de pensament. El self és una societat i al mateix temps forma part d'una societat àmplia. Així, nosaltres pensem, sentim sobre altres persones, realment, mai estem sols.

Entre les característiques de la societat mental Hermans, assenyala que el que passa en la societat externa amb la gent, també passa en el jo. En una situació dialògica, puc escoltar-me a mi mateix, la gent té conflictes entre ells, jo també puc tenir conflictes interns, els individus es consulten entre ells, jo em puc consultar a mi mateix. Puc tenir diferents posicions segons els rols amb els que m'identifico. La raó i l'emoció entren en joc a l'hora de prendre diferents decisions segons la situació.

Tot i que mantenim diferents posicions, necessitem tenir una certa consistència personal, ho fem a través d'una certa coherència de posicions en diverses situacions i moments al llarg del temps.

Hermans (2013) parla de la presència de diferents posicions del jo que ajuden a comprendre el docent quan es troba davant de dilemes o tensions a la seva feina, aquestes posicions poden ser internes (per exemple: jo com a dona, mare, ambiciosa) o externes (³Per exemple: la meua parella, els meus fills, els meus col·legues, el meu país, el meu oponent) Aquestes posicions es combinen en formes flexibles i reflecteixen com el jo es relaciona amb el context (per exemple: jo com a mare de dos fills, jo com a amiga de diferents persones).

Així, en un mestre o professor, no hi ha un sol docent, n'hi ha molts en un. Podem observar que amb la diversitat d'identitats en un mateix educador, coincideixen diferents autors com Bolívar (2004), Vaillant (2007), Akkerman i Meijer (2011), Monereo (2011).

Bolívar (2004) comenta que les identitats professionals són formes socialment reconegudes d'identificar-se mútuament a la feina.

Com a tals, tenen un "nucli central" compartit pel conjunt dels membres del grup professional docent que forma part de la memòria col·lectiva i de les regles i normes de la pressió. Aquest nucli central és relativament estable, encara que pugui ser transformat progressivament per desajust amb noves realitats.

Al costat d'aquest nucli central s'hi poden identificar conjunts "perifèrics", com seria la identitat professional docent de "subgrups professionals". La identitat professional es presenta, doncs, com una part comú a tots els docents, i una part específica, en part individual i en part lligada als contextos diferencials de treball.

Monereo (2011) ens parla de selfs o d'identitats, un self, seria com una acció integral, cognitivo-emocional en la que s'articularien concepcions, emocions i procediments o estratègies per a respondre a un context determinat. Cada self, implicaria diferents tipus de competències docents.

Per Monereo & Badia (2011) un self seria una versió de la identitat del mestre en qualitat de docent.

Per aquest autor, tot docent, té una auto-representació de la seva identitat docent en la que es podria distingir tres components o dimensions:

- a. Representacions sobre el rol professional. A l'educació primària i secundària moltes vegades es distingeix el rol de mestre generalista i especialista en continguts pedagògics específics i el rol de mestre expert en la disciplina de l'assignatura.

³ Els exemples no són els mateixos que planteja Hermans.

- b. Representacions sobre l'ensenyament i aprenentatge sobre: coneixements explícits o implícits de conceptes i principis educatius; procediments i estratègies d'ensenyament i coneixement sobre quan, on i com aplicar aquests principis, procediments i estratègies docents (Pozo, 2006).
- c. Representacions sobre els sentiments associats a la docència o la seva dimensió emocional de la docència. Serien les associacions afectives que fa el docent entre determinats sentiments i determinades creences sobre l'ensenyament aprenentatge.

Les identitats professionals poden ser enteses com un conjunt heterogeni de representacions professionals, activades en funció de la situació d'interacció i com una manera de respondre a la diferenciació o identificació amb altres grups professionals (Cattonar, 2001; Bolívar, 2004).

D'acord Monereo (2011), el nucli dur de la identitat se situaria en les representacions socio-cognitives on s'interrelacionen de manera especial la cognició i l'afecte i en els discursos mentals que generen aquestes interrelacions.

Si els canvis del docent no es produeixen de manera equilibrada en els diferents àmbits, davant de situacions que podem considerar "crítiques" o desestabilitzadores, el docent retornarà a les concepcions, estratègies i sentiments que li ofereixin seguretat i no el posin en situació de vulnerabilitat davant els alumnes i els companys de professió.

Hi ha situacions en les que es percep un conflicte que pot comprometre el rol docent i afecta la identitat professional, llavors, la resposta pot no ser estratègica si poden sorgir reaccions automàtiques d'autoprotecció, de rebuig, d'agressivitat, de depressió...

Així, els incidents crítics, són situacions problemàtiques, es tracta d'episodis en les que es combina una situació inesperada amb una falta de control emocional. Si hi ha un impacte emocional molt intens, el docent es pot sentir bloquejat o reaccionar de forma no adequada (negació, evitació, agressió...) (Monereo, Weise & Álvarez, 2013).

Per Monereo, un docent estratègic seria aquell que davant una situació emocionalment compromesa, en la que es qüestiona el seu rol, adopta una versió de la seva pròpia identitat – un self – docent ajustada a la situació i a les condicions del context on es troba.

En aquest cas, les competències obren el ventall de canvi constant de la identitat professional o selfs.

Aquest conjunt d'accions que integraria els selfs, es podrien construir, aprendre treballant des de les competències, des dels problemes o situacions crítics que es poden presentar a l'aula en la formació inicial per anar construint una identitat professional competent pròpia, ja que la

construcció de la identitat professional comença en la formació inicial del docent i continua durant tot l'exercici professional. Aquesta identitat, no sorgeix automàticament com a resultat d'un títol professional, és precís construir-la. Es requereix un procés individual i col·lectiu complex i dinàmic que porta a configurar representacions subjectives entorn a la professió docent (Vaillant, 2007).

3.4. Les competències docents

3.4.1. Competències docents i organització

Tejada (2005) assenyala que són moltes les organitzacions, i entre elles l'escola, que han estat optant per pràctiques i sistemes de recursos humans basats en competències.

Aquesta orientació ve provocada per la necessitat de trobar solucions a problemes de gestió i motivació del seu personal en els nous entorns laborals. El desenvolupament del valor afegit de les competències permet que la persona, en aquest cas el docent, sigui competent més enllà de les exigències bàsiques del seu lloc de treball.

D'una organització, una escola, basada en l'especialització, es passa a una estructura de xarxes i equips d'alt desenvolupament, capaços d'innovar, aprendre, aportar solucions creatives i intel·ligents als problemes.

En aquest marc, sorgeixen els nous enfocaments de gestió dels recursos humans, en l'aspecte de direcció per competències personals amb la finalitat d'obrir noves expectatives que facilitin la mobilitat funcional, la motivació en el treball i el progrés professional i personal, al mateix temps que provoquen una nova manera de pensar, d'aprendre a aprendre i així ser capaços d'incorporar els nous coneixements que desenvolupin al màxim les competències professionals (docents) o generin noves capacitats personals.

Els centres (empreses) que s'organitzen basant-se en competències es caracteritzen per tenir un lideratge dinàmic i prospectiu des de la direcció; voluntat per assumir riscos, canviant amb les competències dels seus col·laboradors i existència i coneixement d'un marc orientat al canvi. Són escoles que a l'entrar en la dinàmica de les competències, entren en el funcionament de l'organització que aprèn que és aquella que és versàtil en la seva força de treball, on predominen les relacions horitzontals, es treballa en equip de manera integrada, els seus docents (treballadors) participen i són responsables del seu propi treball, cerquen la innovació (Vargas, 2000).

En el món laboral, les competències professionals tenen un caràcter tècnic i només són definibles en l'acció. No són reductibles ni al saber, ni al saber fer, per tant no són assimilables a allò que s'adquireix en la formació. La competència és un procés, és posant en pràctica la competència professional en un context, com s'arriba a ser competent.

Així, la utilitat de la competència professional, està en la capacitat d'afrontar contextos professionals canviant en els que la polivalència i la flexibilitat són necessaris.

El context o l'escenari d'actuació professional es veu també influenciat per la tecnologia, l'organització i la normativa (legislació) que condicionaran de manera significativa les funcions a complir i els recursos a activar. Aquests tres elements (tecnologia, organització i normativa) són canviant i en evolució i és important tenir-los en compte en la formació inicial i permanent i en la

selecció de continguts. Aquests tres components, contribueixen, entre d'altres, a les necessitats d'actualització de la qualificació professional (Tejada, 2009).

Tejada, afegeix, que les noves competències requerides per l'escola, no són només individuals, sinó que apareix el concepte de competència col·lectiva. D'aquí que es consideri la importància del grup en el desenvolupament de la organització que aprèn.

En aquest marc, es dóna molta rellevància a les competències individuals relacionals, socials i participatives, mes enllà de les tècniques, metodològiques. Es fa al·lusió al concepte de capital humà com un capital intangible a la gestió estratègica per competències.

Es pot afirmar que la gestió de les competències professionals docents, permet conèixer el potencial de l'organització educativa i orienta en la presa de decisions.

En una organització es tractaria d'identificar les competències existents (perfil real) i de manera simultània, les competències necessàries, claus per al propi desenvolupament personal i organitzacional (perfil desitjable).

Un cop establerts els perfils, es pot gestionar el diferencial des de diferents punts de vista, ja sigui optimitzant i aprofitant les competències existents i adequant l'organització a les competències dels docents o captar noves competències amb nou personal o desenvolupar i generar competències no existents amb formació i entrenament o bé compensar l'adquisició de noves competències.

En l'adquisició, desenvolupament i gestió de les competències professionals docents, la formació i el món laboral es complementen, com assenyala Zarifian (1999) i Tejada (2005) entre el sistema educatiu i el sistema laboral hi ha una certa divisió de tasques: al primer li correspon constituir coneixements i validar-los amb títols i desenvolupar les capacitats pròpies de l'individu; al segon, li correspon el paper de fer servir aquests coneixements, combinar-los amb l'experiència professional i la formació contínua per tal de desenvolupar les competències i validar-les. Aquests autors consideren que la formació inicial ha de contribuir més a l'adquisició i generació de competències genèriques, d'ampli espectre, transversals, mentre que la formació ocupacional i contínua s'ha d'encarar cap a la generació i desenvolupament de competències més específiques.

En el cas dels estudis de mestre, coincidiríem amb Levy-Levoyer (1997) en que hi ha tres maneres d'adquirir i desenvolupar les competències:

- A la formació prèvia, abans de la vida activa i fora del context de treball (Escoles universitàries, facultats...).

- A través de cursos de formació contínua, durant la vida activa (formació contínua, permanent).
- Per l'exercici d'una activitat professional, a la vida activa (directament a l'aula, en activitats de gestió educativa del lleure).

L'autora també assenyala que les experiències obtingudes en l'acció, en la responsabilitat real, en l'afrontament de problemes concrets, aporten competències que la millor de les formacions mai podrà proporcionar. Així, Levy-Leboyer indica que el desenvolupament de competències és una evolució lògica de la formació per la pròpia naturalesa dels contextos de treball, l'objectiu principal del desenvolupament de competències està vinculat a l'aprendre a aprendre, ja que suposen solució de problemes diferents en un determinat context.

Levy-Leboyer apunta dues dimensions a tenir presents perquè les experiències afavoreixin el desenvolupament de les competències : la dificultat i el desconeixement. No obstant, s'ha de tenir en compte els estils i els nivells d'aprenentatge.

S'ha observat que hi ha factors que condicionen el desenvolupament de les competències en les organitzacions educatives com són possibilitat de poder assumir un cert grau de responsabilitat per part del docent i la reflexió sistemàtica a la feina i de la feina. (Mertens, 1998).

3.4.2. Tipus de competències docents

Una de les qüestions més complexes és acotar quines han de ser les competències docents necessàries, trobem moltes propostes de classificació, destaquem a continuació, algunes que considerem més significatives.

Scriven (1998), en la seva classificació distingeix entre les competències de : coneixement de la responsabilitat de l'ensenyament, planificació i organització de l'ensenyament, comunicació, organització de la classe, eficàcia en la instrucció, avaluació, professionalitat i altres serveis individualitzats al centre i a la seva comunitat.

Angulo (1999) proposa una classificació en la que el docent ha de demostrar tot un seguit de competències relacionades amb : destreses de comunicació (habilitat de comunicació oral, escrita, comprensió i interpretació, habilitat lectora); coneixements bàsics (habilitat per sumar, restar, multiplicar, i dividir; coneixement de desenvolupament físic i social dels estudiants); destreses tècniques (diagnòstic de coneixements i destreses previs en els alumnes, identificació dels objectius d'una matèria a llarg termini, construcció i ordre d'una seqüència d'objectius a curt termini, selecció , elaboració i adaptació de seqüències i materials per l'ensenyament); destreses administratives (establiment de procediments i mecanismes per ús de materials i desplaçaments de l'alumnat, formular la manera de comportament de l'alumnat a la classe, identificar les causes de mal comportament i corregir-les, identificar i/o desenvolupar un sistema per guardar

documents de classe i del progrés individual dels alumnes); destreses interpersonals (aconsellar individual i col·lectiva de les seves obligacions acadèmiques, identificar conductes que reflecteixin el respecte per la dignitat i els valor d'altres grups ètnics, culturals, lingüístics i econòmics, demostrar destreses d'ensenyament i socials que ajudin els estudiants a desenvolupar un autoconcepte positiu, demostrar destreses que ajudin els estudiants a interactuar constructivament amb els seus iguals)

Segons Cano (2010), aquestes dues primeres classificacions mostrarien una visió relacionada més amb habilitats concretes i sense fer èmfasi en la situació educativa.

Un altre punt de referència important és Perrenoud (2004) en considerar que el docent hauria de ser competent en: organitzar i animar situacions d'aprenentatge; gestionar la progressió dels aprenentatges; elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació; implicar als alumnes en el seu aprenentatge i en el seu treball; treballar en equip; participar en la gestió de l'escola; informar i implicar als pares; utilitzar les noves tecnologies; afrontar els deures i els dilemes ètics de la professió; organitzar la pròpia formació contínua.

Més endavant Zabalza (2005) argumenta que el docent ha de ser capaç de planificar el procés d'ensenyament i aprenentatge (la capacitat de fer els propis programes, de planificar bé la seva pròpia disciplina); seleccionar i presentar els continguts disciplinars; oferir informacions i explicacions comprensibles; estar alfabetitzat tecnològicament i dominar el maneig didàctic de les TIC; gestionar les metodologies de treball didàctic i les tasques d'aprenentatge; relacionar-se constructivament amb els alumnes; oferir tutories i acompanyament als estudiants; reflexionar i investigar sobre l'ensenyament; involucrar-se institucionalment.

Després Marchesi (2007) exposa les següents competències imprescindibles per a l'exercici qualificat de l'activitat docent: ser capaç d'afavorir el desig de saber dels alumnes i d'ampliar els seus coneixements; tenir cura del seu desenvolupament afectiu i social; facilitar la seva autonomia moral; ser capaç de desenvolupar una educació multicultural; estar preparat per col·laborar amb els pares i ser competent per treballar en equip amb els companys.

A continuació cal fer esment de Tejada(2009) després de revisar les aportacions de Perrenoud (2004), Zabalza(2003), Varcárcel (2005), Pérez (2005), Ayala (2008) i apunta que el nou professor hauria de ser competent en : conèixer el procés d'aprenentatge de l'estudiant en contextos acadèmics i naturals; planificar l'ensenyament i la interacció didàctica; utilitzar metodologies i tècniques didàctiques pertinents; gestionar la interacció didàctica i de les relacions amb els alumnes; avaluar, controlar i regular la pròpia docència i aprenentatge; conèixer formes legals i institucionals reguladores de drets i deures del professor i l'estudiant.

Més endavant Cano (2010) fa una revisió d'autors com Scriven (1998), Angulo (1999), Perrenoud i introdueix les aportacions de l'ANECA i enumera com a principals competències docents: la planificació i organització del propi treball; la comunicació; el treball en equip; la capacitat d'establir relacions interpersonals satisfactòries i de resolució de conflictes; l'ús de noves tecnologies de la informació i la comunicació; com a habilitats personals afegeix la disposició d'un autoconcepte positiu i l'autoavaluació constant de les seves accions per millorar la qualitat.

Jofré i Gairín (2011) fan una aproximació a les competències docents a partir de la col·laboració en amplies xarxes professionals. Aquests autors plantegen unes meta-competències relacionades amb el coneixement d'un mateix, la capacitat d'anàlisi crítica, de reflexió, de resolució de problemes... A continuació presenten quatre categories de competències: les competències tècniques, les competències metodològiques, les competències socials i les personals. Amb la gestió de les diferents competències es tractaria d'arribar al compliment de les funcions de la professió docent (didàctiques, tutorial, de vinculació amb el medi social, de formació permanent i d'innovació).

Podem observar doncs, que tot i que hi ha moltes coincidències en les competències assenyalades per diferents autors, no hi ha un sol model competencial perquè no hi ha un sol tipus de docent, hi hauria una xarxa de competències, que s'activarien segons diferents elements, entre ells la situació didàctica, les concepcions sobre l'educació... Els llistats que hem presentat no són finalistes, es fan ressò de la varietat de perfils professionals docents.

És molt difícil dir que les competències docents puguin ser les mateixes per a totes les institucions escolars segons es tracti d'una etapa o una altra o en diferents tipus d'estudis (Rueda, 2009).

Gairín també coincideix en aquesta idea i comenta que el context de treball, crea especificitats. Per ell a nivell general tot el professorat s'ha de moure en l'àmbit de la planificació, desenvolupament i avaluació dels processos d'ensenyament-aprenentatge, però a nivell més concret, apareixen diferències.

En la revisió de la literatura sobre el tema, es pot observar que les diferents publicacions més que a trobar un perfil comú o genèric, es tendeix a aprofundir en un tipus concret de docent que imparteix una determinada matèria o se situa en una etapa educativa específica. També hi ha especial interès per algunes competències en especial com per exemple la competència avaluadora, les competències emocionals... Sembla que es va aprofundint en els continguts de les competències i el seu ús.⁴

⁴ Vegeu aquesta publicació : Nieto, E; Callejas, A.I; Jerez, O. (coord.) (2012) Las competencias básicas . Competencias profesionales del docente. Ciudad Real. Universidad de Castilla –La Mancha.

3.5. Formació inicial del mestre i competències

3.5.1. Les competències docents en la formació inicial del mestre

La idea competencial que apareix actualment en els currículums de formació inicial del mestre, enllaçaria amb les concepcions del constructivisme dialògic o situat. Les competències haurien de ser enteses de forma dinàmica, aplicables en determinades situacions en intensitats o formes diferents, com un element més en la formació i desenvolupament de la identitat professional del mestre.

Els actuals estudis de Grau d'Educació Infantil i Primària al nostre país, estan regulats per dues ordres oficials ORDEN ECI/3854/2007 i ORDEN ECI/3857/2007 ambdues del 27 de desembre on s'assenyala un llistat de dotze competències que s'han d'adquirir en finalitzar aquests estudis universitaris que reproduïrem més endavant per a l'Educació Primària.

Es tracta de competències transversals o generals del grau de mestre que els estudis de cada Facultat concretarien segons el seu context i identitat.

Aquestes competències identifiquen els elements compartits entre disciplines dins dels estudis de Grau d'Educació Primària. Serien el punt de referència oficial de la professió de mestre en la nostra situació actual.

Per tal de tenir una visió més clara d'aquestes competències, a continuació les hem ordenat en categories tenint com a punt de referència la proposta de categories que presenta la Universitat de Deusto basada en el Projecte Europeu Tuning.

Aquest projecte estructura les competències genèriques en tres grans categories: les instrumentals, les interpersonals i les sistèmiques.

Les competències instrumentals: són aquelles que es consideren com a mitjans o instruments per obtenir una determinada finalitat. Formarien part d'aquest grup les : cognitives, les metodològiques, les tecnològiques i les lingüístiques.

Les competències interpersonals: fan referència a les diferents capacitats que fan que les persones assoleixin una bona interacció amb els altres. En aquesta categoria hi ha les capacitats socials i individuals.

Les competències sistèmiques: es relacionen amb la comprensió de la totalitat d'un conjunt o sistema. Combinen la imaginació, la sensibilitat i l'habilitat de relacionar les parts amb el tot, hi trobem: la capacitat d'organització, la capacitat emprenedora, el lideratge.

Classificant les competències transversals del Grau de Mestre en Educació Primària, podem observar que en les competències analitzades, predominarien les de tipus instrumental dominant

entre elles les de tipus cognitiu, i lingüístic. Dins de les interpersonals, les que estan més presents són les de tipus social, mentre que les de tipus sistèmic potser no estarien tan representades en aquest perfil d'estudi, tot i així considerem que caldria aprofundir en altres competències més específiques que acabarien de complementar una visió molt més completa de la professió de mestre. Cal considerar que com qualsevol currículum, aquestes competències que es marquen des del Ministeri, són una guia orientativa que cada Facultat prioritza segons els seus trets d'identitat propis, complementant amb altres competències específiques.

3.5.2. Formació docent

Organitzar els estudis universitaris des de les competències ha estat un dels canvis més significatius que va aportar la Declaració de Bolonya (1999). Amb la perspectiva d'uns quants anys d'implementació, les ofertes formatives han experimentat en la majoria dels casos, canvis profunds obligant a variar els escenaris docents tradicionals des de les assignatures basades, fonamentalment, en l'adquisició de coneixements i en les classes magistrals, cap a noves organitzacions didàctiques de manera que, com escriu Roe (2002), l'objectiu és que els estudiants han de ser capaços de realitzar un treball, funció o rol, a través del procés d'aprendre-fent, a partir de pràctiques o estratègies d'aprenentatge que integren coneixements, habilitats i actituds. Tot i això, encara queda un llarg camí de millora tant en la formació inicial com en la formació permanent.

El canvi en l'àmbit docent encara és difícil i hi ha resistències que es podrien explicar per diferents raons com serien: la cultura institucional poc col·laborativa; disminució de protagonisme i compromís; falta d'incentius en la carrera docent; dificultats laborals, costos d'implementació del model competencial, l'estructura del currículum, concepcions primerenques molt arrelades, visió idealitzada, tendència a l'objectivisme; cost emocional del canvi: vulnerabilitat, inseguretat, dissonància personal, conflicte amb els iguals; formació inicial i permanent inadequades, infraestructura inapropiada... (Peluffo i Knust, 2009; Monereo, 2011; Gairín 2011).

Les propostes competencials sovint responen a polítiques externes fins i tot al nostre país, això fa que suposi un repte en la modificació de la cultura docent i institucional i es troben allunyades de la situació propera dels docents (Gairín, 2011).

Així doncs, tal com hem fet referència anteriorment, el repte ser formar un docent que fos capaç de fer front a problemes o dificultats que de forma més o menys habitual es presenten en l'exercici professional.

Per tant, entre altres metodologies, la formació en resolució de problemes o casos, podria ser una de les més adients a treballar des de la formació inicial i contínua.

Monereo (2009) assenyala que perquè l'assumpció del rol de mestre o el canvi no sigui superficial, els problemes han de ser propers, han de ser esdeveniments situats en el temps i l'espai que, al superar un determinat llindar emocional del docent, posa en crisi o desestabilitza, qüestiona la seva identitat-en-acció, de manera que per a recuperar el control de la situació no n'hi ha prou amb aplicar una estratègia local, sinó que requereix certa revisió d'alguns aspectes de la identitat professional, és a dir, de les concepcions, estratègies i sentiments del docent, per tant també les competències.

Així, , aquesta formació hauria de treballar amb problemes "autèntics", situacions marcades pel realisme (condicions i exigències similars a les que es produeixen a la realitat); basades en la funcionalitat (aprenentatges directament útils per gestionar aquestes situacions problemàtiques), en l'accessibilitat (propostes de canvi assumibles, que no estiguin molt allunyades dels coneixements i experiències del docent) i en la socialització (situacions identitàries en el sentit de ser fidels a les característiques de la comunitat de pràctica: jerga, eines, equipaments...).

Els problemes han de connectar amb la vida real, però Monereo (2011) afegeix la idea que també s'hi hauria d'incloure problemes emergents que es podrien presentar en temps futurs i que es faran cada vegada més presents incidint en el procés d'ensenyament aprenentatge.

Aquests problemes comportaran competències més centrades en aquests escenaris venidors, hi ha algunes constants que ens comencen a marcar on seran les futures problemàtiques.

Es tractaria d'identificar i analitzar els problemes professionals, prototípics i emergents que el mestre haurà d'encarar.

S'assenyalen set grups de problemes que recullen la majoria d'incidents que més preocupen als docents . Són problemes referents a l'organització dels temps, espais i altres recursos, a les normes de conducta i disciplina, a la claredat en l'exposició de continguts, al domini de diferents mètodes d'ensenyament, al sentit d'allò que s'ensenyava, a l'avaluació i a la seva coherència amb l'ensenyament impartit i als possibles conflictes de caràcter personal amb els estudiants.

Taula 3.1 . Problemes del docent competent (Monereo, 2011).

Problemes que hauria d'afrontar un docent competent		
	Prototípics	Emergents
Organització	Temps	Recursos tecnològics
Normes	Disciplina	Plagi
Continguts	claredat	Domini
Mètodes	Domini	Internet
Motivació	Sentit	Compromís
Avaluació	Coherència	Autenticitat
Conflictes	Personals	Assetjament

El treball sobre els problemes i els incidents crítics duria a utilitzar diferents tipus d'instruments d'observació com ara el diari del mestre o altres eines que afavorissin la reflexió i el canvi.

Monereo(2011) incideix en una formació del professorat basat en l'autoanàlisi, l'autodramatització d'alguns incidents crítics que s'esdevenen durant la pràctica professional i que poden ser una via adequada per al canvi de les competències docents dels mestres.

Aquestes auto-representacions afectarien a tres aspectes fonamentals:

- a. Representacions sobre el rol professional que fan referència a les funcions que el docent ha de desenvolupar i que tenen un fort component institucional. Es poden adoptar diferents rols (tutor, educador, especialista...).
- b. Representacions sobre l'ensenyament i l'aprenentatge estan relacionades amb les teories que i principis que de manera més o menys conscient expliquen (i auto expliquen) les decisions del professor sobre com ha d'ensenyar una determinada assignatura perquè els alumnes l'apreguin de la millor forma possible, integra tan el què s'ha d'ensenyar (coneixement curricular) com l'on, quan i com s'ha de fer (coneixement didàctic.)
- c. Representacions sobre le sentiments associats a la docència, en aquest àmbit hi hauria els diferents processos afectius que provoquen i impulsen les actuacions docents tant positivament (motivació) com negativament (inseguretad, vulnerabilitat) i que estan vinculats al reconeixement professional, a l'auto avaluació personal i a l'avaluació institucional.

Però la formació del docent és molt àmplia i es tracta també, d'analitzar quina serà la formació o metodologia que promourà prioritàriament les competències docents adequades en diferents moments i contextos. Es pot observar en el següent esquema diferents pols dicotòmics com ara: formació centrada únicament en els continguts de la matèria o també la formació centrada en l'alumne; una didàctica orientada bàsicament a la transmissió de continguts, o la construcció

compartida de coneixement; o una posició docent preocupada pel control emocional de la situació o per la implicació emocional en la innovació, és possible situar diferents propostes de formació docent i analitzar els seus avantatges i inconvenients per tal de potenciar determinat tipus de competències docents.

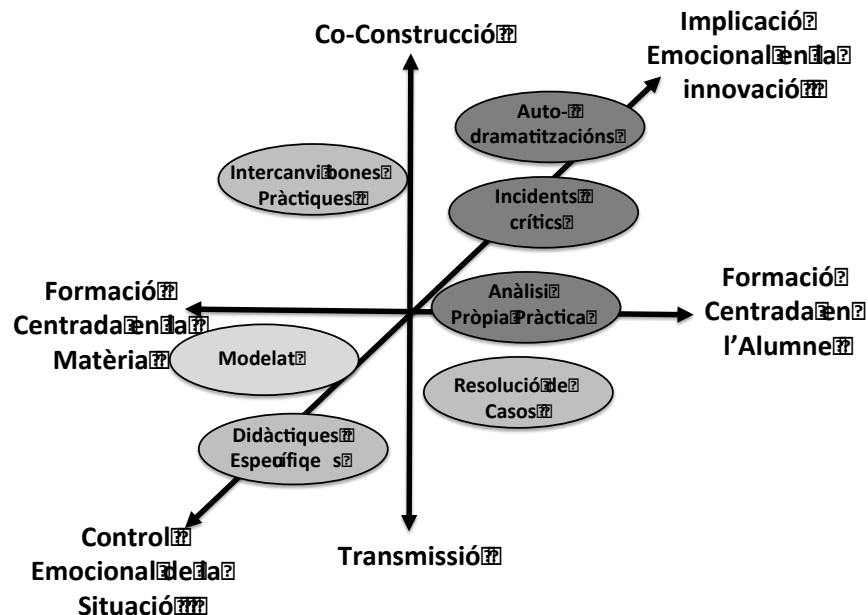


Figura 3.1. Tipus de formació docent i metodologies (Monereo, 2011).

Per tal de reforçar la identitat professional, la pràctica de la reflexió conjunta permet construir una noció més clara de cos professional.

La pràctica de reflexió conjunta genera identitat i permet construir una noció de cos professional. Per això és necessària la reflexió sobre els sabers i les pràctiques docents de manera sistemàtica i continuada. Una de les eines utilitzades són els relats com la biografia, per tal d'indagar des de dins a partir de la vida i la feina dels mestres, en els contextos en els que viu i la manera d'afrontar-se a ells.

La construcció de la noció de cos professional requereix el suport d'instàncies institucionalitzades. La formació inicial docent és clau per al procés de construcció de la identitat docent. La pràctica docent representa una primera experiència de treball que permetí a fomentar i desenvolupar la reflexió entre iguals. Per això cal considerar la construcció de la identitat del docent com una de les tasques específiques i crítiques de formació inicial docent.

Els períodes de pràctiques són una excel·lent eina per aprendre a ensenyar, però perquè l'aprenentatge sigui constructiu, personal i no una simple repetició d'allò que s'observa, és necessari que els estudiants siguin capaços d'analitzar críticament els models d'ensenyament que

observen. Per això s'ha d'ensenyar als practicant a aprendre, a comprendre, a fer anàlisis i a reflexionar sobre l'ensenyament.

Per concloure podríem dir que en la implementació del paradigma competencial s'han de superar encara tot un seguit de dificultats internes i externes.

En relació a les dificultats internes : el mestre ha d'estar convençut de treballar per competències, ha de superar les idees errònies respecte el model, s'ha de replantejar la seva tasca com a mestre, ha de considerar que exigeix un canvi de concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge i del rol docent, ha de ser competent en tot allò que es vol fomentar en els estudiants, ha de ser crític dels aspectes positius i de les limitacions del model.

En relació a les dificultats externes: s'ha de tenir en compte que implementar el model competencial no és una tasca individual sinó d'equip, es requereix una filosofia institucional propera al paradigma competencial, el docent requereix models de capacitació en competències efectius, s'ha de tenir clar el perfil competencials que es vol fomentar en els estudiants, s'ha de tenir en compte el disseny de la metodologia d'ambients d'aprenentatge- avaluacions lligades al context, s'ha de poder comptar amb un procés d'acompanyament de l'estudiant- tutoria.

Malgrat els discursos i acords de les polítiques educatives i dels models institucionals, la posada en marxa del model competencial en darrera instància , depèn del mestres, ja que són el darrer element d'aquesta llarga cadena i la seva preparació i concepció influeix directament en la manera com aprenen els seus alumnes . (Hernández Morales, J.A , 2012).

CAPÍTOL 4

L'estudi empíric. Competències bàsiques a l'educació primària. Elements de concreció.

4.1. Introducció: Objectius i supòsits

4.2. Mètode

4.2.1. Disseny i procediment de la recerca

4.2.2. Procediment, fases de desenvolupament del projecte

4.2.3. Descripció de l'estudi 1: Implicació del Currículum per competències

4.2.3.1. Objectius de l'estudi

4.2.3.2. Descripció de la mostra

4.2.3.3. Instruments. Procés d'elaboració del qüestionari

4.2.3.4. Procediment per l'anàlisi de les dades

4.2.4. Descripció de l'estudi 2: Valoracions dels experts sobre la concreció de les competències bàsiques a les escoles d'educació primària

4.2.4.1. Objectiu

4.2.4.2. Descripció de la mostra

4.2.4.3. Instruments. Procés d'elaboració de l'entrevista

4.2.4.4. Procediment per l'anàlisi de les dades

4.3. Implicacions ètiques

L'estudi empíric . Competències bàsiques a l'educació primària. Elements de concreció.

4.1. Introducció: objectius i supòsits.

Després de més de nou anys d'implementació competencial i en una situació educativa fluctuant al nostre país, hem dissenyat dos estudis per tal d'explorar la representació que directors, professors i experts en la temàtica tenen sobre els canvis que ha suposat el currículum per competències a nivell dels processos d'ensenyament-aprenentatge, en la manera d'organitzar l'escola i/o en la pròpia identitat del docent. En el primer estudi mitjançant la passació d'un qüestionari s'ha recollit la percepció d'un centenar de docents sobre les dimensions indicades anteriorment. En un segon estudi, s'ha procedit a aprofundir en alguns dels resultats del qüestionari a partir d'entrevistes individuals amb experts.

L'objectiu general és:

Constatar si la proposta competencial en el currículum d'Educació Primària, ha suposat canvis en àmbits com l'ensenyament aprenentatge, l'organització de l'escola i la identitat docent en centres educatius que han seguit una formació en competències.

Els objectius específics s'organitzen en diferents àmbits. Plantegem tres objectius específics.

El primer objectiu específic està relacionat amb l'àmbit de l'ensenyament- aprenentatge. I pretén constatar si hi ha hagut canvis dins d'aquest àmbit en:

- La planificació i desenvolupament de l'acció docent
- Les estratègies didàctiques
- Les competències i el seu aprenentatge fora de l'escola
- L'avaluació

Aquest objectiu fa referència a la necessitat de corroborar si el professorat es basa en les competències a l'hora de planificar i desenvolupar la seva acció docent, si les estratègies didàctiques utilitzades propicien el desenvolupament competencial com ara les proposades des del treball cooperatiu, si l'avaluació se centra en el procés d'adquisició de les competències o en els resultats i si com proposa el currículum, les competències es tenen en compte més enllà de l'horari i el context escolar.

Els supòsits en aquest primer objectiu estan vinculats a observar canvis en aquests aspectes, és a dir, esperem que els docents que han rebut formació en competències:

1. Desenvolupin la seva acció docent tenint en compte les competències i perceben canvi en l'ensenyar i l'aprendre .

2. Utilitzin metodologies vinculades al treball cooperatiu, especialment la resolució de problemes i metodologies que promouen la interdisciplinarietat i la globalització dels continguts , per exemple, el treball per projectes .

D'altra banda, esperem:

3. L'aprenentatge de les competències no s'ha de centrar exclusivament a l'escola sinó que també s'han de tenir en compte les competències que s'aprenen fora de l'escola en activitats extraescolars del mateix centre o la responsabilitat educativa compartida amb les famílies.

4. L'avaluació competencial prioritzarà especialment el procés d'aprenentatge més que els resultats com a producte final.

5. L'avaluació de les competències serà periòdica com els altres elements del currículum.

El segon objectiu específic es refereix a l'àmbit organitzatiu i vol explorar si hi ha hagut canvis dins l'àmbit organitzatiu en les següents dimensions:

- L'atenció i seguiment de l'alumnat
- La gestió de l'acció educativa
- La gestió de recursos
- Els efectes de l'enfocament competencial

Aquest objectiu, vol explorar si les competències han traspassat l'àmbit de l'aula, si es tenen en compte en el mateix projecte educatiu de l'escola i en els seus documents o projectes de gestió i organització del centre com afirmen alguns autors (Vázquez & Ortega, 2010), quins efectes hi ha hagut en aquest àmbit organitzatiu amb la implementació de les competències.

Respecte a aquest segon objectiu específic el supòsit hipotètic és que la introducció de les competències es concreta en un plantejament competencial en tots els documents de gestió i organització de l'escola i els seus recursos

El tercer objectiu específic està vinculat a la professionalitat i identitat docent i pretén indagar si hi ha hagut canvis en la percepció de la professionalitat i identitat docent en les següents dimensions:

- Es pot observar un perfil de canvi
- Les competències més necessàries en els docents
- Percepció del rol i les funcions docents

- Concepcions en els processos d'ensenyament i aprenentatge.

En aquest tercer objectiu específic, hem volgut constatar com ha incidit les competències en el propi perfil de mestre. En aquest sentit, esperem que els docents tinguin la percepció de ser més competents en la seva professió, que hagin tingut canvis en relació al seu rol docent, que se sentin més reflexius i crítics en la seva professió.

4.2. Mètode

Després de presentar els objectius i els supòsits, en aquest apartat descriurem el tipus de disseny utilitzat a la recerca i el procediment general, també s'especificaran els participants, així com els instruments d'anàlisi i el seu procés d'elaboració.

4.2.1. Disseny de la recerca

Presentem una recerca emmarcada dins la investigació educativa en la concreció de les competències. Segons Hernández Pina (1995)⁵ la investigació educativa es relaciona amb l'estudi dels mètodes, els procediments i les tècniques utilitzades per obtenir un coneixement, una explicació i/o comprensió científica dels fenòmens educatius, així com també per solucionar els problemes educatius i socials, en aquest cas ens centrem en un element important del currículum com són les competències i la seva incidència.

Així, seguint els criteris de Quintana & García Domingo (2012) com a recerca educativa, la investigació que presentem pretén interpretar, comprendre el procés d'implementació competencial a les escoles i articular elements de reflexió i crítica.

Es tracta d'una investigació de tipus exploratori i avaluatiu, ja que intentem analitzar la percepció dels resultats d'un procés educatiu concret, en aquest cas la concreció de les competències a l'escola.

Tant en el primer estudi com en el segon, la metodologia que s'ha utilitzat és de caire descriptiu i interpretatiu.

Es tracta d'un estudi que té com a objectiu descriure una situació, en aquesta ocasió, relacionada amb les competències. Malgrat la dificultat de classificació dels estudis

⁵ Citat a Quintana, J. & Garcís Domingo, B. (2012). Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa. Madrid Editorial CCS.

descriptius, nosaltres ens situem dins d'aquests i concretament en els estudis de qüestionari o enquesta (Bisquerra, 2000).

Aquests tipus d'investigacions inclouen tant la tècnica de recollida de dades a partir d'un qüestionari com a partir d'entrevistes.

Com hem comentat anteriorment, hem realitzat dos estudis, en el primer estudi, nosaltres hem utilitzat un qüestionari per recollir informació que expressarem primordialment de manera descriptiva i que ens pot servir per cercar relacions entre diferents variables. Com es fa en moltes ocasions en aquest tipus de recerques, s'ha combinat la metodologia quantitativa amb la de tipus més qualitatiu.

Es tracta d'un disseny de grups, les dades amb les que es treballa són d'individus diferents, són dades de tipus independents.

En el segon estudi hem treballat a partir d'entrevistes que s'han analitzat de manera prioritàriament qualitativa.

4.2.2.Procediment, fases de desenvolupament del projecte:

El present estudi es va desenvolupar entre 2013 i el 2015, el procediment seguit per dur a terme el projecte es distribueix en les següents fases:

Fase 1 : Planificació i fonamentació teòrica:

En aquest període es va fer una cerca bibliogràfica relacionada amb la concreció de les competències a les escoles, com s'estaven concretant i quines implicacions podia suposar la seva implementació.

Seguidament es va dissenyar i planificar la recerca. Es va decidir que es farien dos estudis.

Un primer estudi que exploraria la percepció per part de docents i directors de com s'estaven implementant les competències a les escoles. Aquest primer estudi es basaria en la passació d'un qüestionari que tindria en compte diferents àmbits:

- L'àmbit d'ensenyament-aprenentatge (gestió del currículum, l'avaluació)
- L'àmbit organitzatiu
- La professionalitat i la identitat docent

El segon estudi es duria a terme amb experts a partir d'entrevistes personals per tal de fer una interpretació i valoració dels resultats que s'obtindrien en el primer estudi.

Fase 2: Elaboració i revisió del qüestionari per experts:

A partir de la cerca teòrica i de la planificació de la fase anterior, es va elaborar el qüestionari que va ser revisat per tres professors universitaris experts en la implementació i l'avaluació de competències. A partir de les seves indicacions es va acabar de configurar el qüestionari definitiu.

Un cop revisat i corregit, en aquesta fase, es va dissenyar digitalment el qüestionari utilitzant l'eina de Google docs per elaborar formularis. Podeu consultar-lo a l'annex 01.

Fase 3: Mostra i passació del qüestionari :

A partir de diferents institucions de formació permanent de mestres⁶, es va fer arribar telemàticament el qüestionari a docents i directors que havien rebut formació en competències durant els darrers cinc anys.

Es va oferir un període de resposta que es va iniciar al desembre de 2013 i que va finalitzar al febrer de 2014. Finalment, vam obtenir una mostra de 90 participants. Un cop passat el període de resposta, es va tancar el qüestionari i es van extraure les primeres dades i conclusions descriptives provisionals utilitzant programes d'anàlisi estadística com SPSS versió 22 per tractar les respostes tancades del qüestionari i Nvivo per treballar les respostes obertes que necessitaven un tractament més qualitatiu.

Fase 4. Disseny i elaboració del segon estudi:

A partir de les dades obtingudes en el primer estudi, es va elaborar una entrevista a experts per a aprofundir a partir de la seva experiència en alguns dels resultats obtinguts en el qüestionari.

Els àmbits de l'entrevista a experts van ser :

- L'àmbit d'ensenyament-aprenentatge: competències més treballades, canvis metodològics i en l'avaluació
- L'àmbit organitzatiu: competències en la gestió dels centres efectes i dificultats, perfil d'una escola competencial
- Professionalitat i identitat docent: canvis, incidents crítics, perfil d'un mestre competencial

En aquesta fase es va seleccionar la mostra del segon estudi entre diferents professionals vinculats a distints àmbits educatius, un total de 6 persones.

Seguidament es va procedir a la transcripció de les dades i l'anàlisi qualitativa de les entrevistes amb l'ús del programa Nvivo 10.2.1.

⁶ La selecció de la mostra va estar vinculada a institucions o entitats com : (SAIP; SINTE i Federació d'Escoles Cristianes de Catalunya).

Fase 5 . Anàlisi i relació de les dades del primer i segon estudi i redacció del treball que es presenta.

Després de la descripció del procediment, a continuació passarem a descriure cada un dels estudis que hem mencionat amb anterioritat.

4.2. 3. Descripció de l'estudi 1: Implicacions del currículum per competències a l'escola

L'estudi 1 es va dur a terme a partir de la cerca bibliogràfica i amb l'aplicació d'un qüestionari a diferents docents entre els mesos de desembre de 2013 i el febrer de 2014. Aquest estudi, estava vinculat als tres primers objectius específics que a continuació detallem en la següent secció.

4.2.2.1.Objectius de l'estudi 1

Com ja hem assenyalat abans, els objectius específics es van plantejar a partir del nostre objectiu general que recordem seguidament:

Objectiu general:

Constatar si la proposta competencial en el currículum d'Educació Primària, ha suposat canvis en àmbits com l'ensenyament aprenentatge, l'organització de l'escola i la identitat docent en centres educatius que han seguit una formació en competències.

El primer objectiu específic està relacionat amb l'àmbit de l'ensenyament- aprenentatge i pretén constatar si hi ha hagut canvis dins d'aquest àmbit en:

- La planificació i desenvolupament de l'acció docent
- Les estratègies didàctiques
- Les competències i el seu aprenentatge fora de l'escola
- L'avaluació

El segon objectiu específic es refereix a l'àmbit organitzatiu i vol : explorar si hi ha hagut canvis dins l'àmbit organitzatiu en les següents dimensions:

- L'atenció i seguiment de l'alumnat
- La gestió de l'acció educativa
- La gestió de recursos
- Els efectes de l'enfocament competencial

El tercer objectiu específic està vinculat a la professionalitat i identitat docent i pretén: indagar si hi ha hagut canvis en la percepció de la professionalitat i identitat docent en les següents dimensions:

- Es pot observar un perfil de canvi
- Les competències més necessàries en els docents
- Percepció del rol i les funcions docents
- En la manera d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge.

4.3.2.1.Descripció de la mostra

En aquest primer estudi, han participat 90 docents de l'etapa d'educació primària que complien la condició d'haver assistit a processos formatius sobre competències durant els darrers 5 anys en el seu centre educatiu.

La selecció de la mostra va ser intencional i es va obtenir per deferència de diferents serveis de formació permanent del professorat (SAIP-Servei d'Assessorament i Intervenció Psicopedagògica de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna⁷ i la Federació d'Escoles Cristianes de Catalunya). Van participar 90 docents, dels quals 44 (49%) eren mestres i 46 (51%) formaven part de l'equip directiu. A continuació us afegim una taula resum del cicle i l'àrea on se situaven prioritàriament.

Taula 4.1.Dades bàsiques dels docents participants

Lloc que s'ocupa/docència	que àrees	Cicle inicial		Cicle mitjà		Cicle superior		No se situa a cap cicle		Total	
		D	DIR	D	DIR	D	DIR	D	DIR		
Llengües		9	3	1	7	6	6	0	3	35	39%
Matemàtiques		2	1	4	3	7	9	0	1	27	30%
Arts		1	0	2	0	0	0	0	0	3	3%
Ciències naturals		1	0	0	0	2	1	0	1	5	6%
Ciències socials		0	0	1	0	0	2	0	0	3	3%
Educació física		1	3	0	2	0	0	0	1	7	8%
No se situa a cap àrea		4	0	3	0	1	0	0	2	10	11%

⁷ Per a més informació sobre el SAIP, es pot consultar la plana WEB: <http://www.blanquerna.url.edu/serveis-professionals/ESP/see.html>

Total	18	7	11	12	16	18	0	8	90	100%
Total per cicle	25		23		34		8			
	28%		25%		38%		9%			100%

Podem observar que les àrees on se situaven majoritàriament van ser l'àrea de llengües (39%) i de matemàtiques (30%). També podem constatar que un 11% no s'afegeix de manera especial a cap àrea ja que tant la feina de mestre com la de director a l'educació primària sol ser generalista, el primer en el seu grup i el segon sol treballar o coordinar totes les àrees i cicles de l'escola.

Respecte a la formació que havien rebut en competències estava relacionada principalment amb les metodologies (30%), la programació (29%) l'avaluació (25%), un percentatge menor (12%) havia estat format en aspectes d'introducció a les competències i uns pocs 4% havien assistit a una formació més completa en tots els aspectes anteriors.

Taula 4.2. Formació dels participants i lloc que ocupen a l'escola.

Lloc que s'ocupa/ formació en competències	Introducció a les competències	Metodologies	Programació seqüenciada	Avaluació	Formació en totes les anteriors	Total
Docents	4	10	15	12	3	44
Directors	7	17	11	10	1	46
	11	27	26	22	4	90
	12%	30%	29%	25%	4%	

La mitjana d'edat de la mostra és de 46 anys en els cas dels membres dels equips directius i una mitjana de 44,6 en els mestres amb interval d'edats entre els 23 i els 65 anys.

4.2.2.3. Instruments. Procés d'elaboració del qüestionari

L'instrument principal d'aquest primer estudi va ser un qüestionari que es va elaborar en base a diferents publicacions relacionades amb la implantació de les competències a l'educació primària i a l'experiència directa amb diferents escoles d'Educació Primària.

El qüestionari, pretén ser exploratori. S'organitza en un apartat previ d'informacions generals i a continuació es desenvolupa tenint en compte tres grans àmbits o dimensions relacionades cadascuna amb un dels objectius específics.

Cada àmbit es relaciona amb un objectiu específic. Dins d'alguns àmbits hi ha havia dimensions o temàtiques més específiques. Podeu consultar el qüestionari complet a l'annex 01

Es plantegen diferents tipus de preguntes unes tancades i altres obertes. Entre les qüestions tancades es van formular :

- Preguntes en les que s'ha de triar una opció entre diferents alternatives.
- Preguntes dicotòmiques (Si/No).
- Preguntes politòmiques en les que es poden triar més d'una opció.
- Preguntes en escala de valoració tipus Likert graduades en grau d'intensitat (1:gens; 2: molt poc; 3: algunes vegades; 4: sovint; 5: molt).

Així de les 50 preguntes que hi havia en el qüestionari 22 eren tancades i no hi havia possibilitat d'afegir comentari, d'aquestes 22, 19 preguntes eren dicotòmiques (SI/NO) i 3 podien admetre més d'una resposta.

Un grup de 26 preguntes tancades dicotòmiques, presentaven una part oberta, d'aquestes, 5 preguntes eren politòmiques i només 2 preguntes eren completament obertes.

Per tal d'ampliar o concretar la informació, es van afegir qüestions obertes, moltes de les quals complementaven les preguntes tancades i altres anaven soltes.

Després de la primera proposta definitiva del qüestionari , es va sol·licitar la revisió de l'instrument a tres experts en investigació educativa⁸. Aquests, van respondre una pauta que feia referència a l'adequació dels àmbits del qüestionari, la claredat dels enunciats, l'eliminació de preguntes, les redundàncies i altres observacions que consideressin oportunes. Un cop rebudes les respostes, es van prendre en consideració les seves recomanacions i es va redactar el model de qüestionari definitiu que es va enviar als mestres.

Taula 4.3. Organització interna del qüestionari

Parts del qüestionari

Descripció dels continguts generals del qüestionari (breu presentació de l'instrument, agraïment per estar disposat a respondre'l).

Informacions Generals

⁸ Els experts que van revisar el qüestionari, eren integrants del grup d'investigació SINTE. www.sinte.es

Parts del qüestionari

Dades bàsiques de la persona Ítems de participant: tipus d'escola on treballa, l'A01 al lloc que ocupa (tutor, especialista...), A07 etapa, àrees principals, formació en competències a l'escola...

1. Àmbit d'ensenyament aprenentatge – OBJECTIU ESPECÍFIC 1

1.1. Gestió del currículum

1.1.1 Planificació i desenvolupament de l'acció docent (dimensió) Qüestions relacionades amb la revisió de competències, selecció, distribució, seqüenciació, relació amb els continguts, canvis en la manera d'ensenyar i aprendre... Ítems del A08 al A13

1.1.2. Estratègies didàctiques (dimensió) Preguntes entorn als possibles canvis en metodologies, estratègies, rol de l'alumnat... Ítems del A14 al A24

1.1.3. Les competències i el seu aprenentatge fora de l'escola (dimensió) Exploració de com les competències traspassen l'horari lectiu i l'aula, competències i activitats extraescolars, competències i entorn, competències i implicació familiar... Ítems del A25 al A31

1.2. Avaluació

Qüestions vinculades als canvis en el plantejament de l'avaluació: l'abast, el contingut, avaluar per aprendre, els instruments, avaluació i qualitat, avaluació i resultats, avaluació de competències, temporalitat, informes... Ítems del A32 al A46

2. Àmbit organitzatiu – OBJECTIU ESPECÍFIC 2

2.1. Atenció i seguiment de l'alumnat (dimensió) La introducció de les competències ha suposat canvi en l'acció tutorial, en la participació de l'alumnat, la gestió dels conflictes, el pla de convivència, l'atenció a la diversitat...? Ítems del A47 al A52

Parts del qüestionari

2.2. Gestió de l'acció educativa (dimensió)	Canvis en els documents de gestió vinculats a les competències...	Ítems del A53 al A57
2.3. Gestió de recursos (dimensió)	Variacions en els recursos humans, materials, de temps associats amb la introducció de les competències.	Ítems del A58 al A63
2.4. Efectes de l'enfocament competencial (dimensió)	Anàlisis de les conseqüències positives i negatives de la implementació de les competències	Ítems del A64 al A72

3. Professionalitat i identitat docent- OBJECTIU ESPECÍFIC 3

Exploració dels canvis en la identitat del mestre, competències docents, mestres competents, incidents crítics...	Ítems del A73 al A78
---	----------------------

4.2.2.4. Procediment per a l'anàlisi de les dades

Aquesta tècnica de qüestionari es considera de caire quantitatiu, hem treballat amb dades numèriques com els percentatges, però com assenyalen Medina i Santiago (2003) es pot transformar aquest instrument també en qualitatiu, amb la introducció d'alguns ítems oberts en ser el nostre estudi de tipus descriptiu.

Com hem mencionat amb anterioritat, algunes de les preguntes tancades, es complementaven amb preguntes obertes que sondejaven o cercaven aprofundir més en la resposta.

L'anàlisi d'aquestes preguntes obertes, s'ha fet de manera qualitativa amb la creació de diferents categories que més endavant en l'apartat dels resultats es detallaran.

No totes les preguntes obertes s'han pres en consideració en l'anàlisi, es va prendre el criteri d'analitzar només les preguntes que tinguessin unes 50 respostes i fossin rellevants per l'estudi.

En l'anàlisi quantitatiu s'ha utilitzat el paquet estadístic SPSS versió 22. En l'anàlisi, s'ha aplicat diferents tipus de proves segons els tipus de qüestions, així en la comparació entre preguntes d'escala ordinal, hem aplicat la prova Rho de Spearman, quan la comparació s'ha fet entre una escala nominal o nominal i ordinal hem utilitzat la prova de Chi quadrat, per aprofundir en les comparacions també hem aplicat comparació de mitjanes. En l'anàlisi qualitatiu, s'ha utilitzat el programa Nvivo versió 10.2.1.

4.2.4. Estudi 2: Valoracions dels experts sobre la concreció de les competències bàsiques a les escoles d'educació primària

El segon estudi va consistir en recollir i analitzar les valoracions que diferents experts fan sobre les dificultats i els reptes en la implementació d'un currículum competencial.

4.2.4.1. Objectiu

Aquest estudi, es relaciona directament amb l'objectiu general de la recerca. Es va treballar amb experts de diferents àmbits de l'educació primària. Es tracta d'interpretar els resultats principals que s'havien obtingut en el primer estudi i aprofundir en quins són els entrebancs i els desafiaments que suposa la concreció de les competències des de la visió d'experts que han tingut el rol de promoure canvis en centres educatius exercint funcions com a assessors, inspectors o directors de centres educatius.

4.2.4.2. Descripció de la mostra

En aquest segon estudi, van participar 6 professionals experts en l'assessorament en el model competencial. A la taula següent es poden consultar les característiques de la mostra. En aquest moment tots estan relacionats amb l'educació primària i la concreció de les competències bàsiques a les escoles, 4 de les persones entrevistades tenen a més experiència en l'assessorament a centres educatius.

Taula 4.4. Dades generals dels entrevistats

Dades generals/ Identificador	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Lloc de feina, càrrec	Inspector (especialitat en atenció a la diversitat) Inspecció Educativa Ciutat de Barcelona	Professor ciències formació inicial de mestres FPCEE. Blanquerna. URL.	Tècnic Docent Departament d'ensenyament. Servei d'ordenació curricular	Tècnic Docent Departament d'ensenyament. Direcció general servei d'innovació i formació	Psicopedagoga, membre de l'equip directiu. escola privada concertada religiosa	Director pedagògic de l'etapa d'educació Primària. Escola concertada laica
Altres càrrecs a nivell educatiu	Professor Organització i didàctica formació inicial de mestres FPCEE. Blanquerna. URL.	Formador en competències bàsiques ICE. UB Formador de salut. Departament d'educació generalitat de catalunya.	Formador en competències bàsiques ICE. UB	Formadora en competències bàsiques ICE. UB Mestre formador a la seva anterior escola,	Formadora en competències bàsiques Mestre formador a l'escola, Responsable de programes innovació	
Edat	55	54	48	45	54	60
Anys de feina a la institució	11 anys a inspecció	Uns 15 anys	Mestre a l'escola 5 anys a la Generalitat	Mestra a l'escola 1 curs a la Generalitat	31 anys	15 en aquesta escola
Formació en competències	En els diferents aspectes relacionats amb el currículum	Introducció, metodologies, seqüenciació programació avaluació	Introducció, metodologies, seqüenciació programació avaluació	Introducció, metodologies, seqüenciació programació avaluació	Introducció, metodologies, seqüenciació programació avaluació	En procés de formació

Podem observar que la mostra d'experts abasta un ventall variat per tal de tenir visions diferents de la concreció del procés competencial a les escoles. Es tracta una mostra intencional amb la condició d'expertesa en l'àmbit competencial.

4.2.4.3. Instruments. Procés d'elaboració de l'entrevista

En aquest estudi vam utilitzar la tècnica de l'entrevista, una de les eines més emprades en les investigacions qualitatives. Tot i que hi ha diferents tipus d'entrevistes, el més freqüent, com en el nostre cas, és que es tracti d'una sola trobada cara a cara amb cada entrevistat, individual i

basada en una guia de preguntes, cal assenyalar però, que hi ha diverses modalitats (grupals, telefòniques o telemàtiques, longitudinals amb més d'una trobada...).

En el nostre estudi, el focus de l'entrevista es posa especialment en l'opinió i l'experiència individual del participant, considerem també que pot ser un espai en el que es construeix coneixement i significat (Flick, 2014). Per exemple un dels nostres entrevistats, havent acabat l'entrevista, ens va manifestar que amb aquesta trobada l'havíem fet reflexionar en aquell moment sobre temes que potser li serien útils per la gestió de l'escola.

Es planteja una entrevista semiestructurada que s'utilitza generalment quan es tracta d'un grup o subjecte escollit per la seva familiaritat amb el tema de recerca (Dane, 1997). En aquesta ocasió el tema era la concreció de les competències a l'escola.

Vam tenir en compte com a punts de referència els trets principals de l'entrevista que assenyala Kvale (2011):

- L'entrevista tracta d'entendre, d'explorar el significat dels temes centrals en el món viscut.
- És un mètode que serveix per poder captar experiències i significats viscuts per l'entrevistat en la seva realitat.
- És una tècnica qualitativa que busca el coneixement en el llenguatge.
- S'anima, s'incita a l'entrevistat a explicar, descriure.
- S'obtenen descripcions, explicacions específiques, no generals.
- És preferible que l'entrevistador preguntï, no opini, deixi que l'entrevistat digui.
- L'entrevista semiestructurada, se centra en qüestions particulars, se centra en el tema o temes d'investigació.
- Hi ha ocasions en que les respostes de l'entrevistat poden ser ambigües o contradictòries, això es pot deure a contradiccions objectives de la realitat on es viu.
- Al llarg de l'entrevista els entrevistats poden descobrir nous aspectes del que estan parlant i veure relacions, o aspectes dels que no se n'havien adonat abans. Una entrevista pot ser un procés d'aprenentatge tant per l'entrevistat com per l'entrevistador.
- El coneixement del tema per part de l'entrevistador i el tipus d'interacció personal, condiciona el desenvolupament de l'entrevista malgrat aquest es mostri neutral.
- S'hauria d'establir una interacció adequada i hauria de ser una experiència positiva, infreqüent i enriquidora per l'entrevistat que el pot dur a comprendre potser d'una forma nova la seva opinió, percepció o coneixement del tema; tot i així també hi ha situacions d'entrevista que provoquen ansietat.

En funció d'aquestes idees bàsiques, l'entrevista es va elaborar a partir dels primers resultats obtinguts en l'estudi 1 i com ja hem comentat anteriorment, es pretenia que els experts en fessin una interpretació des del seu àmbit professional.

Estructura i format de l'entrevista

La nostra entrevista, que podeu consultar en l'annex 02, es va estructurar en diferents blocs (Quintana & García Domingo, 2012): un primera part de dades generals (nom, edat, empresa i lloc de treball, càrrecs professionals, antiguitat a la institució, tipus de formació en competències...) i una segona part relacionada ja amb l'objecte o continguts d'estudi. Aquest segona part estava organitzada en el que seria el guió de l'entrevista.

Aquest guió, primerament, establia un marc o escenari de la conversa amb una breu introducció informativa del seu propòsit. Físicament, també s'havia concretat un espai adient per poder parlar amb tranquil·litat (un despatx, un seminari) i es comentava que per recollir millor les dades l'entrevista seria gravada.

A l'inici de cada entrevista es va requerir tot un seguit de dades generals que ens ajudaran a tenir una visió global dels trets professionals de cadascú. Les entrevistes van estar concertades durant els mesos de juny- juliol de 2015 segons la disponibilitat de cadascú.

L'entrevista es va estructurar en 10 preguntes. Totes les preguntes feien referència a les dades obtingudes en el primer estudi, excepte les dues darreres.

Les qüestions, es van ordenar per temes que es van considera rellevants i que estaven molt relacionats amb els àmbits principals del qüestionari.

Tot i que es recomana utilitzar a les entrevistes un llenguatge més aviat quotidià, els tipus de preguntes es van formular, en un llenguatge més aviat teòric, pel tipus d'entrevistats tots professionals de l'educació que compartien un mateix codi lingüístic.

En la formulació d'aquestes preguntes es van tenir en compte els criteris proposats per Kerlinger (1988) com ara: la relació de les qüestions amb els objectius, problema o hipòtesis de la investigació, l'adequació de la pregunta (oberta o tancada), la seva claredat, donar suficient informació per poder respondre a les preguntes, evitar estereotips en les qüestions.

Les preguntes nou primeres preguntes, tenien una estructura similar, primer es presentava el resultat obtingut a l'estudi i després es demanava la interpretació, l'aclariment, el punt de vista personal a partir d' un tipus de preguntes exploratòries d'opinions concretes, d'aprofundiment o interpretació d'un tema concret.

També es va tenir en compte la garantia de confidencialitat d'alguna informació en cas que ho manifestés l'entrevistat, ja que es podria fer referència a situacions laborals o escolars que podrien

ser compromeses. Aquestes informacions no es tindrien en compte en la transcripció final, aquest aspecte es comentava al finalitzar l'entrevista, situació que no va succeir en cap dels sis casos recollits.

La duració aproximada de cada entrevista va ser d'uns 60 minuts. Totes van ser gravades i transcrites.

Per analitzar el contingut es va utilitzar el programa d'anàlisi qualitativa Nvivo . L'anàlisi està centrat en el que Kvale (2011), anomena el "QUÈ" és a dir, la temàtica i no tant en la dinàmica de la relació interpersonal. Les preguntes que vam presentar ja estaven relacionades amb aquesta dimensió temàtica que cerca una anàlisi conceptual i de comprensió personal d'un determinat tòpic d'investigació, en aquest cas la concreció de les competències. L'ordre de les preguntes no va seguir exactament l'ordre dels àmbits, es va optar per iniciar i tancar l'entrevista tenint com a eix central la pròpia identitat docent com a punt de reflexió i canvi.

A continuació vegeu una taula on es relaciona els àmbits els temes principals i les preguntes de l'entrevista. Podeu veure l'entrevista a l'annex als annexos, així com les categories que es van definir per fer la seva anàlisi.

Taula 4.5. Temes rellevants de l'entrevista

Àmbit en el qüestionari del primer estudi	Temes principals	Aspectes rellevants	Preguntes
3r ÀMBIT PROFESSIONALITAT I IDENTITAT DOCENT	IDENTITAT PROFESSIONAL	Canvi identitat professional Competència professional Incidents crítics	Preguntes 1 i 2
1r. ÀMBIT ENSENYAMENT APRENTATGE	COMPETENCIES MÉS TREBALLADES A L'ESCOLA COMPETÈNCIES I METODOLOGIES MÉS UTILITZADES	Prioritat d'altres competències Metodologies més rellevants i competències	Pregunta 3 Pregunta 4
	COMPETENCIES I AVALUACIÓ	Canvis en l'avaluació Millora del rendiment i la qualitat dels aprenentatges	Pregunta 5
2n ÀMBIT ORGANITZATIU	COMPETENCIES I GESTIÓ ESCOLAR EFECTES I DIFICULTATS DE LA IMPLEMENTACIÓ DE LES COMPETÈNCIES	Competències i documents de gestió. Efectes: integració de continguts, consens, treball en equip, metacognició, aprenentatge pràctic Dificultats : Treball en equip, aprenentatge pràctic...	Pregunta 6 Preguntes 7 i 8
3r ÀMBIT PROFESSIONALITAT I IDENTITAT DOCENT	FORMACIÓ EN COMPETÈNCIES DELS DOCENTS PERFIL DE CANVI- MESTRE COMPETENCIAL PERFIL DE CANVI- ESCOLA COMPETENCIAL	Competències necessàries per un docent Característiques d'un mestre competent Característiques d'una escola competent	Pregunta 9 Pregunta 10 Pregunta 11

4.2.4.4. Procediment de recollida i d'anàlisi de les dades

Tal com hem fet en el primer estudi, per analitzar les dades hem treballat amb la creació de categories a partir de les respostes en cada una de les preguntes utilitzant el programa d'anàlisi qualitativa Nvivo versió 10.2.1.

4.3. Implicacions ètiques

Qualsevol recerca, suposa tot un seguit de consideracions ètiques a tenir en compte a l'hora de prendre decisions.

Al llarg del nostre estudi un dels elements principals va ser l'explicitar i aclarir el que les finalitats dels objectius que es pretenia. En tots els casos, la participació va ser voluntària. En la situació de les entrevistes es va demanar consentiment per gravar les converses i sempre es va tenir en consideració la confidencialitat de les dades i dels membres de la mostra. Alguns dels participants van estar interessats a fer esmenes en el que s'havia dit i li va ser enviada la transcripció. També tenim en consideració, el retorn dels resultats a les institucions participants i als experts entrevistats.

En el nostre estudi, hem pres com a punt de referència el codi ètic de l'APA pel seu rigor i acceptació a nivell de recerca.

CAPÍTOL 5

RESULTATS

5.1. Introducció

5.2. Estudi 1: Implicació del currículum per competències

5.2.1. àmbit d'ensenyament-aprenentatge

5.2.1.1. La gestió del currículum

5.2.1.2. L'avaluació

5.2.2. Àmbit organitzatiu

5.2.2.1. Atenció i seguiment de l'alumnat

5.2.2.2. Gestió de l'acció educativa

5.2.2.3. Gestió de recursos

5.2.2.4. Efectes de l'enfocament competencial

5.3.3. Professionalitat i identitat docent

5.3.3.1. Competències docents

5.3.3.2. Identitat docent i incidents crítics

5.4. Estudi 2: Valoracions dels experts sobre la concreció de les competències bàsiques a les escoles d'educació primària

5.4.1. Àmbits, dimensions i categories

5.4.2. Anàlisi de l'Àmbit 1. Ensenyament-Aprenentatge

5.4.2.1. Estratègies didàctiques

5.4.2.2. Avaluació

5.4.3. Àmbit 2. Organitzatiu

5.4.3.1. Competències i documents de gestió

5.4.3.2. Efectes de les competències

5.4.3.3. Dificultats de les competències

5.4.3.4. Perfil de l'escola competencial

5.4.4. Àmbit 3. Professionalitat i identitat docent

5.4.4.1. Identitat docent

5.4.4.2. Incidents crítics

5.4.4.3. Competències docents

5.4.4.4. Perfil docent

Resultats

5.1. Introducció

En el capítol anterior, hem presentat l'estudi empíric, l'objectiu general i els quatre objectius específics.

Hem explicat el disseny i procediment així com el plantejament dels dos estudis proposats.

En aquest capítol, presentarem la part corresponent als resultats de la investigació en relació als objectius de la recerca, per cadascun dels estudis duts a terme.

Primer presentarem els resultats obtinguts en l'estudi 1 extrets de l'administració d'un qüestionari proposat a diferents docents del qual s'analitzaran qualitativament les aportacions més rellevants. Després, desglossarem l'estudi 2 basat en una entrevista realitzada a diferents experts per tal d'aprofundir i reflexionar sobre algunes de les qüestions abordades en l'estudi 1.

5.2. Estudi 1: Implicacions del Currículum per Competències a l'Escola

L'exposició dels resultats d'aquest estudi 1 se centra en les respostes obtingudes al qüestionari que van respondre 90 docents, dels quals 44 (49%) eren mestres i 46 (51%) formaven part de l'equip directiu.

Aquest qüestionari es pot consultar a l'Annex 01.

Tal i com hem detallat a l'apartat corresponent, aquest qüestionari està dividit en tres àmbits principals, que es vinculen als objectius específics d'acord amb l'objectiu general que era:

Constatar si la proposta competencial en el currículum d'Educació Primària, ha suposat canvis en àmbits com l'ensenyament aprenentatge, l'organització de l'escola i la identitat docent en centres educatius que han seguit una formació en competències.

5.2.1. Àmbit d'ensenyament aprenentatge

Com ja hem fet esment, aquest àmbit d'ensenyament aprenentatge, està vinculat amb el primer objectiu específic de l'estudi 1 que era: constatar si hi ha hagut canvis dins d'aquest àmbit en les dues dimensions següents:

- La gestió del currículum:
 - La planificació i desenvolupament de l'acció docent

- Les estratègies didàctiques
- Les competències i el seu aprenentatge fora de l'escola
- L'avaluació.

Els dos blocs de resultats relatius a aquest objectiu es presenten en seccions diferenciades.

5.2.1.1. La gestió del currículum

Aquesta dimensió en el qüestionari es divideix en tres subdimensions. A continuació presentem els resultats d'acord a aquestes subdimensions.

- a. La planificació i desenvolupament de l'acció docent
- b. Les estratègies didàctiques
- c. Les competències i el seu aprenentatge fora de l'escola

a. La planificació i desenvolupament de l'acció docent

Aquesta subdimensió, explorava preguntes relacionades amb la revisió de competències, selecció, seqüenciació, relació amb els continguts, transversalitat i canvis en la manera d'ensenyar i aprendre. La dimensió abasta de la pregunta 1 a la 6 i totes són de tipus dicotòmic (SI/NO).

Els resultats obtinguts, corroboren que pràcticament en la seva totalitat els docents treballen amb aquest element curricular⁹. Així, la majoria dels docents (92%) manifesta que ha fet una revisió del significat de les competències, la selecció i s'hi han vinculat els continguts (75%). S'estableix relació significativa entre aquestes dues variables aplicant la prova de chi quadrat ($X^2= 12,14$; $gl= 1$; $p \leq 0,05$) de manera que els que han revisat el significat de les competències també han fet paral·lelament l'exercici de vincular-les als continguts curriculars..

D'altra banda, el 60% de la mostra manifesta que han treballat la seqüenciació de les competències per cicles i cursos tenint en compte aspectes transversals o interdisciplinars (88%).

Observem també que entre els ítems 1 i 5 hi ha una relació significativa ($X^2= 6,54$; $gl= 1$; $p \leq 0,05$) de manera que s'ha revisat el significat de les competències per acordar els objectius, continguts i criteris d'avaluació de cada matèria i s'han treballat de forma transversal aspectes comuns d'algunes competències el que reforçaria la idea d'àrea comuna i de relació entre les competències.

En la mateixa subdimensió es posa de manifest que el 65,5% dels participants diuen que l'escola ha canviat en la relació a la manera d'ensenyar i aprendre. D'aquests un 38% són mestres i un 62% són membres de l'equip directiu. (vegeu figura 5.1).

⁹ Les competències igual que els objectius, els continguts, es poden considerar elements que formen el currículum.

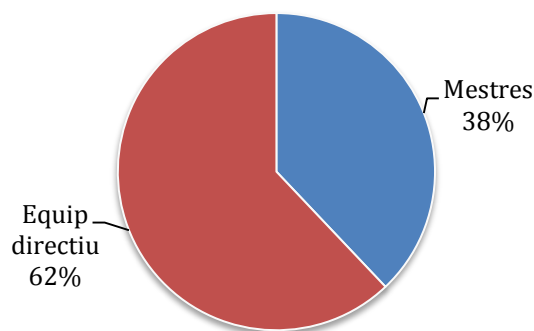


Figura 5.1. Canvis a l'escola i competències en la manera d'ensenyar i aprendre segons el lloc que s'ocupa a l'escola.

Podem observar que els directors perceben molt més el canvi que els mestres, potser perquè des de la seva posició, tenen una visió més global de l'escola.

De les 63 respostes obertes que vam recollir en aquest ítem a la part oberta (70% de la mostra) es van extraure diferents categories, de les quals en destaquem les que considerem més rellevants per damunt del 20% .

Taula 5.1. Canvis significatius en la manera d'ensenyar i aprendre a l'escola.

Categoria	Número d'enunciats Percentatge
Avaluació	17 (27%)
Treball cooperatiu	17 (27%)
Canvi metodològic	39 (62%)

Així, els canvis relacionats amb la manera d'ensenyar i aprendre, s'expliquen des de categories que mostren aspectes com:

- El canvi metodològic que es refereix a la introducció de metodologies que no s'utilitzaven habitualment, de tipus actiu (39 respostes, 62% de la totalitat dels enunciats) :
"Ha suposat canvis de metodologia i estratègies didàctiques."D12D¹⁰.
- El treball cooperatiu l'organització de l'aula en petits equips, usant algunes estratègies cooperatives (17 respostes, 27%)

¹⁰ En les categoritzacions qualitatives, quan apareixen exemples de comentaris de les persones participants, el significat de l'abreviatura és : D: DOCENT; T: TUTOR; D: DIRECTOR; el primer número és el número del persona que ha respost i el segon sempre correspon al número de l'ítem del qüestionari o l'entrevista. Així D31d.9 vol dir que es tracta d'un DOCENT, el número o subjecte 31 i és DIRECTOR, a la resposta número 9.

- L'avaluació que té una vessant més competencial (17 respostes 27%):

“Les àrees que més han canviat en tots els sentits, són: l'anglès, música, ed. física, plàstica.. on el sistema d'avaluació és més competencial.” D57D.

Altres categories que també apareixen com a elements de canvi en l'ensenyar i aprendre però amb menys presència en les respostes serien el considerar l'alumne com a protagonista, la introducció del treball per projectes, la globalització i la transversalitat, la programació per competències.

Finalment, ens agradaria assenyalar que un 13% dels enunciats assenyalen que el canvi és un procés, una idea que s'anirà repetint al llarg de tota la recerca

Ens havíem plantejat en el supòsit 1:

Els docents desenvolupen la seva acció docent tenint en compte les competències i perceben canvi en l'ensenyar i l'aprendre .

Considerem doncs, que el supòsit 1 es compleix en la majoria dels casos ; en els resultats es reflexa que es treballa el significat de cada competència, la transversalitat en relació als continguts, la vinculació dels continguts a les competències, la necessitat de seqüenciar-les.

La majoria dels docents opinen que la percepció de l'escola ha canviat en la manera d'ensenyar i aprendre, principalment en relació a la metodologia, en el treball cooperatiu, entès com a organització de l'aula en petits equips i en l'avaluació, també apareixen altres idees que s'aniran repetint com el protagonisme de l'alumne en el seu aprenentatge i la visió de que s'està en procés de canvi.

b. Estratègies didàctiques

La subdimensió “estratègies didàctiques” recollia les qüestions 7,8 i 9 del qüestionari.

La pregunta 7 feia referència a la introducció de diferents estratègies didàctiques.

Aquest ítem , estava formulat en una escala tipus Likert en la que la valoració era : 1: gens; 2: molt poc; 3: algunes vegades; 4: sovint; 5: molt. Els resultats obtinguts es mostren a la taula 5.2.

Taula 5.2. Estratègies didàctiques promogudes .

Estratègies didàctiques a les aules	Gens	Molt poc	Sovint	Molt
Treball Autònom	0 0%	11 12%	61 68%	18 20%
Treball Individual	4 5%	13 15%	47 53%	24 27%
Treball en grups cooperatius	3 3%	27 30%	39 43%	21 24%
Treball per racons	15 17%	44 51%	23 26%	5 6%
Treball per projectes	1 1%	36 40%	37 41%	16 18%
Tallers	12 13%	42 47%	29 33%	6 7%
Ensenyament recíproc	8 9%	40 45%	35 39%	6 7%
Tutoria entre iguals	12 14%	35 39%	34 38%	8 9%
Resolució de problemes	0 0%	14 16%	46 52%	29 32%
Activitats autèntiques	9 12%	33 42%	28 36%	8 10%
Projectes interdisciplinars o globalitzats	1 1%	17 19%	50 56%	21 24%

La taula 5.2. ens mostra que de les estratègies proposades, els docents comenten que s'ha potenciat més el treball autònom, la resolució de problemes, els projectes interdisciplinars, el treball individual, , els grups cooperatius, el treball per projectes.

En aquest sentit, els resultats ens mostren que quan s'ha revisat el significat de les competències per acordar els objectius, continguts, criteris d'avaluació de cada matèria, l'escola ha promogut i potenciat la introducció d'estratègies didàctiques a les aules com el treball en grups cooperatius. (ítems 1 i 7) Trobem diferència significativa aplicant la prova U de Mann Whitney ($U=61$, $N1=82$, $N2=7$, $p \leq 0,000$).

Observem també relació significativa entre les estratègies de treball cooperatiu i projectes aplicant la prova Rho de Spearman ($r= 0,316$, $p < 0,05$, $N= 90$) de manera que quan l'escola ha promogut i potenciat la introducció d'estratègies com el treball cooperatiu, també s'ha promogut el treball per projectes.

Quan els centres han tingut en compte aspectes transversals de les competències s'ha promogut especialment el treball cooperatiu¹¹ i per projectes de manera significativa ($X^2=9,3$; $gl= 3$; $p \leq 0,025$).

En canvi han estat molt menys valorades estratègies com els racons, els tallers, l'ensenyament recíproc, la introducció de les activitats autèntiques i la tècnica cooperativa de tutoria entre iguals .

En relació a quines eren les avantatges de la introducció de les metodologies introduïdes, vam obtenir un total de 78 respostes (és a dir va participar un 87% de la mostra), que es van categoritzar i que es mostren a la taula següent.

L'avantatge més assenyalat és la millora del procés d'aprenentatge (58%) , seguit d'una major motivació de l'alumnat (26%) , una millora en l'atenció a la diversitat (20%) i una major autonomia dels estudiants (19%),

Alguns exemples serien :

“Riquesa en tots els sentits en l'ensenyament-aprenentatge.”(millora del procés d'aprenentatge).D11T.8.

“Alumnes més motivats diversificació d'activitats i de manera d'aprendre atenció més personalitzada per part del mestre“(motivació, atenció a la diversitat). D33D.8.

“Els alumnes han guanyat autonomia i han après a relacionar molt els continguts treballats en les diferents matèries que es treballen de forma interdisciplinària.” (autonomia).D2T.8.

A la pregunta 9, també oberta, es demanava què havia canviat en l'activitat de l'alumnat, si se li requeriria una feina i actitud diferents. En aquesta qüestió, van participar 79 subjectes que suposen un 88% de la mostra dels docents enquestats. Les categories extretes a partir de les diferents respostes obtingudes per damunt d'un 20% van ser l'autonomia de l'alumnat, la cooperació-col.laboració i l'alumne com a protagonista. Vegeu la taula 5.3.

Taula 5.3. Canvis en l'activitat dels alumnes, requeriments de feina i actitud diferents

Categoria	Freqüència
Autonomia de l'alumnat	37 47%
Cooperació – col.laboració	24 30%
Alumne protagonista	18 23%

Els docents enquestats, van manifestar que als alumnes se'ls requereix especialment ser més autònoms, col.laboradors, més protagonistes del seu propi aprenentatge.

¹¹ Ens referim al treball cooperatiu com una manera d'organització del grup en equips i l'aula no a les tècniques cooperatives específiques.

Vegeu algunes de les aportacions representatives dels enquestats:

“Ha de ser més col·laborador, treballar en equip i adaptar-se als altres.

Descobreixen que l'aprenentatge depèn d'ells i que és necessari per a la seva vida diària.”
(col·laboració, autonomia) D12D.9.

“La forma de treballar és molt diferent. Ja no es treballa de forma individual. L'alumne ja no és aquell notari que prenia notes i després estudiava a casa. Ara l'alumne és protagonista del procés Ensenyament-Aprenentatge. La seva actitud és més activa i ha d'aprendre a adaptar-se a diferents situacions. També apren valors de convivència”(alumne protagonista, autònom, valors).D19D.9.

Així podem dir pel que fa al supòsit 2 que plantejava:

Els docents utilitzen metodologies vinculades al treball cooperatiu, especialment la resolució de problemes i metodologies que promouen la interdisciplinarietat i la globalització dels continguts com ara el treball per projectes

Els resultats anteriorment analitzats, ens mostren que les estratègies que més s'han potenciat a les aules són per ordre d'importància segons la seva proporció : el treball autònom, la resolució de problemes, els projectes interdisciplinars o globalitzats i el treball individual, seguit del treball cooperatiu i el treball per projectes.

En els resultats, podem observar que el treball autònom i el treball individual obtenen una proporció més elevada que el treball cooperatiu, es podria considerar que són maneres de fer necessàries per després treballar en treball cooperatiu.

Si que es compliria el supòsit en relació a la interdisciplinarietat i globalització ja que els docents valoren la resolució de problemes, els projectes interdisciplinars.

Considerem que s'està fent esforços importants per establir la interrelació entre matèries, per anar cap a la globalització màxima que representaria el treball per projectes. Potser ens trobaríem en un moment d'interdisciplinarietat.

En relació a la percepció d'avantatges en el canvi metodològic es fa evident la millora del procés, la motivació de l'alumnat, una major autonomia i la introducció de noves metodologies vinculades a la cooperació.

Pel que fa al que es demana a l'alumnat destaca el ser més autònoms, col·laboradors, protagonistes del seu aprenentatge. Totes aquestes idees s'aniran fent presents al llarg de l'estudi com elements bàsics en la concreció de les competències. En aquest aspecte, considerem que si que es compliria aquesta part del segon supòsit ja que es perceben avantatges i noves demandes als alumnes en aquest procés competencial.

C. Les competències i el seu aprenentatge fora de l'escola

C.1. Competències i activitats extraescolars

En aquesta subdimensió s'explora la connexió de les competències bàsiques amb el que seria l'educació no formal com les activitats extraescolars, l'educació a la família. Els ítems del qüestionari que recullen dades al respecte són del 10 al 16, totes ells en format dicotòmic (SI/NO).

Els resultats recollits ens mostren que el 62% de la mostra considera que les activitats extraescolars de l'escola no s'han dissenyat tenint en compte el projecte de competències del centre (vegeu figura 5.2.).

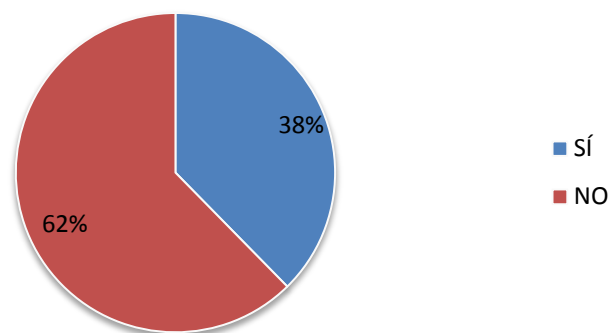


Figura 5.2. Relació entre l'organització de les activitats extraescolars i les competències bàsiques.

Els que diuen tenir en compte les competències bàsiques en les activitats extraescolars (38%) , la majoria apunten que han treballat de forma transversal aspectes comuns de les competències (90%). Això indicaria que la consideració de la transversalitat en les competències, està traspassant els límits de l'educació formal de l'escola i es vincula l'educació amb la part no formal.

C.2. Competències i relació amb l'entorn

L'escola està situada en un entorn concret que pot contribuir a l'educació dels alumnes, en aquest sentit les preguntes 11 i 12 exploraven les relacions de la institució escolar amb l'entorn . En aquest

sentit els resultats ens mostren més vinculació dels centres educatius a plans d'entorn o iniciatives similars (el 63% de la mostra així ho indica) i més obertura al barri, la ciutat, la problemàtica social... que en els darrers anys en un 78,7% dels docents, que són àmbits educatius que possibilitarien el treball de competències fora les aules.

C.3. Competències i educació a la família

En aquesta subdimensió també ens interessava observar la implicació de les famílies en l'educació de les competències. Els ítems relacionats específicament amb aquesta temàtica van del 13 al 16.

Troblem que s'ha informat a les famílies del treball que es realitza per assolir les competències bàsiques en un 82% dels casos (ítem13).

Els docents que han manifestat haver informat a les famílies, coincideixen en haver treballat de forma transversal aspectes comuns d'algunes competències (83%). (creuant l'ítem 5 i 13). El que tornaria a corroborar la importància de considerar la transversalitat en l'aplicació de les competències bàsiques.

A la taula següent presentem les categories que han emergit de l'anàlisi del discurs dels participants en relació a com han informat a les famílies en relació a les competències.

Taula 5.4. Procediment per a informar a les famílies.

Categoria	Freqüència
Reunions	57, 86%
Webs, Blogs	18, 27%
Entrevistes	16, 24%
Circulars i comunicats	11, 17%

En aquesta pregunta van participar 66 docents, que representen un 73% de la mostra. Així, es pot observar que les famílies reben informació majoritàriament a partir de les reunions de pares durant el curs en un 86% dels casos, a partir de webs o blogs el 27%, a partir d'entrevistes el 24% i en 17% a partir de circulars i comunicats.

En quant a si s'ha implicat a les famílies en el treball d'algunes competències un 48% de les respostes diuen que les escoles han implicat a les famílies i un 52% no (vegeu figura 5.3).

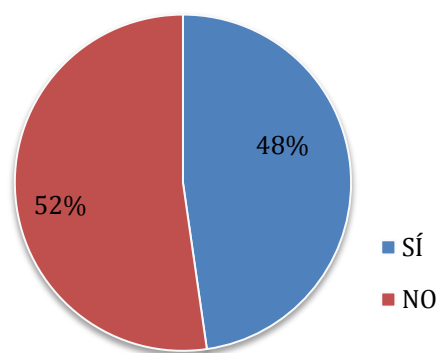


Figura 5.3. Implicació de les famílies en el treball de les competències de l'escola.

Quan els mestres comenten que s'ha realitzat un treball transversal d'aspectes comuns d'algunes de les competències (ítem 5) només en un 50% s'ha implicat a les famílies en el treball d'algunes competències (ítem 14). Podríem dir que la transversalitat no traspasa encara l'activitat de l'escola, aquesta anàlisi s'ha fet creuant els resultats en els dos ítems assenyalats.

Aquests resultats mostren que els que han treballat la transversalitat d'aspectes comuns d'algunes competències informen als pares, però no s'assoleix un nivell d'implicació elevat.

D'altra banda, els enquestats creuen que les famílies han entès el canvi en la manera d'aprendre que suposen les competències en un 54% i en un 46% la família no ho han comprès.

Quan s'informa a la família del treball que es fa per assolir les competències bàsiques, aquestes entenen el canvi en la manera d'aprendre en un 63% i no l'han entès en un 37%.

En les situacions en les que les famílies han estat informades del treball competencial i ho han entès, s'observa una major implicació d'aquestes a l'escola. Les relacions aplicant la prova de Chi-quadrat, resulten significatives (relació ítems 13 i 14 , $X^2=4,25$; $gl= 1$, i relació ítems 13 i 15, $X^2=13,44$; $gl= 1$; $p \leq 0,05$).

Per tant es corrobora que és prioritari informar de manera més clara sobre el significat de les competències i del canvi en la manera d'aprendre que suposen per ampliar la implicació familiar.

En el supòsit 3 anotàvem:

L'aprenentatge de les competències no s'ha de centrar exclusivament a l'escola sinó que també s'han de tenir en compte les competències que s'aprenen fora de l'escola en activitats extraescolars del mateix centre o la responsabilitat educativa compartida amb les famílies.

Tenint en compte els resultats anteriors, es pot considerar que no es compleix aquest supòsit ja que les respostes dels docents han mostrat que:

- la connexió entre l'educació formal i informal de l'escola és molt baixa o inexistent, això suposa que el treball de les competències en aquest àmbit no formal no és prou freqüent, les activitats extraescolars de l'escola no s'han dissenyat tenint en compte el projecte de competències en la majoria dels casos.
- En relació de l'escola amb l'educació més informal com és l'entorn, sembla que els escolars tenen una bona connexió, estan més obertes al barri, a la problemàtica social, tot i així no es pot concretar en exemples concrets.
- Referent a la implicació de les famílies en l'educació de competències, les famílies reben la informació en la majoria dels casos a través de reunions, webs, blogs o comunicats diversos, però no l'entenen i participen la meitat, això suposa que ha de millorar la transmissió de la informació i s'ha de fomentar la contribució de les famílies.

5.2.1.2. L'avaluació

L'avaluació és una subdimensió que s'explora des dels ítems 17 al 28 en diferents aspectes. Es pretén copsar si s'ha canviat el plantejament global de l'avaluació, si s'han modificat els instruments d'avaluació, el que es demana a les proves, la repercussió de les competències en la qualitat i rendiment de l'alumnat i els canvis observats a les mateixes competències.

a. Plantejament global de l'avaluació, instruments i informes

A la figura 5.4. es fa visible la percepció que tenen els docents dels principals canvis en l'avaluació. Seguidament ens fixarem en cada un dels diferents elements.

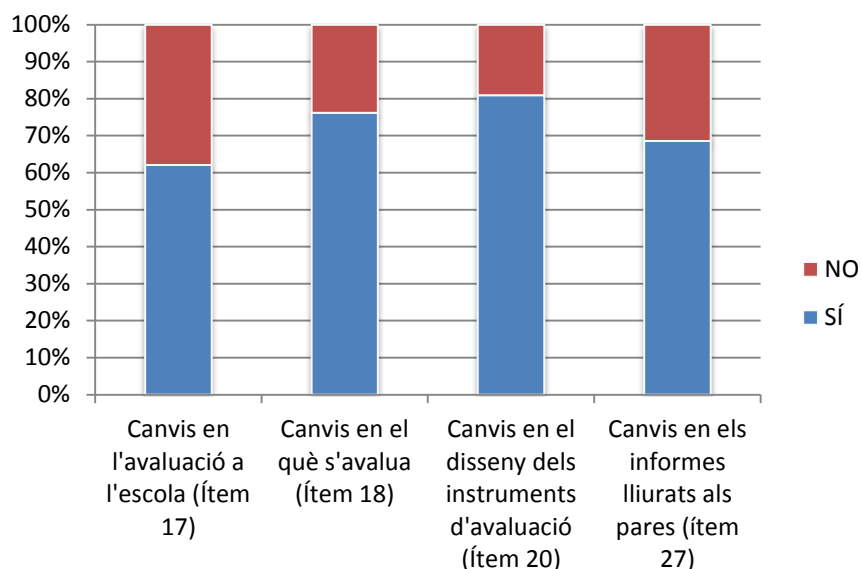


Figura 5.4 Percepció de diferents canvis en l'avaluació.

Així, hem observat que els mestres creuen que les escoles han canviat el seu plantejament d'avaluació (62%) i que s'ha canviat el què s'avalua (76,1%).

A la pregunta oberta d'aquest ítem 18 es demanava que es digués en quins aspectes s'havia canviat. Es van recollir 70 respostes que suposen un 78% de la mostra, d'aquestes respostes en destaquem les categories principals que han obtinguts com a mínim la proporció del 20% (vegeu la taula 5.5).

Taula 5.5 Canvis en l'avaluació.

Categoria	Freqüència
Avaluació competencial	14 20%
Avaluació del procés	22 31%
Avaluació global-transversal	19 27%

Entre els aspectes de canvi es pot observar que a l'avaluació es dóna importància al procés i no tant als resultats finals (31%); es té en compte l'avaluació més global (més d'una matèria) i més transversal (en diferents moments) en un 27%, també es refereixen a una avaluació competencial perquè es tracta d'aplicar els continguts apresos en la solució de tasques o problemes (20%).

A continuació escrivim alguns exemples que hem considerat representatius de cadascuna de les categories:

“En general es té més en compte les competències dels nens (avaluació competencial).”D39T.18.

“Abans era tot més memorístic i en canvi ara es valora més si han entès allò que s'explica, que ho expliquin ells amb les seves paraules i que ho apliquin a aspectes concrets.” (avaluació competencial).D45T.18

“Valoració d'aprenentatges més transversals i globals que abasten diverses àrees en clau del que l'alumne és capaç i no tant del que ha après.”(Avaluació global-transversal). D1D.18.

“En l'observació diària de l'alumne, de com progressa i participa del procés d'aprenentatge. Interessa no tant el contingut final sinó com s'ha arribat a assolir aquest.” (Avaluació del procés) D41D.18.

La majoria dels docents, manifesten que la seva manera d'avaluar ajuda a aprendre (95,5%), que té un caràcter formatiu.

Posant en relació els ítems 18 i 19, s'observa que la majoria dels docents que diuen haver canviat el què s'avalua opinen que la seva manera d'avaluar ajuda a aprendre i té un sentit clarament formatiu sovint (77%) o molt sovint (23%). La relació entre aquests dos ítems resulta significativa aplicant la prova Chi quadrat ($X^2=13,18$; $gl= 1$; $p \leq 0,01$).

També s'observa que quan s'ha plantejat un canvi en el què s'avalua, hi ha alhora un canvi en el disseny dels instruments d'avaluació (86%). La relació entre aquests dos ítems resulta significativa aplicant la prova Chi quadrat ($X^2=6,06$; $gl= 1$; $p \leq 0,02$), vegeu taula 5.5.

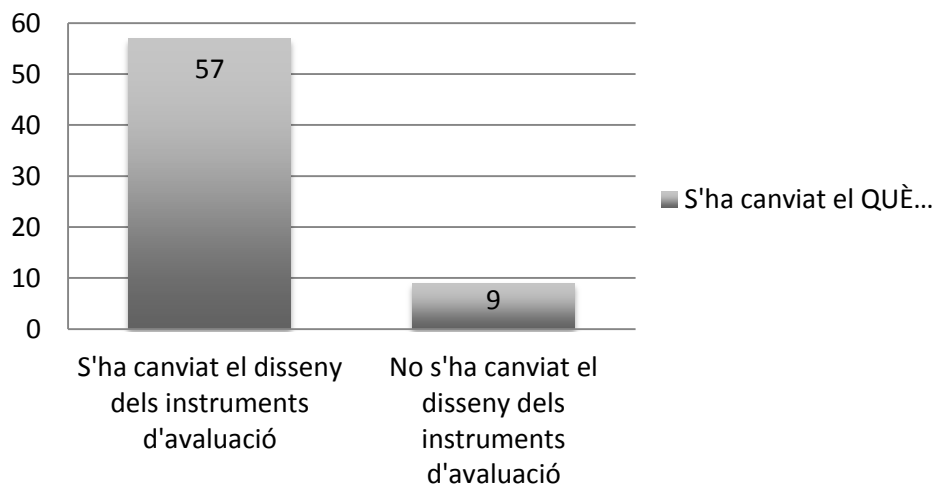


Figura 5.5. Canvis en el què s'avalua i canvis en el disseny dels instruments d'avaluació.

Referent al què es demana a les proves d'avaluació (Ítem 21) els participants consideren que actualment donen més importància a la comprensió de la informació (explicar, comparar, diferenciar...) en un 95,4%, a l'anàlisi i síntesi (classificar, esquematitzar o resumir els punts importants...) en un 75,8% , a la resolució de problemes (planificar una solució, executar-la i

avaluar el resultat) en un 80,5% i a la reflexió sobre el resultat i comunicar-ho (valorar avantatges i inconvenients, fer extrapolacions, formular futures hipòtesis...) en un 68,1%.

Es defuig respondre que es demana la reproducció de coneixement (dir de memòria, copiar...) en un 77,3% . En aquests percentatges, s'han sumat les puntuacions obtingudes en les categories gens i molt poc per una banda i sovint i molt per l'altra, per a més detall podeu mirar la Figura 5.6. corresponent a l'ítem 21.

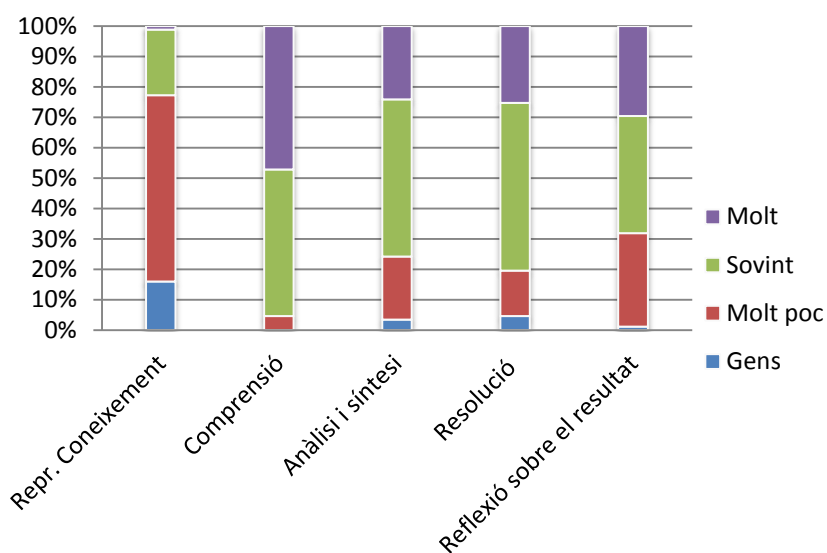


Figura 5.6. Distribució del tipus de demandes a les proves d'avaluació.

Relacionant diferents dades (dels ítems 18 i 21) , observem que: els mestres que diuen que han canviat el que avaluen utilitzen gens o molt poc en les seves proves la reproducció de coneixement (dir de memòria, copiar...) en un 80%; en canvi un 97% consideren que avaluen sovint o molt en les seves proves la comprensió de la informació (explicar, comparar, diferenciar) , la resolució (planificar la solució, executar-la i avaluar el resultat) en un 85% i la reflexió sobre el resultat i la seva comunicació (valorar avantatges i inconvenients, fer extrapolacions, formular futures hipòtesis...) en un 74%. A la següent figura es representa la relació entre el tipus de demandes que els professionals plantegen quan afirmen que han fet canvis en relació al què avaluar.

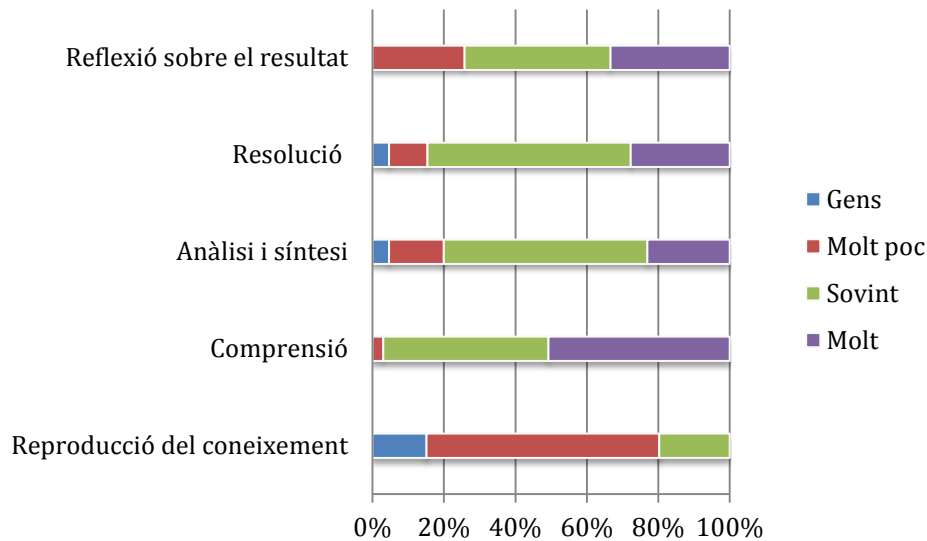


Figura 5.7. Valoració del tipus de demandes avaluatives.

L'anàlisi de possibles relacions entre els diferents ítems ens permet afirmar que:

-Aplicant la prova d' U de Mann-Whitney ($p > 0,005$) veiem que hi ha relació significativa entre la revisió del significat de les competències (ítem 1) i el que es demana a les proves d'avaluació, en dos aspectes principals com la comprensió i la reflexió. De manera que quan hi ha una revisió de les competències, a les proves d'avaluació es demana principalment la comprensió i la reflexió.

-Trobem que les proves d'avaluació plantegen sovint o molt sovint, problemes o situacions que l'alumnat es podria trobar a la seva vida quotidiana en un 88,3%, quan això passa, els docents utilitzen en l'avaluació l'anàlisi i síntesi a les seves proves, hi ha una relació significativa entre aquestes dues variables (ítem 21 i 22 significatiu en la prova t per la igualtat de mitjanes, mostres independents, $P > 0.05$).

Aquests resultats es podrien relacionar amb la importància que es dona a l'ús de la resolució de problemes com a estratègia didàctica.

En relació a la tipologia d'informes d'avaluació que és lliuren a les famílies, majoritàriament els mestres pensen que hi ha hagut canvis en el informes lliurats a les famílies en un 68,5%.

Els docents que diuen que hi ha hagut aquests canvis també manifesten que han canviat el que avaluen en un 79% dels casos (vegeu taula 5.6).

També s'observa que hi ha canvis en el disseny dels instruments que serveixen per recollir les dades d'avaluació en un 89% (vegeu taula 5.7).

La relació és significativa entre aquestes dues variables dels ítems 20 i 27, (prova de $\chi^2=7,3$; $gl=1$; $p > 0.01$).

De manera que quan es canvia els instruments per avaluar, també hi ha canvis en els informes d'avaluació lliurats a les famílies.

Taula 5.6. Canvis en el QUÈ s'avalua i els informes d'avaluació lliurats a les famílies.

		27. S'han modificat els informes lliurats a les famílies?		
		Sí	No	Total respostes
18. Has canviat el QUÈ avalués?	Si	48	18	66
	No	13	8	21
Total respostes		61	26	87

Taula 5.7. Relació de canvis en el disseny dels instruments d'avaluació i en els informes lliurats a les famílies.

		S'han modificat els informes lliurats a les famílies?		
		Sí	No	Total respostes
Has canviat el disseny en els instruments d'avaluació?	Si	54	18	72
	No	7	10	17
Total respostes		61	28	89

b. Qualitat, rendiment i competències

En quant a la percepció de la millora de la qualitat dels aprenentatges (Ítem 23) , els docents comenten que la seva percepció és que l'evolució de la qualitat dels aprenentatges ha millorat des que hi ha una visió més competencial , consideren que els alumnes sovint o molt sovint, són capaços de resoldre diferents situacions utilitzant els continguts apresos (94%).

De manera significativa (prova de $\chi^2=7,3$; $gl=1$; $P>0.002$) es ratifica que els docents que han canviat el què avaluen, creuen que els estudiants obtenen millors resultats a conseqüència dels canvis generals en el centre (82%).

Les respostes, creuant els ítems 23 i 24 , ens mostren que els canvis generats en el centre suposen un major rendiment en el resultats obtinguts pels estudiants i una evolució de la qualitat dels seus aprenentatges des que hi ha a l'escola una visió més competencial, en la que els alumnes són capaços de resoldre diferents situacions utilitzant els continguts apresos (Vegeu Taula 5.8).

Taula 5.8. Relació entre l'evolució de la qualitat i la millora de resultats a causa dels canvis generals en el centre.

		Creus que els estudiants obtenen millors resultats a conseqüència dels canvis generats en el centre?		
		Sí	No	Total resp ostes
.L'evolució de la qualitat dels aprenentatges ha millorat des que hi ha una visió més competencial	Sí	66	11	77
	No	1	4	5
Total respostes		67	15	82

Els resultats també evidencien que quan en les proves d'avaluació es plantegen problemes o situacions que l'alumnat es podria trobar a la seva vida quotidiana, l'evolució de la qualitat dels aprenentatges ha millorat (els alumnes són capaços de resoldre diferents situacions utilitzant els continguts apresos) en un 89% (creuant pregunta 22 i 23).

c. Canvis en les competències bàsiques

Quan s'analitza en quines competències bàsiques s'han observat canvis en els darrers cursos cal assenyalar l'ordre de valoració següent : la competència comunicativa i audiovisual (85%), la competència d'aprendre a aprendre (78%), la competència de tractament de la informació i competència digital (77%), la competència d'autonomia i iniciativa personal (64%), la competència matemàtica (53%), la competència social i ciutadana (48%) i la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic (45%).

Els resultats en relació a quan s'avaluen les competències bàsiques mostren certa dispersió. El 45,5% dels casos consideren que s'avaluen cada trimestre, en un 27,3% les avaluen cada curs. Hi ha un 10,2% de docents que responen que les competències s'avaluen al final de cada cicle, un 8% al final de cada etapa i no apareixen com un element a avaluar en un 9,1% de les respostes.

La figura 5.14. ens indica que no hi ha unanimitat en l'avaluació de les competències, encara que hi ha més respostes que mostren que l'avaluació es fa per trimestres.

Tenint en compte el supòsit que ens havíem plantejat:

L'avaluació competencial prioritzarà especialment el procés d'aprenentatge més que els resultats com a producte final.

L'avaluació de les competències serà periòdica com els altres elements del currículum.

Considerem que aquest supòsit s'acompleix parcialment ja que tenint en compte el procés d'avaluació en relació a les competències hem observat que la majoria dels mestres han manifestat que :

- Han canviat el seu plantejament d'avaluació i s'ha canviat el què s'avalua. En les respostes obertes cal destacar que es dona molta més importància al procés i no tant als resultats, es té en consideració l'avaluació més global (més d'una matèria) i més transversal en diferents moments. També s'aplica una avaluació competencial que tracta d'aplicar els continguts en la solució de tasques i problemes.
- Els instruments d'avaluació, també han experimentat canvis en el seu disseny.
- S'ha canviat el què es demana a les proves d'avaluació.

A les proves s'ha prioritzat aspectes com :

- La comprensió (explicar, comparar, diferenciar...).
- L'anàlisi i síntesi (classificar, esquematitzar o resumir els punts importants ...).
- La resolució (planificar una solució, executar-la i avaluar el resultat).
- La reflexió sobre el resultat i comunicar-hi (valorar avantatges i inconvenients, fer extrapolacions, formular futures hipòtesis...).

Aquests tipus d'aspectes són utilitzats pels docents que manifesten que ha fet un canvi en el què avaluen.

Es defuig respondre que s'utilitza a les proves d'avaluació:

- la reproducció de coneixement (dir de memòria, copiar...).
- En els informes d'avaluació lliurat a les famílies, s'observen canvis, especialment quan s'ha canviat el què s'avalua.
- Segons els mestres, hi ha una millora en la qualitat dels aprenentatges i en els resultats des que hi ha el model competencial (els alumnes són capaços de resoldre diferents situacions utilitzant els continguts apresos).
- Els canvis en les competències en els darrers anys se situen seguint ordre de les seves proporcions, entorn a la competència comunicativa i audiovisual (85%), la competència d'aprendre a aprendre (78%), la competència de tractament de la informació i

competència digital (77%), la competència d'autonomia i iniciativa personal (64%), la competència matemàtica (53%), la competència social i ciutadana (48%) i la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic (45%).

- L'avaluació de les competències a les escoles, és irregular els resultats ens mostren que la majoria de docents diuen per ordre de freqüències que avaluen les competències cada curs, a l'acabar el cicle, a l'acabar l'etapa i hi ha un percentatge que no l'avalua, això mostra que l'assumpció de les competències és desigual.

És en aquest darrer aspecte del supòsit que considerem que no s'acompleix, ja que considerem que l'avaluació de les competències en els centres és irregular i en algunes escoles inexistent.

5.2.2. Àmbit Organitzatiu

En aquest àmbit, vinculat a l'objectiu específic 2, es pretén estudiar la concreció de les competències en l'organització de l'escola, és a dir, com han incidit en les diferents estratègies i projectes de gestió com ara el mateix projecte educatiu, el pla d'acció tutorial, el pla de convivència, el pla d'atenció a la diversitat, la gestió dels recursos. També vol comprovar quina és la percepció dels efectes i les dificultats que han suposat les competències.

5.2.2.1. Atenció i seguiment de l'alumnat

Aquesta subdimensió correspon a les preguntes que van del número 29 al 34. Aquests ítems examinen la influència de les competències en l'acció tutorial, en la normativa acadèmica, en la gestió de conflictes, en de pla de convivència i en l'atenció a la diversitat.

Podem constatar que, el pla d'acció tutorial s'ha replantejat a partir del treball de les competències (Ítem 29) en un 53% dels casos.

El fet de considerar la transversalitat d'aspectes comuns d'algunes competències fa pensar que és coherent tenir-les en compte en els diferents documents de gestió, en aquest cas l'acció tutorial ja que sobrepassen els continguts propis de les àrees.

Per explorar-ho, es van creuar els ítems 5 i 29 del qüestionari. De manera que els que docents que s'han replantejat l'acció tutorial comenten que s'ha treballat de forma transversal aspectes comuns d'algunes competències en un 90% i en un 10% no.

També creiem que les escoles han d'explicar l'acció educativa de manera que per tal de poder treballar les competències a les famílies cal que aquestes coneguin les competències , per això vam crear els ítems 13 i 29 i vam trobar els docents que s'han replantejat l'acció tutorial, han informat a les famílies del treball que es realitza per assolir les competències en un 87 % i en un 13% no s'ha informat. (creuant ítems 13 i 29) (vegeu taula 5.11).

El replantejament de l'acció tutorial, va acompanyat de la millora de la comunicació amb les famílies.

La normativa de l'alumnat pròpia de l'escola (ítem 30) amb la introducció de les competències (normes acadèmiques, normes de convivència...), no ha experimentat canvis en un 64% dels casos, aquests resultats, mostren les competències han incidit poc en aquest aspecte.

També es manifesta que hi ha més participació en la dinàmica de l'escola per part de l'alumnat (79%) (Ítem 31) i que la gestió dels conflictes (Ítem 32) ha canviat amb la introducció de les competències només en un 40,7%.

Un 66,3% dels docents comenten que el pla de convivència de l'escola no es basa en competències (Ítem 33) , en canvi, en relació a l'atenció a la diversitat (ítem 34) les competències es tenen més en compte (70,1%).

A continuació a la Figura 5.8 podeu veure un resum dels resultats que ens sobten en alguns aspectes que més endavant analitzarem.

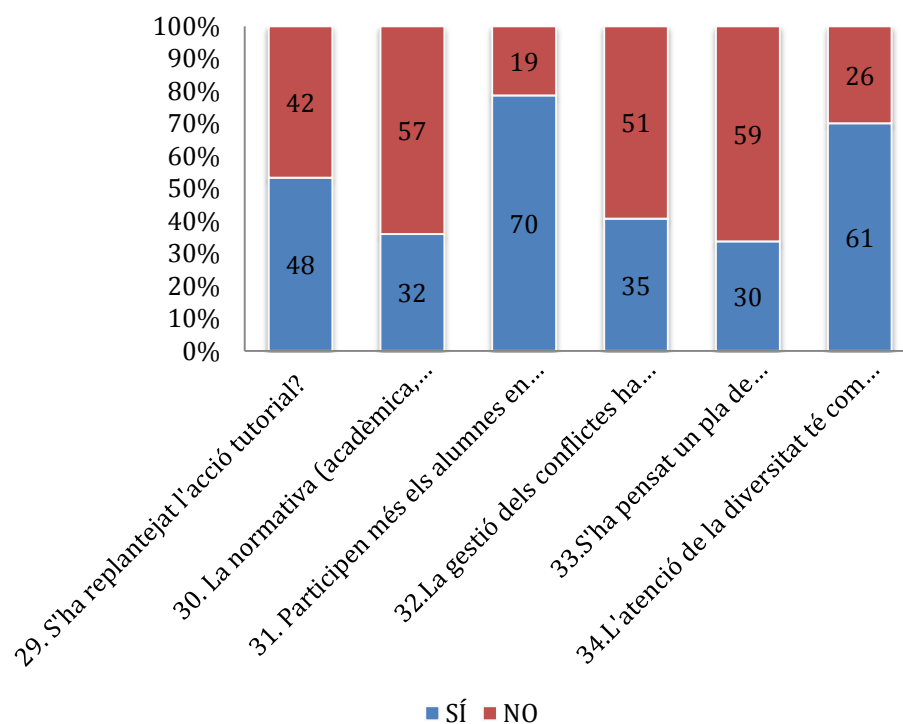


Figura 5.8. Influència de les competències en l'atenció i seguiment de l'alumnat.

Així, s'observa que la influència de les competències és irregular fora de l'àmbit del currículum, les metodologies i l'avaluació.

En l'atenció i seguiment dels alumnes, es veu incidència competencial en el marc tutorial, en la participació dels alumnes i en l'atenció a la diversitat, però les competències no han influenciat gaire en la implementació de les normes a l'escola, ni en la resolució de conflictes que estaria relacionada amb el pla de convivència.

Constatem que en aquest àmbit, els resultats desiguals, posen de manifest que els docents encara situen més les competències en el marc curricular i no en els altres àmbits d'atenció als alumnes. Ho podríem considerar com un aspecte a millorar, aquesta irregularitat també posa de manifest que s'està en procés de canvi.

5.2.2.2. Gestió de l'acció educativa

Aquesta subdimensió estaria formada pels ítems del número 35 al 39, tots dicotòmics, en ella s'explora com han influenciat les competències en el projecte educatiu i en la coordinació dels docents.

En opinió dels docents, els projectes i documents de gestió s'han adequat a la proposta competencial en un 65,8% (Ítem 35). Aquest ítem es relaciona de manera significativa amb l'ítem 1 que pregunta si s'ha revisat el significat de les competències per acordar els continguts, objectius i criteris de cada matèria prova Chi quadrat ($\chi^2 = 8,8$; $gl=1$; $p > 0,006$). De manera que els que han revisat el significat de les competències han adequat els projectes i documents de gestió a la proposta competencial.

En el projecte educatiu es fa explícit el treball que l'escola fa en relació a les competències en un 88% (ítem 36) i un 64% de la mostra respon que s'han augmentat els espais de coordinació entre els professors de diferents matèries dins l'horari lectiu per plantejar propostes interdisciplinars o globalitzades (projectes de treball, treballs interdisciplinars...)

També ens interessava valorar si les activitats de formació del professorat es planifiquen relacionades amb les competències per avançar en el projecte d'escola, els resultats mostren que en un 95,3% (ítem 38) aquestes activitats es vinculen al progrés del projecte del centre.

Es pot observar també que aquestes activitats de formació del professorat relacionades amb les competències, segons l'opinió dels docents, incideixen en l'evolució de la millora de la qualitat dels aprenentatges en els alumnes (89%) (creuant pregunta 23 i 38).

A més del treball de les competències bàsiques, els òrgans de direcció i la coordinació tenen en compte les competències dels mestres per anar millorant el projecte educatiu (93%).

5.2.2.3. Gestió de recursos

Aquesta subdimensió estava lligada a com la gestió dels recursos a l'escola estan influenciats per la introducció de les competències. Es van considerar com a recursos, els recursos humans, els materials, els espais i el temps (ítems 40 i 41).

Així doncs, en la gestió dels recursos les competències han fet repensar (ajuntant sovint i molt), l'organització dels recursos humans (73%), els materials (80%), els espais a l'aula (71%), l'organització del temps d'aprenentatges (78%) però el canvi no ha estat tan evident en l'ús de serveis com la biblioteca (56%) que hauria de ser un eix en l'obtenció i tractament de la informació (vegeu figura 5.9).

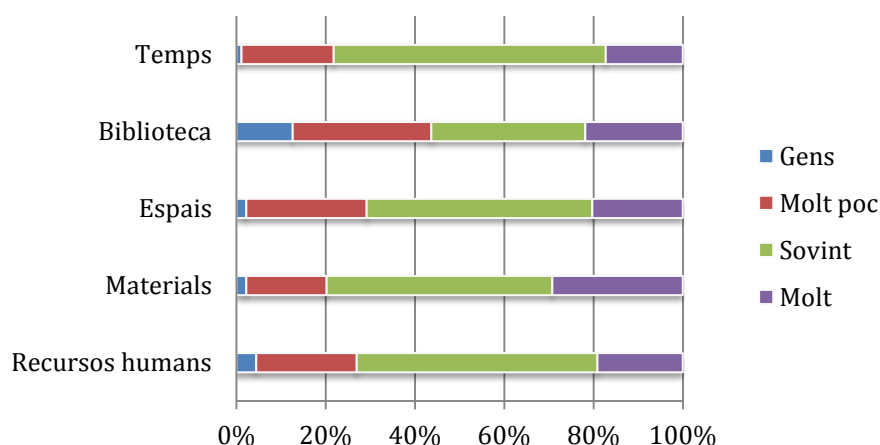


Figura 5.9. Replantejament de l'organització de l'escola en els diferents tipus de recursos

El replantejament de l'organització de l'escola en aspectes com el recursos humans, els materials, els espais com l'aula, la biblioteca o el temps d'aprenentatge es relacionen de manera significativa amb la introducció d'algunes estratègies didàctiques com el treball autònom i el treball de grups cooperatius (vegeu la relació de significació a la taula 5.9).

Taula 5.9 Relació entre el replantejament de recursos i estratègies didàctiques (ítem 7 i 40).

	Rho Spearman	de Recursos humans	Materials	Espais aula	Biblioteca	Temps aprenent.
Treball grups cooperatius	Coef. correlació		0,332	0,243	0,249	0,231
	Sig (bilateral)		0,001	0,022	0,02	0,031
	N		89	89	87	87

Pensem que la implantació de les metodologies, van molt lligades a la gestió dels recursos a l'escola, per aquest motiu vam explorar possibles relacions en aquesta línia i s'observa que s'estableix correlació significativa entre l'estratègia de treball en grups cooperatius i la gestió de materials, els espais, la biblioteca i el temps d'aprenentatge. En aquest sentit, el treball cooperatiu suposa canvis en la distribució i ús dels espais (aules), la biblioteca i la distribució de l'horari.

A les respostes de l'ítem 41, els docents opinen que amb la implantació de les competències, s'han introduït nous recursos (tecnològics) per aprendre a l'escola (95%).

Posant en relació ítems com la introducció de diferents estratègies didàctiques a les aules (ítem 7) amb si s'ha repensat l'organització de recursos a l'escola (Ítem 40) observem que en l'ús de qualsevol metodologia, sempre s'ha repensat sovint (55%) o molt sovint (18%) els recursos humans a l'escola, això significa que sempre es dóna molta importància a aquests tipus de recursos. Els percentatges són similars en totes les estratègies didàctiques.

5.2.2.4. Efectes de l'enfocament competencial

La subdimensió estava formada pels ítems 42 i 43 i feia referència als efectes i les dificultats del treball per competències que s'han observat a l'escola per part dels docents.

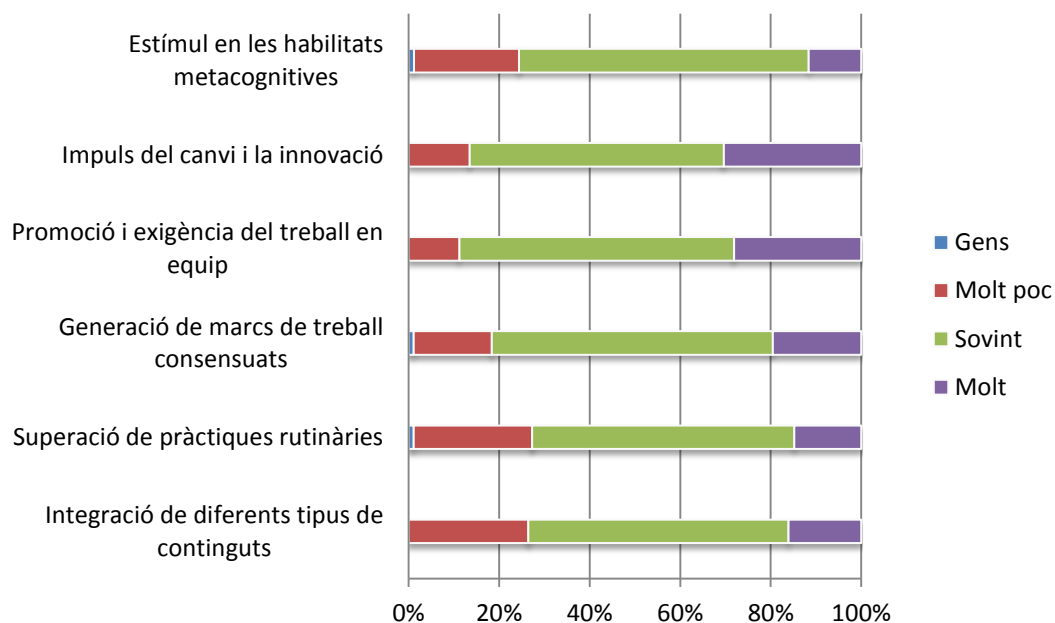


Figura 5.10. Efectes de l'enfocament competencial.

A la Figura 5.10. podeu veure la distribució de les dades recollides a l'ítem 42, a continuació comentarem aquestes dades en percentatges, agrupant les categories sovint i molt que són les més valorades pels docents.

Així, com a síntesi dels efectes que ha suposat la introducció de les competències els docents responen que un dels canvis ha estat la integració de diferents tipus de continguts (74%); la superació de pràctiques rutinàries, amb poc sentit, tancades (73%); la generació de marcs de treball consensuats (82%); la promoció i l'exigència del treball en equip (89%); l'impuls del canvi i la innovació (87%); estímulo en les habilitats metacognitives (76%).

Relacionant l'ítem 42 sobre els canvis significatius observats a l'escola amb l'ítem 7 sobre les estratègies podem observar les següents correlacions significatives (vegeu taula 5.10).

Taula 5.10. Relació entre canvis significatius observats a l'escola i estratègies que s'han potenciat a l'escola (ítems 7 i 42).

	Rho Spearman	de Integració de diferents tipus de continguts	Superació de pràctiques rutinàries	Exigència treball en equip	Impuls al canvi i innovació	Habilitats i meta cognitives
Treball autònom	Coef.correlació	0,212	0,337	0,361	0,228	0,321
	Sig (bilateral)	0,48	0,001	0,001	0,032	0,003
	N	87	88	89	89	86
Treball en grups cooperatius	Coef.correlació	0,282	0,299	0,243	0,427	0,251
	Sig (bilateral)	0,008	0,005	0,02	0,000	0,020
	N	87	88	89	89	86
Treball per projectes	Coef.correlació	0,341	0,257			
	Sig (bilateral)	0,001	0,016			
	N	87	88			
Solució de problemes	Coef.correlació	0,301			0,269	
	Sig (bilateral)	0,005			0,011	
	N	86			88	

Els docents que han promogut el treball autònom i el treball en grups cooperatius, han fet canvis significatius ($p < 0,005$) en la integració del continguts, la superació de pràctiques rutinàries,

l'exigència de treball en equip, l'impuls al canvi i la innovació i l'estímul de les habilitats metacognitives.

Relacionant les dades recollides referents als efectes de la implementació de les competències(Ítem 42) amb l'evolució de la qualitat dels aprenentatges des que hi ha una visió competencial (Ítem 23) es pot observar coincidència entre les respostes que afirmaven l'evolució de la qualitat dels aprenentatges amb les respostes positives (sovint i molt) de tots els canvis que poden dur les competències a l'escola (vegeu Taula 5.11).

Taula 5.11. Relació entre qualitat d'aprenentatge i diversos efectes de la implementació del model competencial.

		23.L'evolució de la qualitat dels aprenentatges ha millorat molt des que hi ha una visió més competencial (els alumnes són més capaços de resoldre diferents situacions utilitzant els continguts apresos)?	
		SÍ	NO
42.A tall de síntesi, assenyalats els canvis que et semblen més significatius a la teva escola:	Gens	0	0
	Molt poc	22	1
	Sovint	45	4
	Molt	14	0
Integració de diferents tipus de continguts	Gens	1	0
	Molt poc	21	2
	Sovint	47	3
	Molt	13	9
Superació de pràctiques rutinàries, amb poc sentit, tancades	Gens	1	0
	Molt poc	14	1
	Sovint	50	3
	Molt	17	0
Generació de marcs de treball consensuats	Gens	0	0
	Molt poc	9	1
	Sovint	50	3
	Molt	24	1
Promoció i exigència del treball en equip	Gens	0	0
	Molt poc	9	1
	Sovint	50	3
	Molt	24	1

Impuls del canvi i innovació	Gens	0	0
	Molt poc	10	2
	Sovint	46	3
	Molt	27	0
Estímul d'habilitats metacognitives	Gens	1	0
	Molt poc	18	2
	Sovint	52	2
	Molt	9	1

De manera que els que diuen que l'evolució de la qualitat dels aprenentatges ha millorat molt des que hi ha una visió més competencial (els alumnes són més capaços de resoldre diferents situacions utilitzant els continguts apresos) creuen que entre els canvis significatius a la seva escola hi ha (ítem 23 i 42) :

- Integració de diferents tipus de continguts.
- Superació de pràctiques rutinàries, amb poc sentit, tancades.
- Generació de marcs de treball consensuats.
- Promoció i exigència del treball en equip.
- Impuls del canvi i innovació Estímul d'habilitats metacognitives.

El treball per competències també pot suposar dificultats, a l'Ítem 43, se'n valoren algunes.

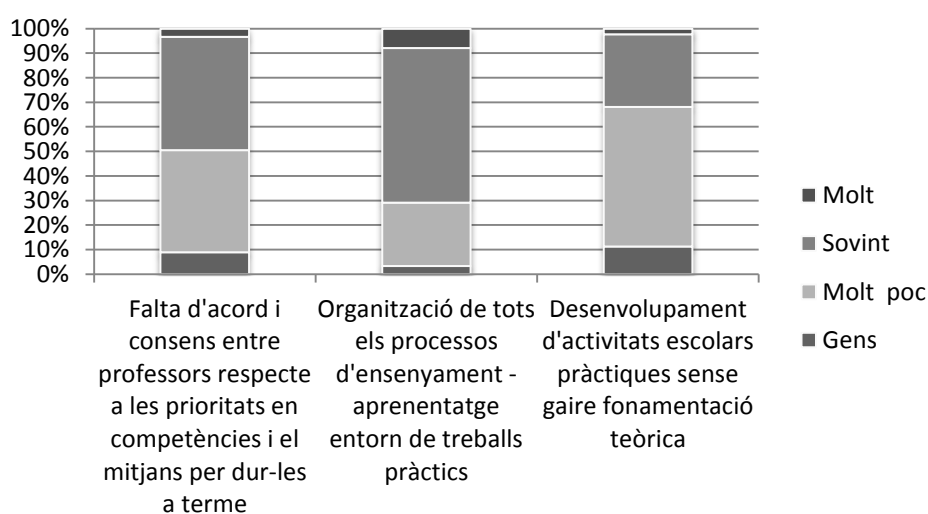


Figura 5.11. Dificultats del treball per competències.

Les dades mostren que les majors dificultats s'associen a l'organització dels processos d'ensenyament de manera pràctica, la falta d'acord i consens també hauria de millorar ja que se situa propera al 50%.

El supòsit 5 és el que ens havíem plantejat en aquesta dimensió i feia referència a:

La introducció de les competències es concreta en un plantejament competencial en tots els documents de gestió i organització de l'escola i els seus recursos .

Considerem que aquest supòsit no es compleix encara, pel resultat que abans hem comentat, les competències en un principi tenien un pes més aviat curricular relacionat amb els continguts, la metodologia i l'avaluació, creiem que la seva influència irregular en els documents de gestió, en l'organització de l'escola i els seus recursos està en evolució.

Els efectes i les dificultats concorden amb aquesta idea de procés ja que la valoració dels efectes fan referència a: la integració de diferents tipus de continguts; superació de pràctiques rutinàries, amb poc sentit, tancades; la generació de marcs de treball consensuats; la promoció i exigència del treball en equip; l'impuls del canvi i innovació; l'estímul d'habilitats metacognitives. Considerem que aquests efectes, extrets de les referències consultades prèviament, coincideixen amb la percepció dels docents, doncs no en suggereixen de nous en les respostes obertes.

La integració dels continguts és l'efecte que més incideix en les estratègies que es potencien més com el treball autònom, el treball en grups cooperatius, el treball per projectes i la solució de problemes. Això corrobora la importància de la integració de continguts com un element essencial en el treball per competències.

En les dificultats observem que la percepció rau en l'assoliment del consens i en el fer més pràctica la tasca a l'aula i fugir de pràctiques rutinàries, tampoc afegeixen altres dificultats remarcables a la part oberta del ítem.

5.3.3. Professionalitat i identitat docent

La subdimensió Professionalitat i identitat docent , inclou les preguntes des del número 44 al 50. Vegeu-ne el resum en aquesta figura 5.12.

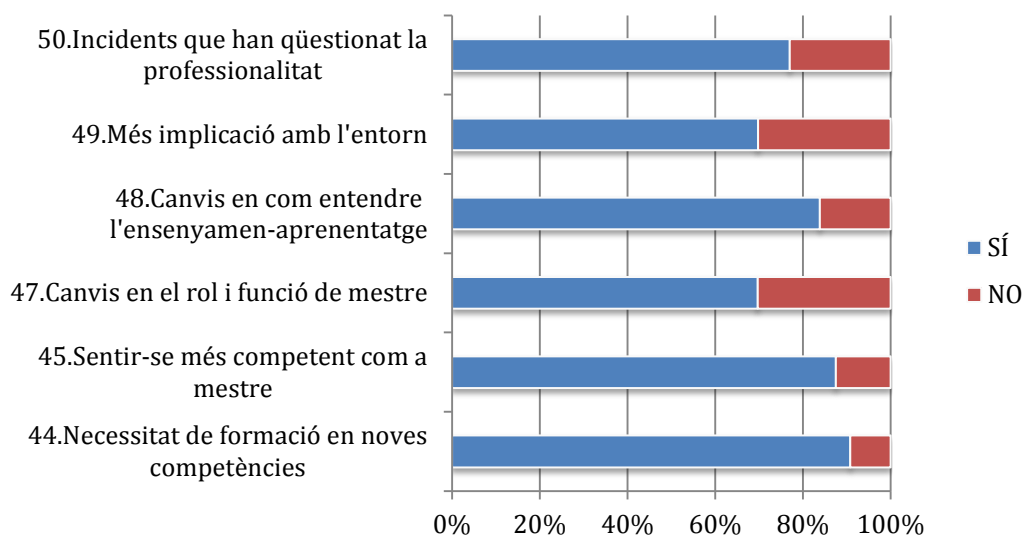


Figura 5.12. Canvis en la identitat i professionalitat docent.

5.3.3.1. Competències docents

Els docents han comentat que ha estat necessari formar als mestres en noves competències relacionades amb la docència (90,8%).

A la pregunta oberta es van recollir un total de 58 respostes que representen un 64% de la mostra i es van processar en les categories que es poden veure a la taula 5.12.

Taula 5.12 Tipus de formació promoguda.

Categoria	Freqüència
Formació general en competències	30 52%
Competències tecnològiques	22 38%
Competències metodològiques	21 36%

Així, es pot observar que les competències que els docents han considerat com més necessàries en la seva formació han estat les relacionades amb la formació general en competències (52%), les competències tecnològiques (38%) i les metodològiques (36%). Amb molta menys freqüència per sota del 20% de respostes, s'han mencionat específicament les d'avaluació, les lingüístiques, les de programació, les d'avaluació.

Sobre la pròpia competència professional, en general els docents se senten més competents en la seva tasca educativa (87,5%) (Ítem 45).

Segons el lloc que ocupen, ja siguin mestres o estiguin en l'equip directiu, es valoren com a més competents, els que formen part d'equips directius en un 96%, mentre que els mestres es valoren com a competents en un 79% .

Volien copsar si hi havia relació entre el sentir-se competent i els canvis que significatius a l'escola en la concreció de les competències.

A la figura 5.13, es pot observar aquesta relació entre els canvis significatius observats (ítem 42) i el sentiment de ser competent (ítem 45).

Així els que se senten competents, valoren sovint o molt sovint: els canvis en la integració dels continguts (77%); la superació de pràctiques rutinàries (73%) ; la generació de marcs de treball consensuats (85%); la promoció i exigència del treball en equip (89%); l'impuls del canvi i innovació (88%) i l'estimulació d'habilitats metacognitives (76%).

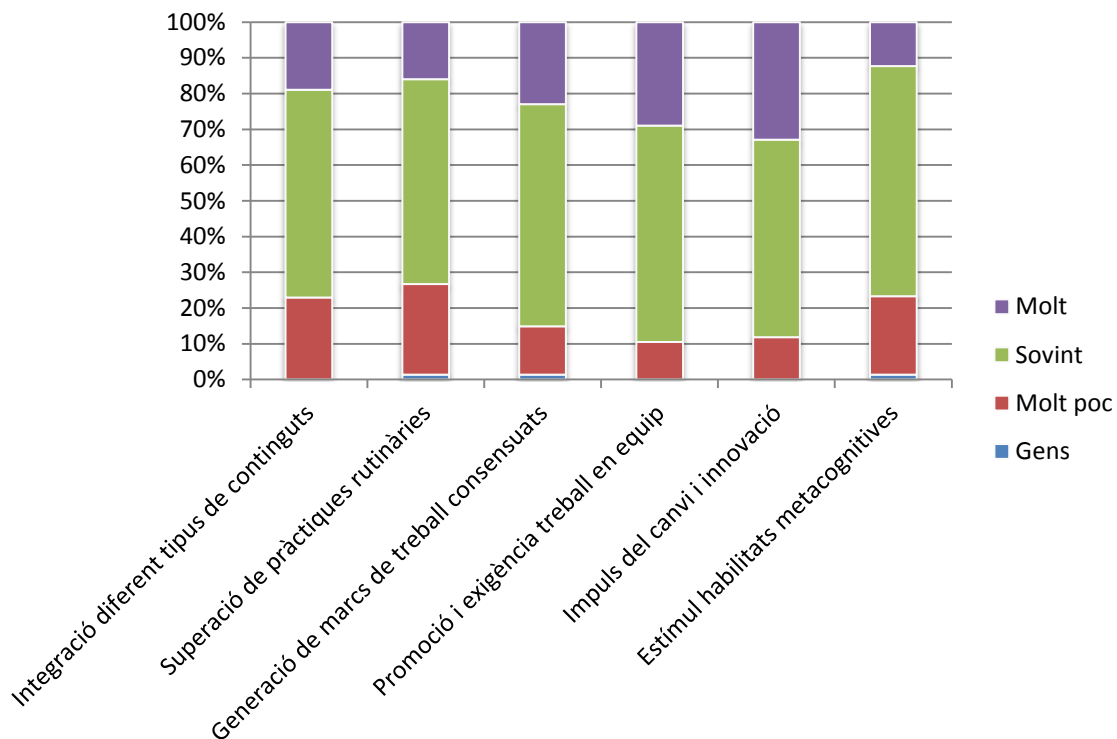


Figura.5.13. Relació entre els canvis significatius a l'escola i sentiment de competència en la tasca docent per part dels mestres.

Quan es va preguntar als docents en quins aspectes se sentien més competents, es van obtenir un total de 61 respostes, un 68% de la mostra. Els docents se senten més competents en quant a metodologies, la resta de contestes es presenten de forma dispersa o en una freqüència inferior al

20% de respostes com les que fan referència a l'avaluació competencial, al treball per competències o a la tasca docent.

5.3.3.2. Identitat docent i incidents crítics

Aquesta secció englobaria els ítems 46, 47 i 50 del qüestionari que es refereixen a la identitat i els incidents crítics.

L'ítem 46 en una pregunta de format obert, explorava els aspectes que el docent s'havia qüestionat com a educador. Es van obtenir 67 respostes de 90, que suposa una participació del 74% de la mostra. De les 67 respostes, 21 docents (31%), es plantegen el sentit de l'educació, la resta de respostes presenten molta dispersió. En menor freqüència per sota del 20%, apareixen categories com els continguts, l'atenció a la diversitat, l'organització d'aula.

El canvi de la percepció del rol docent i les seves funcions com educador, es mirava a l'ítem 47. Un 84% dels docents senten que hi ha hagut canvi en aquesta percepció. Es recullen a més a més 68 respostes a la part oberta de la pregunta un 76% de la mostra.

Les respostes dels mestres més freqüents es mostren entorn a entendre el mestre com a guia del procés d'aprenentatge (40%). També apareix un 20% de respostes que comenten que no hi ha canvi, que ja es feia, altres categoritzacions presenten una freqüència molt baixa.

També s'ha observat que hi ha diferència entre els professors que consideren que tenen un canvi de rol diferent i el tipus de demandes d'avaluació que plantegen. Considerem que el canvi de rol en el cas de les competències pot estar vinculat a canvis en la manera d'avaluar així, vam explorar el creuament entre els ítems 47, que explorava el rol i el 21 relacionat amb aspectes d'avaluació. Concretament la diferència significativa està en :

- la demanda de la comprensió (explicar, comparar, diferenciar,...) $X^2=6,7$; $gl= 1$; $p< 0,05$)
- la demanda de l'anàlisi i síntesi (classificar, esquematitzar o resumir els punts importants...) ($X^2= 5,2$; $gl= 1$; $p< 0,05$)

Els professors que tenen la percepció que els seu rol és diferent tendeixen a demanar a les seves avaluacions la comprensió , l'anàlisi i la síntesi.

També s'ha demanat si treballar competencialment ha suposat incidents o situacions que l'han fet qüestionar alguns aspectes com a mestre/a , un 77% dels docents comenten que sí (ítem 50).

Segons la nostra opinió, la introducció de les competències, implica canvis importants en la manera d'ensenyar amb l'objectiu d'aconseguir entre d'altres la millora de la qualitat educativa, encara que

es produeixin incidents crítics. Així, els docents que manifesten que treballar competencialment ha suposat incidents crítics, també opinen que la qualitat dels aprenentatges ha millorat des que hi ha una visió més competencial en un 94% (creuant pregunta 23 i 50).

Comparant els ítems 42 i 50 podem observar, que tots els docents que han respost que hi ha hagut canvis significatius a l'escola han experimentat incidents crítics o situacions que els han fet repensar o qüestionar alguns aspectes com a mestre/a en percentatges superiors al 70%. Concretament s'han qüestionat: la integració de diferents tipus de continguts (73%); la superació de pràctiques rutinàries, amb poc sentit, tancades (76%); la generació de marcs de treball consensuats (81%); la promoció i exigència del treball en equip (86%); l'impuls del canvi i innovació (89%) i les habilitats metacognitives (78%).

Tal com els incidents crítics, es poden relacionar amb la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge, considerem que també poden sorgir quan hi ha hagut dificultats en la introducció de les competències. Així es va plantejar el creuament dels ítems 43 que es refereix a les dificultats i el 50 que qüestiona sobre els incidents crítics.

Referent a les dificultats observades en la introducció de les competències a l'escola, els incidents crítics apareixen també en la dificultat d'organització dels processos d'ensenyament i aprenentatge entorn a treballs pràctics (70%) i en la falta de consens entre els mestres respecte a les prioritats en competències i els mitjans per dur-les a la pràctica (55%).

A més a més, es considera que treballar per competències ha suposat incidents crítics quan s'han donat condicions com:

- el mestre s'ha sentit més competent a la seva tasca (ítem 45) ($X^2= 6,9$; $gl=1$; $p>0,01$).
- quan ha canviat la percepció del rol i les funcions de docent (ítem 47) ($X^2=5,943$; $gl=1$; $p>0,05$)
- quan ha canviat la manera d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge (ítem 48) ($X^2= 15, 7$; $gl=1$; $p>0,000$)
- quan a partir de la introducció de les competències ha augmentat la implicació personal del docent amb l'entorn (ítem 49) ($X^2= 12, 2$; $gl=1$; $p>0,01$).

En tots aquests ítems hi ha una relació significativa aplicant la prova de Chi-quadrat.

Els supòsits que ens havíem plantejat a nivell de professionalitat i identitat docent eren els següents i passem a comentar-los breument.

Supòsit 6

Després de participar en un entorn formatiu sobre competències esperem que els docents:

- Tinguin la percepció de ser més competents en la seva professió
- Hagin tingut canvis en relació al seu rol docent
- Es sentin més reflexius i crítics en la seva professió...

Troblem que aquest supòsit es compleix ja que la majoria dels mestres manifesten que se senten més competents amb la introducció de les competències a l'escola.

Considerem que aquest supòsit es compleix pel fet que :

- Els docents se senten més competents especialment en relació a la metodologia, encara que també assenyalen l'avaluació i el treball en competències.
- Han manifestat que ha estat necessari formar-se en competències docents i en destaquen especialment les relacionades amb la formació general en competències, les competències tecnològiques i les competències metodològiques.
- El sentiment de competència va lligada amb els canvis que s'han fet a les escoles.

Supòsit 7

En aquest supòsit hem d'assenyalar que :

Els mestres s'han plantejat aspectes diversos en relació a l'educació, alguns de baixa freqüència, entre els que hi ha el sentit de l'educació. En aquest aspecte torna a haver més directores que docents.

La dispersió de respostes que hem assenyalat abans podria anar relacionada amb la diversitat de tipus de mestres que hi ha, no tothom es qüestiona el mateix.

Els mestres veuen que hi ha canvi en el seu rol docent, en les seves funcions es destaca la idea de la funció del mestre com a guia i el fet de donar protagonisme a l'alumne. També sorgeix la idea de la inexistència del canvi.

La majoria dels docents assenyalen que la introducció de les competències ha suposat incidents crítics, concretament quan:

- Hi ha hagut canvis significatius a l'escola.
- Han aparegut dificultats com la falta de consens en els mestres i la dificultat d'organització dels processos d'ensenyament i aprenentatge en relació a propostes pràctiques.
- El docent s'ha sentit més competent en la seva tasca.
- S'ha mostrat un canvi de rol i de funcions docents.
- S'ha canviat la forma d'entendre el processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Ha millorat la implicació docent amb l'entorn.

5.4. Estudi 2: Valoracions dels experts sobre la concreció de les competències bàsiques a les escoles d'Educació Primària

5.4.1. Àmbits, dimensions i categories

Tal i com hem indicat anteriorment aquest segon estudi, es va plantejar amb l'objectiu d'aprofundir en les dades obtingudes en el qüestionari a través de l'anàlisi que diferents professionals experts en l'àmbit educatiu han fet en relació a les dimensions plantejades en l'estudi 1.

En concret, aquest estudi pretén:

Constatar si la proposta competencial en el currículum d'Educació Primària, ha suposat canvis en diferents àmbits com l'ensenyament- aprenentatge, l'organització de l'escola i la identitat docent en centres educatius que han seguit una formació en competències durant els últims anys .

Presentem els resultats segons els diferents àmbits explorats.

A la següent taula es pot consultar la relació entre els àmbits, les dimensions i les categories extretes corresponents a cada dimensió. A l'apartat següent es fa una explicació de les categories que han emergit del discurs dels participants per a cadascun dels àmbits.

Taula 5.13. Relació entre, àmbits, dimensions i categories.

Àmbits	Dimensions	Categories
Àmbit 1: Ensenyament- Aprenentatge	Estratègies	Flexibilitat
	didàctiques	Treball cooperatiu docent
		Treball cooperatiu a l'aula
		Treball autònom
		Treball per projectes
Avaluació en l'avaluació	Canvis	Altres competències principals
		En procés
		Resistència
		Canvi en l'avaluació
Àmbit 2: Organitzatiu	Competències i documents de gestió: vinculació	En procés D'acord amb els resultats Dubte del canvi

Àmbits	Dimensions	Categories
	dels documents amb les competències	Reafirmació Resistència Vinculació competències i documents de gestió
	Efectes i dificultats de l'enfocament per competències: repercussions positives i negatives de la implantació de les competències a l'escola	Resistència Situació de crisi Competències d'avaluació Consens Integració de continguts Canvi real Treball cooperatiu docent Ús de material editorial Flexibilitat Pràctica reflexiva Contradiccions en el sistema
	Perfil de l'escola competencial: característiques que hauria de tenir una escola competencial	Reafirmació Educació per la vida Escola realista Escola Paidocèntrica (Perfil de l'alumne) Escola flexible Escola participativa Vinculació de competències i documents de gestió Comunicativa
Àmbit 3: Professionalitat i identitat docent	Identitat docent: canvis en la identitat docent	Canvi identitat docent Dubte del canvi Canvi de manera de fer Resistència al canvi Reafirmació En procés Situació de crisi Contradiccions del sistema

Àmbits	Dimensions	Categories
	Incidents crítics	Resistència
	tipus de conflictes	Reafirmació
	que s'observen	Gestió de grup
	segons	Gestió de metodologies
	l'experiència	Gestió de continguts
		Ús del llibre de text
		Consciència del problema
		Suport de l'equip
	Competències docents	Competències metodològiques
		Competències d'avaluació
	Competències que hauria de tenir un docent que treballi per competències	Competències específiques
		Formació general en competències
		Dificultat d'establir un perfil
	Perfil del mestre competencial	Mestre competent
	trets que hauria de tenir un docent competencial	Empàtic
		Comunicador
		Adaptat socialment
		Líder
		Capaç d'aprendre
		Crític
		Adaptable
		Capacitat de treball en equip
		Coneixedor de metodologies
		Domini de continguts
		Domini TIC
		Capacitat de gestió del grup
		Que tingui l'alumne com protagonista
		Flexible
		Creador de contextos rics
		Pràctica reflexiva

5.4.2. Anàlisi de l'Àmbit 1. Ensenyament-Aprenentatge

A l'inici de cada apartat, recordarem en una taula la correspondència de l'àmbit, les dimensions i les categories representatives que es van tenir en compte en l'anàlisi de les preguntes. Vegeu taula 5.14.

Taula 5.14. Àmbit 1. Ensenyament- Aprenentatge: dimensions i categories.

Àmbits	Dimensions	Categories
Àmbit 1:	Estratègies	Flexibilitat
Ensenyament- Aprenentatge	didàctiques	Treball cooperatiu docent
	canvis	Treball cooperatiu a l'aula
	metodològics	Treball autònom
		Treball per projectes
	Avaluació	Altres competències principals
	Canvis en l'avaluació	En procés
		Resistència
		Canvi en l'avaluació

5.4.2.1. Estratègies didàctiques

La primera dimensió d'aquest àmbit són les estratègies didàctiques. L'enunciat que els participants havien de comentar era:

" Un dels canvis principals del currículum vinculat a les competències és el relacionat amb les metodologies.

Segons els mestres que han participat en l'estudi 1, les més utilitzades són: el treball autònom, treball individual, els grups cooperatius, els projectes, la resolució de problemes, els projectes globalitzats.

Corroboreu aquesta situació, quines creieu que s'haurien de potenciar especialment en relació a les competències?" .

Dels sis entrevistats quatre es mostren explícitament d'acord amb l'enunciat anterior manifestant que les estratègies més utilitzades són: el treball autònom, el treball individual, els grups cooperatius, els projectes, la resolució de problemes i els projectes globalitzats. La resta no es manifesten, però no expressen cap opinió negativa de les estratègies proposades.

Les categories amb més enunciats són el treball cooperatiu, el treball per projectes i el treball autònom.

L'ús del **treball cooperatiu** apareix com aprenentatge de treball en equip, com una necessitat vital, útil i imprescindible en el futur de l'alumne, així ho manifesten cinc dels entrevistats.

“El tema dels grups cooperatius, si volem formar persones competents, doncs, un adult competent o sap treballar amb els seus companys i oferir de si mateix el millor que pot i que faci equip i contribueixi a que l'equip avanci o no té sortida. Ara no hi ha cap entitat no només a nivell laboral sinó a nivell social que incorpori en el seu equip una persona que no tingui competències del treball en equip. Això en els nostres alumnes, ho hem de prioritzar al màxim “(E3.4).

S'hauria d'organitzar el grup de manera cooperativa en grups base, tenint en compte les premisses que requereix aquesta manera d'organització de l'aula. Així l'E4 manifesta:

“La prioritat aniria en el treball cooperatiu, és la clau, grups cooperatius de base, estructurar de base. A partir d'aquí poder complir les condicions, l'essència del grup cooperatiu (interdependència positiva...) s'hauria d'utilitzar més sovint.

Caldria potenciar també el treball autònom i el treball individual però sempre dins del que tingués rellevància amb el treball amb els altres” (E4.4).

Un altre element important és la categoria del **treball per projectes**, s'emmarcaria dins la idea de la globalització que ha estat mencionada per cinc dels sis participants :

“La idea de les millors metodologies està clar que han de ser les globalitzades. Les assignatures ens van bé per ordenar-nos, que és allò que és fonamental que aprenguin els nostres alumnes però a l'hora de transmetre aquests coneixements o d'aconseguir que els alumnes integrin aquests aprenentatges i els transfereixin a altres escenaris que no sigui l'escolar és innegable que el millor és aquella metodologia globalitzadora. El treball per projectes és la metodologia estrella i que en moltes escoles ja s'estan fent passos en aquesta manera de treballar integrada amb el treball també per àrees... En un futur no hi haurà un altre camí que no sigui que els alumnes se situïn davant contextos o problemes reals del món que no està separat en llengües, medi sinó que és el seu estat pur i que a partir d'aquí anem aprofundint en els diferents aprenentatges de cadascuna de les àrees” (E3.4).

En aquest punt s'enllaçaria també amb la subcategoria del **treball autònom**, amb quatre respostes, els entrevistats diuen que s'ha de treballar cooperativament però també s'ha de ser autònom.

“Caldria potenciar també el treball autònom i el treball individual però sempre dins del que tingués rellevància amb el treball amb els altres (en equip, en grup)” (E5.4).

Una altra idea interessant i sorprenent de l'Entrevistat 1 és la que va lligada a les estratègies d'ensenyament- aprenentatge, la **flexibilitat** que estaria implícita també en les metodologies globalitzades i en el mateix treball cooperatiu. L'entrevistat E1 que és inspector d'educació, la remarca especialment en relació al mateix currículum, explica que s'ha de trencar la rigidesa dels horaris, les assignatures, els espais i els agrupaments. Explicita que no hi ha cap requeriment legal que impedeixi aquesta flexibilitat. També posa dos exemples d'escoles que han optat per aquest trencament com són els Jesuïtes o l'escola Sunion. Aquesta idea de flexibilitat s'intueix també en les aportacions que hem citat de l'entrevistat E3, quan ens parla de que les assignatures són importants per ordenar-nos el que han d'aprendre els alumnes, però es poden trencar amb els projectes. En aquesta intervenció, veiem flexibilitat en la distribució dels continguts.

Tres dels entrevistats, afegeixen com a interessants també altres metodologies com és el cas que hem citat anteriorment o com és l'exemple de l'entrevistat E2 que troba a faltar l'observació, l'experimentació (ell és un professor de ciències) o com en l'entrevistada E5 que incideix en la importància de l'educació emocional i ens parla del mindfulness.

Així com a resum de les diferents aportacions podríem dir que de les aportacions dels experts es dedueix que:

- Estan d'acord amb les aportacions que es fan des del qüestionari.
- El treball cooperatiu adquireix més importància, cinc dels sis entrevistats el mencionen especialment. Seria la metodologia que es podria situar a la base de l'organització de l'aula, el grup i se n'hauria de potenciar les estratègies i l'ús tenint en compte les seves premisses bàsiques, juntament amb el treball autònom, com diuen alguns dels entrevistats, treballar autònomament però compartint i aprenent amb els altres.
- La metodologia de resolució de problemes no es veu tan reforçada com en els resultats de qüestionari on és sovint o molt valorada en un 87% dels casos, en aquest cas, només un dels entrevistats en parla (E3). En certa manera es podria considerar, però, que des del treball per projectes, sovint també es treballa des dels problemes.
- La metodologia dels projectes o altres metodologies globalitzades serien prioritàries després del treball cooperatiu per treballar competencialment des de la integració dels continguts des de la flexibilitat en l'organització dels horaris, espais, agrupaments,

continguts, una idea que no apareix a les respostes del primer estudi però que ens sembla molt interessant. Ho podríem expressar en el següent esquema.

Es confirmaria el supòsit de la percepció d'un canvi metodològic o d'estratègies didàctiques centrades en les que hem anomenat.

5.4.2.2. Avaluació

A continuació analitzem la dimensió que correspon a l'avaluació que està representada per dues preguntes que analitzem seguidament.

Es va preguntar per la valoració de quins són les competències en les que havien observat més canvi, han estat més treballades.

Examinant els comentaris recollits a aquesta qüestió respecte a les competències bàsiques més treballades, podem observar que quatre dels entrevistats estan d'acord amb els resultats del primer estudi .

Estan molt d'acord en que la competència comunicativa treballada sigui una de les que es considera més treballades, ja que és una eina fonamental per a l'aprenentatge, el seguiment del seu procés i la generació de coneixement.

“Que la primera sigui la competència comunicativa ja em sembla normal perquè és la eina bàsica, fonamental per poder expressar el que pensem, és significatiu perquè en el treball per competències és que l'alumne verbalitzi més que és el que aprèn, com ho aprèn, que generi discussions. Una de les característiques de l'aula on es treballa per competències és que els alumnes parlen entre ells, amb el mestre... és una de les maneres de generar coneixement “(E3. 3).

Es coincideix també en que des de l'administració és una de les més potenciades (E1):

“Estic d'acord amb el que han comentat els mestres, realment des de l'administració es fa molt èmfasi en la competència lingüística. “ (E1.3).

De les persones entrevistades , quatre consideren que la competència matemàtica hauria d'haver mostrat més canvi o a l'escola s'hauria de tenir especialment en compte el seu treball.

Realment, en el nostre qüestionari del primer estudi, només un 53% dels casos van respondre que hi havia hagut canvi, a la competència social i ciutadana un 48% i en la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic es va expressar que s'havia produït canvi en el seu treball en un 45% dels casos.

Un dels entrevistats (E6), interpreta els resultats per la falta de formació científica dels docents i això repercuteix fins i tot en els resultats a les proves de les competències bàsiques.

“Aquí el problema que hi ha és que molts mestres veniu de l'àrea de les llengües, això és un greu problema perquè la meitat de la informació o molta de la informació que veus quan llegeixes el diari són de ciències. Aquests temes, incideixen moltíssim... Fixa't que a Catalunya, la competència matemàtica ha estat més baixa que les altres. És per això, que nosaltres aquest any, volem engegar algun tipus de formació de competències matemàtiques, perquè jo crec que el profe que fa llengua gaudeix més fent llengua que matemàtiques i això es nota. La competència científica, s'hauria de treballar millor, amb l'experimentació” (E6.3).

A la segona entrevista E2, es reivindica el treball de les competències específiques que s'haurien de treballar amb la mateixa rellevància i equilibri.

“Des d'aquesta perspectiva estem en una bona tria però no hauríem d'oblidar les competències específiques de cada àrea, allò que afecten a cadascuna de les àrees. Allò transversal és molt important i allò específic també. La dificultat en desenvolupar-ho estarà en aquest aspecte, en tractar les dues en un mateix nivell, si més no dedicar dedicar-hi unes estones semblants i combinades.” (E2.3).

Dos dels experts, prioritzarien més la competències d'autonomia i iniciativa personal (E4 i E5).

“Sí estic d'acord prioritzaria l'autonomia i iniciativa personal, a la meua escola es treballa de manera prioritària, aniria la primera especialment al cicle inicial i infantil.” (E4)

A partir d'aquestes dades podem concloure que:

L'opinió dels docents no és massa diferent en quant als resultats obtinguts en el qüestionari del primer estudi, tres dels entrevistats coincideixen i dos prioritzarien més la competències d'autonomia i iniciativa personal (E4 i E5).

La coincidència entre els tots els participants es dona en la valoració dels canvis observats en el tractament de la competència comunicativa com a prioritària per l'aprenentatge i el coneixement.

Un dels directors (E6) no es manifesta en relació als resultats però llença una idea interessant relacionada amb la falta de formació científica dels mestres i com aquesta deu repercutir en la manera de fer les classes, en la formació dels alumnes (en ciències i matemàtiques) i en els resultats més baixos a les proves de competències bàsiques.

Resulta interessant observar també com en el primer estudi, la valoració dels canvis és més baixa en la competència matemàtica, no podem demostrar la relació però resulta curiosa la interpretació d'aquest expert.

Finalment, cap dels entrevistats ha fet referència a la competència artística i cultural, igual que va succeir amb els docents en el primer estudi (per sota del 40).

La següent pregunta en aquesta dimensió no es centrava en el tipus de competències si no en els nivells de comprensió o rendiment.

En aquest sentit, tres dels experts es mostren obertament d'acord amb els resultats observats en el primer qüestionari. "L'avaluació és on es mostren més canvis" comenta l'entrevistat E1, però encara s'està en procés per anar millorant, és una situació oberta.

Apareix novament la resistència al canvi, en aquest cas en l'entrevista E5 on es comenta que si no hi ha integració per part del docent de les innovacions, l'escola no es mou, cal consolidar per anar avançant, sinó queda tot en l'anècdota d'un nou projecte.

Una de les aportacions que considerem més significatives en la síntesi de l'avaluació, és la de l'expert E3 quan comenta:

"Està clar que si hi ha un motiu per la introducció de les competències és la visió de l'avaluació.

Ara en el nou decret que s'acaba de publicar queda clar aquesta avaluació formativa i formadora.

Hem fet un ús de l'avaluació que el que ens donava era el resultat dels aprenentatges dels alumnes, qualificar-lo, donar un valor, però hi havia tota una part d'aquesta avaluació que se'ns escapava.

És l'avaluació incorporada a l'aprenentatge, com allò que millora el que estem aprenent, que permet a l'alumne regular-se, veure què és el que està fent i si és el que s'espera d'aquest treball i sinó quines són les eines, estratègies que l'alumne pot posar en marxa per millorar aquest producte.

És l'avaluació que et dóna oportunitat per millorar encara el teu producte final perquè sigui millor. Això és un salt qualitatiu en l'avaluació que deixarà empremta"(E3.5).

Així podríem extraure indicacions importants de cara a l'avaluació competencial com ara:

- Segons tots els entrevistats, en l'avaluació s'estan produint canvis relacionats amb les competències, però encara queda per anar avançant.
- La idea d'avaluació del procés pren força i surt reiteradament també en les aportacions qualitatives del primer qüestionari, s'assenyala que la revolució de les competències és avaluar per processos (E5.5).
- L'avaluació ha d'estar incorporada a l'aprenentatge, avaluar per aprendre, això també està reflectit en una de les aportacions d'un altre dels entrevistats concretament el professor

E2, que comenta que possiblement s'hauria de parlar de processos d'ensenyament, aprenentatge i avaluació ja que els tres processos formarien part d'un conjunt, de manera que quan s'ensenyava i el alumnes estan aprenent, això ja forma part de l'avaluació.

- El mateix alumne pot regular la millora del seu aprenentatge, l'entrevistat E4 també ens menciona aquesta idea quan menciona la importància de l'autoregulació de l'aprenent i que cal donar-li eines per fer-ho.
- El darrer director entrevistat E6, ens introdueix en una avaluació globalitzada, en plantejar la possibilitat d'avaluar de manera integrada evitant fer múltiples proves als alumnes de primària a partir de situacions en les que l'alumne hagués d'aplicar coneixements de diferents matèries.

5.4.3. Àmbit 2. Organitzatiu

En aquest apartat referent a l'organització de l'escola es van tractar les següents categories que a continuació anirem comentant. Vegeu la correspondència entre objectiu específic, àmbit, dimensions i categories a la taula següent.

Taula 5.15. Àmbit 2. Organitzatiu, dimensions i categories.

Àmbits	Dimensions	Categories
Àmbit 2: Organitzatiu	Competències i documents de gestió vinculació dels documents amb les competències	En procés D'acord amb els resultats Dubte del canvi Reafirmació Resistència Vinculació competències i documents de gestió
	Efectes i dificultats de l'enfocament per competències	Resistència Situació de crisi Competències d'avaluació
	repercussions positives i negatives de la implantació de les competències a l'escola	Consens Integració de continguts Canvi real Treball cooperatiu docent

Àmbits	Dimensions	Categories
		Ús de material editorial
		Flexibilitat
		Pràctica reflexiva
		Contradiccions en el sistema
	Perfil de l'escola	Reafirmació
	competencial (pregunta	Educació per la vida
	11) : característiques que	Escola realista
	hauria de tenir una escola	Escola Paidocèntrica (Perfil de l'alumne)
	competencial	Escola flexible
		Escola participativa
		Vinculació de competències i documents de gestió
		Comunicativa

5.4.3.1. Competències i documents de gestió

Tot i que les competències es van plantejar en un inici com a nous elements curriculars, la seva concreció sembla que podria influenciar a altres aspectes de la mateixa escola, aquesta idea ens va fer plantejar relacions entre les competències i la organització i gestió escolar. Així vam proposar a l'entrevista, una pregunta relacionada per acabar de confirmar o no resultats que ens semblaven incomplets en el primer estudi que era la següent:

"Referent a la incidència de les competències bàsiques, els mestres comenten que s'ha replantejat l'acció tutorial en un (53%), l'atenció a la diversitat en un (70%), ha augmentat la participació dels alumnes en el centre en un (79%) però no han tingut tanta incidència en la normativa acadèmica (36%), en la gestió dels conflictes(41%) o en el pla de convivència (34%). Comparteix aquesta opinió? En quin sentit cal que un treball competencial impliqui canvis en l'acció tutorial...en l'atenció a la diversitat, etc?

En relació a aquests resultats, quin paper haurien de tenir les competències per exemple en el Projecte Educatiu de centre, el Projecte Curricular, en el Projecte d'Orientació i Acció Tutoria, en el Pla de Convivència...? Són les competències elements prioritàriament curriculars?"

Les respostes a aquesta qüestió revelen que majoritàriament els nostres entrevistats no consideren les competències només com elements curriculars.

L'expert E1 (inspector) no ho veu tan manifest en les escoles que visita encara que no es mostra en desacord:

“Em sobta aquests resultats, a les escoles que visito, normalment no hi ha aquesta influència de les competències en els altres projectes, que potser sí que hi hauria de ser, potser sí” (E1. 6).

Els entrevistats E3 i E4, coincideixen que en un principi les competències es van plantejar per treballar-les des de les aules, a nivell curricular per anar influenciant i canviant tota l'escola, així l'entrevistat E3, representant de l'administració, comenta:

“Crec que al final s'acabarà estenent per tot el centre, en una escola que es planteja el treball per competències de mica en mica tot quedarà afectat començant des de l'aula. Per exemple si una manera de treballar competències és a través del treball cooperatiu, doncs el treball cooperatiu implica canvis en l'organització del centre, del temps de les classes que han de ser de vegades espais més amplis... jo crec que de mica en mica ha d'anar canviant tot el centre. De tota manera si a nosaltres ens pregunten en què han de canviar les programacions, els documents...sempre el que diem és: primer comença per la teva aula que canvia la teva manera de fer, després tot el que aquests canvis signifiquin a nivell de cicles, a nivell d'etapa i que el document escrit sigui sempre l'últim en el que arribi aquest canvi. No ho fem al revés perquè en alguns canvis normatius ens ha passat al revés, hem canviat de normes i tot continuava igual. De mica en mica s'anirà canviant tot els documents.” (E3. 6).

En el mateix sentit es manifesta l'entrevistat E4 quan fa referència a la recent formació que va impartir a la seva anterior escola on feia de mestra, primer van començar per incidir a l'aula i fins que el mateix claustre es va haver de reflectir els canvis en el projecte educatiu de centre i en altres documents de gestió.

L'entrevistat E5, comenta que si l'escola vol ser competencial ha de fer un ideari o fer un pla de convivència, un projecte curricular i educatiu en base a competències, en el mateix sentit s'expressa l'E6 opinant que les competències no haurien d'estar només en el currículum, haurien d'estar a tot arreu, per lògica, a tots els altres documents de gestió, sinó no té sentit.

Una idea lligada a aquesta relació és la que afegeix l'entrevista E2, manifestant que potser s'hauria de partir del perfil d'alumne o de persona que es vol educar i veure com hi poden incidir les competències:

“Jo això m'ho miro més des de la perspectiva anterior a les competències, que parlàvem d'un perfil que es vol formar. A aquest perfil s'hauria d'incorporar tot allò que les

competències aporten de nou, d'aquesta manera tenim un perfil de sortida, crec que en aquest sentit sí, vinculat en un document de centre, en aquest sentit sí" (E2. 6).

Encara que considerem aquestes idees com a més rellevants, a la mateixa pregunta apareix també la reafirmació de la tasca educativa:

"És el que dèiem abans, en les escoles que tradicionalment han tingut clar que s'ha de formar persones perquè s'insereixin a la societat, perquè puguin ser felices, puguin treballar en feines diverses, el projecte educatiu no caldrà tocar-lo gaire (en relació a les competències) perquè això està implícit. Són uns punts d'arribada que ja seran coherents, la línia de fons era i continua sent adequada perquè la metodologia que fan servir a l'aula també és coherent en aquest esquema." (E2.6).

També torna a sorgir la percepció de resistència al canvi:

"Si no hi ha el replantejament d'un canvi, tornarem a que les competències seran anècdotes en un centre. El gran canvi en un centre hi seria quan els documents de gestió estiguin enfocats i tinguin rellevància les competències." (E5. 6).

Es podria concloure que:

- En un primer moment les competències han tingut una influència molt lligada al currículum però que a mesura que es modifica el que es fa a les aules, la influència es va estenent a altres elements de gestió i organització del centre.
- S'està dins del procés de concreció competencial a les escoles, d'aquí la dificultat d'interpretar els resultats observats en el qüestionari del primer estudi, en relació a la influència de les competències es irregular o inexistent.
- Sembla evident que les competències acabaran influenciant tots els documents de gestió escolar.
- En aquests documents es podria de preveure el perfil d'alumne que es vol formar com es feia abans de la implementació competencial i considerar-lo com a punt de partida per incloure les competències.

5.4.3.2. Efectes de les competències

En aquest apartat, treballarem els efectes que s'han observat en relació a la concreció de les competències a les escoles, els experts van complementar el que s'havia aportat des del qüestionari de l'estudi 1, en aquest cas no va haver gaire variació respecte el que deien els primers docents. La pregunta comentava:

“Els docents, comenten que els efectes principals de l'enfocament per competències estarien relacionats amb :

-la integració de diferents tipus de continguts(74%)

-la superació de pràctiques rutinàries (74%)

-la creació de marcs de treball consensuats (81%)

-promoció i exigència del treball en equip (84%)

-habilitats metacognitives (69%)

-organització de tots els processos d'ensenyament i aprenentatge entorn a treballs pràctics (66%)

Podeu comentar el que diuen sobre els efectes i/o afegir-ne d'altres que hagueu detectat en el vostre centre? Esteu d'acord?”.

En aquesta pregunta, es fa esment especialment de la promoció i exigència del treball en equip, s'està d'acord en que és un efecte de la introducció de les competències, això ho podem observar en 3 dels entrevistats, l'entrevistat E2 valora la importància que té l'efecte i comenta:

“L'altre canvi és la promoció i l'exigència del treball en equip, aquest efecte és molt important perquè necessitem treballar en equip per viure en societat, per viure a l'escola i per viure després de l'escola no només a la feina sinó també en els grups socials en els que estem implicats família, grups d'amics. Tota aquesta feina de treball en equip potencia l'autonomia, l'autoestima personal”(E2.7).

La superació de pràctiques rutinàries també ha resultat comentada com un efecte competencial, sovint a les escoles des de fa temps es repeteix una pràctica, senzillament perquè surt bé o perquè sempre es fa (una sortida, una activitat, un experiment...) que ja ha perdut el sentit, els experts comenten que és interessant superar aquestes rutines o donar un altre sentit. L'entrevistat E5, comenta que el treball en equip ajuda a superar aquest tipus de pràctiques.

També es proposa el reforç d'efectes com la metacognició (E2), la pràctica d'una avaluació per aprendre, la gestió de l'escola per competències, el consens, la integració de continguts.

Segueixen apareixen algunes idees de resistència al canvi (E3, E2, E4) i s'insisteix en el canvi real (E4):

“La irrupció de les competències no deixen de generar innovacions en els centres tot i que alguns centres s'ho puguin agafar com una reforma més que ens ve a sobre, que estem altra vegada canviant el nom de les coses i tot això “ (E2).

En definitiva, no mostren desacord amb els resultats del primer qüestionari, els corroboren un dels pocs efectes que s'afegeix (E2 i E3) és la idea de l'avaluació per aprendre, per autoregular-se.

5.4.3.3. Dificultats de les competències

Les competències com a element nou dins del sistema educatiu, genera canvis i dificultats, així ho expressen els nostres experts que en la seva major part corroboren els resultats que es mostraven del primer qüestionari. A continuació expliquem els matisos i les seves aportacions.

La pregunta a l'entrevista era:

“El model competencial també ha suposat dificultats segons els mestres com ara la dificultat d'organització entorn a treballs pràctics (70%) i la falta d'acord i consens entre els professors respecte a les prioritats en competències i com dur-les a la pràctica (59%)

Podeu comentar-ho? Afegiríeu altres problemes que haguessis detectat en el vostre centre?”

A les entrevistes, es constata que treballar per competències comporta problemes, com comenta l'E3, apareixen escenaris nous, és necessari el treball cooperatiu docent i la deliberació educativa. El mateix expert comenta que s'hauria de “deslliurar del tipus d'aspectes que ens ocupen a les reunions (organitzatius...) i dedicar les reunions a la reflexió pedagògica”.

També es remarca que en aquesta reflexió pedagògica encara costa de compartir de manera transversal, que s'ha de saber cap a on es va (E4), en la falta d'acord, “al final algú ha de decidir tirem per aquí o per allà” (E6).

En relació també a la falta de consens, l'E2, troba que no és res nou :

“Ja hi estem acostumats a l'escola, no sempre hi ha acord unànime, és un element que forma part de la pròpia dinàmica de l'equip docent, però en tot cas és veritat que a l'irrompre les competències en l'escenari educatiu ens trobem que hem de discutir sobre això , posar-nos d'acord” (E2. 8.)

La mateixa persona, respecte a la introducció de treballs pràctics, veu normal que es generi problemes, ja que suposa un canvi de metodologia i de fer del docent.

“Clar, aquesta és la dificultat, el treball pràctic en sí no tindria més dificultat però se li afegeix que el que lidera el procés aquest ha de modificar les seves formes d'actuar i de fer participar a l'alumnat” (E2. 8).

Segueix apareixent la idea de resistència al canvi en els entrevistats E4 i E6 aquest darrer comenta:

“Jo el que detecto del professorat és la manca de conscienciació, és que sempre costa, la resistència al canvi, no pel canvi sinó perquè no veuen clar el canvi. Per això han fallat tants plans educatius, per la manca de conscienciació, i això ha estat la manca de formació en els professors prou clara” (E6.8).

En el tema de la formació, s'afegeix la idea que el mateix sistema ha tingut contradiccions :

“D'Acord. Altres problemes estarien lligats especialment a l'inici en la formació de competències, en el discurs d'alguns formadors i l'administració, no es coincidia. Hi havia

claustrats fent mapes conceptuals de les competències, graelles de subcompetències, els mestres estaven entre diferents posicions i no sabien si la feina era la correcta. El sistema té contradiccions... a mesura que es puja en els cursos, els continguts són més i el currículum es torna més tancat "(E1.8).

Aquesta falta de flexibilitat l'expert E5, també l'assenyala dient.

"Altres problemes serien la part organitzativa, que ve de l'equip directiu, el fet de poder trencar la quantitat d'hores que s'ha de tenir per fer una matèria i poder comptabilitzar el temps d'aquests treballs competencials com una part de les diferents matèries que també es treballen. De vegades aquestes coses costen molt, haurien d'entrar diferents professors. S'hauria de ser més flexible en l'assignatura"(E5.8).

Així, les competències creen nous escenaris, noves dificultats que impliquen

- Més reflexió pedagògica.
- Tenir idees clares de la línia educativa de l'escola.
- Fomentar la flexibilitat organitzativa.
- Potenciar i millorar el treball en equip.
- Enfortir el canvi metodològic.
- Superar les resistències al canvi i les contradiccions del propi sistema.

5.4.3.4. Perfil d'escola competencial

Tal com pensem en un alumne competent, en un docent competent, també podríem pensar en una escola competent. Per això, en els nostres entrevistats els vam preguntar com s'imaginaven o com hauria de ser una escola competencial o competent.

Aquesta pregunta, no sortia en el primer qüestionari, però vam pensar en poder fer aquest paral·lelisme.

A l'entrevista, cada un dels experts, va opinar sobre les característiques que podria tenir una escola competencial, no tothom coincideix en els mateixos trets, alguns establien també, el paral·lelisme amb el docent i l'alumne competent.

Abans d'innovar, recordar valorar el que ja es fa "hi ha algunes escoles a les que es fa difícil dir que innovin perquè ja treballen de manera molt activa" (E1).

Cal considerar que les competències són com una referència per tots els que participen en l'educació dels alumnes i que definiria la idea d'escola competencial, en aquest sentit ho s'expressa el nostre expert E2:

“Les competències curriculars que en definitiva són un esquema de treball, ens podrien servir per ajudar als diferents sectors de la comunitat educativa a tenir un punt de referència i si tots treballem d'una forma més o menys coordinada aquests punts d'arribada, és possible que a aquesta escola li puguem dir competencial perquè des de diferents sectors s'intenta anar cap aquí” (E2.11).

Així en parlar d'una escola competencial, es podrien tenir en compte entre d'altres, les característiques que comentem a continuació.

Una escola competencial hauria de partir de l'educació com a procés integral agafant les competències com a base, en aquest sentit també hauria de ser una escola “reflexiva i crítica a amb una capacitat de dubte permanent, capaç d'aprendre a aprendre com a institució” (E6).

Aquest aprenentatge com a institució ha d'estar arrelat en l'entorn, situat “Si la institució escolar no respon a les necessitats del seu entorn, aquesta escola no la contemplaríem com a competencial” (E2).

L'escola competencial ha de ser capaç de ser comunicativa, ha d'explicar el que passa, el què fa, com treballa, ha de crear compromís, implicació en tots els components de la seva comunitat (alumnes, docents, famílies):

“Ha de ser una escola que doni a conèixer socialment el seu projecte i que demani als altres actors socials que l'ajudin”(E5).

L'escola competencial ha de tenir com a protagonista principal a l'alumne que ha d'anar esdevenint competent, “s'ha de tenir en compte els alumnes, que participin a l'escola això també pot ajudar als aprenentatges, participar en la resolució de conflictes “(E3).

Ha de treballar el pluralisme, la democràcia “que sentin que poden fer, democràtics, implicats, que donin opinió, valorin.. (els alumnes) ” (E1).

La seva línia pedagògica ha d'estar vinculada a la proposta competencial . “Si vol ser competencial ha de fer un ideari o fer un pla de convivència, un projecte curricular i educatiu en base a competències “ (E5).

El seu funcionament ha de ser proper a una comunitat d'aprenentatge tal com assenyala E2 en la següent cita:

“Això és un altre nivell, possiblement podríem parlar de les escoles que aprenen i a partir d'aquesta referència estem parlant d'un col·lectiu de persones que formen part d'una comunitat d'aprenentatge (mestres, pares, alumnes, personal no docent...) que estan implicats en una institució que ha d'evoluciona” (E2).

Ha de fomentar diferents àmbits de coneixement de manera competencial, ha de mostrar-se activa, capaç d'adaptar-se a la innovació "Que potenciés els coneixements en diferents àmbits, no només el lingüístic amb capacitat d'adaptació a tot el que pugui venir, a les noves idees" (E6. 11).

La seva gestió ha de ser de tipus participatiu i especialment flexible per tal de potenciar l'assoliment de les competències de manera inclusiva:

"Recordar que el canvi principal és el que suposa trencar esquemes rígids que no deixen aprendre o que generen problemes conductuals a diversos alumnes. Trencar horaris, grups d'edat, organització d'espais" (E1).

En conclusió, les característiques principals¹² de l'escola competencial es podrien resumir en les següents :

Taula 5.16. Proposta d'escola competencial.

Concepte d'educació com a procés integral	Reflexiva Crítica Capaç d'aprendre a aprendre
Relacions amb l'entorn	Relacionada, situada en l'entorn Comunicativa explica el que passa, el que fa, com treballa Crear compromís i implicació Comunicativa
Alumne protagonista principal de l'escola	Tenir clar el perfil de l'alumne que es vol educar Fer persones competents
Pluralisme i valors democràtics	Democràtica Amb valors cívics
Línia metodològica relacionada amb les competències	Comunitat d'aprenentatge Els documents de gestió vinculats a les competències Activa en la innovació Potenciar diferents àmbits de coneixement
Modalitat de gestió	Participativa per docents, alumnes i famílies Flexible en la gestió
Educació per a la diversitat	Inclusiva

¹² La classificació dels apartats es basa en el llibre d' Antúnez, S & Gairín, J.(1990) El projecte educatiu. Barcelona. Eines de gestió. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

5.4.4. Àmbit 3 Professionalitat i identitat docent

Aquest tercer àmbit s'estructura en tres seccions; la primera on s'explorava la identitat docent i pretenia examinar la percepció de canvis en derivats de la concreció de les competències.

En la segona secció s'estudiaven els incidents crítics vinculats a la introducció competencial.

Una tercer secció indagava sobre les competències docents (pregunta 9).

La darrera de les seccions va fer referència a la proposta d'un perfil de canvi a nivell competencial del docent.

Seguidament passem a analitzar cada una de les qüestions abans esmentades. Vegeu la correspondència entre l'objectiu específic, àmbit, dimensió i categories a següent taula:

Taula 5.17. Àmbit 3: Professionalitat i identitat docent, dimensions i categories.

Àmbits	Dimensions	Categories
Àmbit 3: Professionalitat i identitat docent	Identitat docent (pregunta 1): canvis en la identitat docent	Canvi identitat docent Dubte del canvi Canvi de manera de fer Resistència al canvi Reafirmació En procés Situació de crisi Contradiccions del sistema
	Incidents crítics (pregunta 2): tipus de conflictes que s'observen segons l'experiència	Resistència Reafirmació Gestió de grup Gestió de metodologies Gestió de continguts Ús del llibre de text Consciència del problema Suport de l'equip
	Competències docents (pregunta 9): Competències que hauria de tenir un	Competències metodològiques Competències d'avaluació Competències específiques Formació general en competències

Àmbits	Dimensions	Categories
	docent que treballi per competències	
	Perfil del mestre competencial (pregunta 10): trets que hauria de tenir un docent competencial	Dificultat d'establir un perfil Mestre competent Empàtic Comunicador Adaptat socialment Líder Capaç d'aprendre Crític Adaptable Capacitat de treball en equip Coneixedor de metodologies Domini de continguts Domini TIC Capacitat de gestió del grup Que tingui l'alumne com protagonista Flexible Creador de contextos rics Pràctica reflexiva

5.4.4.1. Identitat docent

Un dels aspectes que més ens interessava explorar amb la introducció de les competències en aquest estudi, era els canvis que es podrien observar en relació a la identitat docent. En aquesta qüestió els resultats del primer estudi van mostrar que el 87% dels docents se sentien més competents amb la implementació de les competències. Això podria suposar potser un canvi d'identitat professional.

A aquesta pregunta, els nostres experts (cinc de sis) van manifestar que hi havia canvi d'identitat, així ho expressa per exemple el nostre entrevistat E6 quan diu:

“Si comparo els mestres en com érem abans, com són ara o com seran, jo crec que hi ha canvi. La diferència està en saber acceptar que el que estem ensenyant no és tan essencial com ens pensàvem abans, i que hi ha altres aspectes tant importants o més inclús que els propis coneixements, és a dir el coneixement enciclopèdic.”(E6).

Altres comenten que “els ha canviat la identitat o els reafirmat ...saben el que estan fent i perquè ho fan” (E5) “els ha donat més seguretat treballar per competències que (ensenyar) no és només fer una classe magistral sinó que la metodologia i el canvi de metodologia...ha influenciat. Segur” (E4).

També hi ha experts que manifesten dubte, no ho veuen clar:

“No sé si la implementació de les competències ha suposat un canvi en la identitat professional, em costa de creure que se sentin més competents, al menys en l'entorn que conec.” (E1).

En la introducció de les competències hi havia contradiccions, alguns missatges des de les institucions, no eren prou clars, fins i tot entre els mateixos formadors hi havia idees diferents sobre les competències. La formació no ha estat uniforme i això ha creat dispersió (E1).

El tipus de canvi a que es refereixen els nostres experts, es pot relacionar amb el que manifesten els docents en el primer estudi, ser més competent, “saben el que estan fent i perquè ho fan” (E5), “els ha donat més seguretat i estan més convençuts del que estaven transmetent a l'aula.” (E4).

L'entrevistat E1 comenta que no importa tant el canvi d'identitat sinó de la manera de fer, d'organitzar l'aula, la gestió dels grups, de la informació...

Com en altres qüestions de l'entrevista podem observar expressions que denoten resistència al canvi, situació de crisi, d'estar en procés de canvi:

“Els mestres que hem estat educats d'aquesta manera, hem crescut amb aquesta idea , la tenim molt arrelada en el cap. Trencar això costa molt, perquè és un hàbit que hem après de petits...Trencar això crec que és un esforç que molt poques professions fan i a nosaltres no ens queda altre remei, ens obliguen, això crea una ansietat a la nostra tasca però al mateix temps és un canvi de perspectiva del que s'ha d'ensenyar i com s'ha d'ensenyar. Les competències ho afavoriran.”(E6. 1).

“Els mestres tradicionals o de perfil tradicional ho tenen més difícil d'evolucionar cap a un perfil competencial”(E2.1).

També podem observar manifestacions de reafirmació com és el cas de l'expert E3:

“Hi ha gent que s'ha sentit més còmoda, ja pensava que era fer de mestre, no era només transferir continguts, la nostra tasca era fer que els alumnes aprenguin. Jo penso que en el treball per competències molts han trobat l'essència per la qual s'han fet mestres. (E3.1).

5.4.4.2. Incidents crítics

Els incidents crítics, són situacions problemàtiques, es tracta d'episodis en les que es combina una situació inesperada amb una falta de control emocional. Si hi ha un impacte emocional molt intens

el docent es pot sentir bloquejat o reaccionar de forma poc adequada (negació, evitació, agressió, etc.).¹³ (Carles Monereo, Crista Weise & Ibis Alvarez, 2013).

A la pregunta 2 es volia copsar si els nostres experts havien experimentat ells o en tenien constància a les seves escoles de l'esdeveniment d'incidents crítics i quins tipus d'incidents es veien relacionats amb la implantació competencial.

Les respostes obtingudes, corroboren el que expressaven els docents en el primer estudi, mostren que es hi ha incidents crítics relacionats amb la implementació competencial, hi ha situacions d'incertesa, d'inseguretat per part del docent, així l'entrevistat E6 comenta:

“Ens hem d'adaptar a una situació nova amb unes eines que molts nens dominen més que nosaltres, acceptar i reconèixer-ho també es difícil. Això ens crea una tensió que repercuteix en els alumnes. Els alumnes són molt sensibles al nerviosisme del mestre, més del que ens pensem. Allò que diem que els alumnes estan nerviosos, potser estem nerviosos nosaltres i per això ho estan els nens. Ens hem trobat a la nostra escola, sí” (E6.2).

Els principals incidents crítics, segons els nostres experts, estan relacionats amb la gestió del grup en 4 dels entrevistats, gestió de continguts en 4 dels entrevistats, gestió de metodologies en 2 dels experts i gestió del llibre de text 1 entrevistat.

“Possiblement quan parlem de competències o de treball competencial estem pensant en plantejar les activitats educatives com a resolució de problemes... Aquí a la persona que ha de conduir aquest procés, li apareixen diferents problemes, si no s'està habituada a plantejar problemes, a resoldre, a pensar quin procés han de fer per fer inclusió dels nans d'aula amb els seus diferents nivells de resolució de les pròpies competències. En aquest sentit poden aparèixer dificultats en conduir aquestes activitats, treballs de grups. Si no estem habituats en treballar en grups cooperatius no sabem en com encarrilar-ho, també l'angunia que en el docent provoca en el sentit d'obrir l'activitat i que ens poden aparèixer continguts nous, que no dominem i que per tant anem fent un procés que fins i tot és paral·lel amb el que fan els alumnes en alguns d'aquests continguts. Aquestes són les dificultats més importants” (E.2.2).

Es remarca la importància de prendre consciència dels incidents i comptar amb el suport de l'equip educatiu per superar aquestes situacions:

¹³ Definició extreta de : Carles Monereo, Crista Weise & Ibis Alvarez (2013) Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36:3, 323-340 <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533043>

“Has de tenir eines, estratègies i si no les tens, compartir amb els teus companys quines serien les més adequades per gestionar i transferir coneixements als teus alumnes”(E3.2).

“La reflexió sempre és millor amb els companys. Això si que ho vaig poder veure, cadascú deia la seva i s'arribava al consens, va servir per sacsejar, què ens passa a tothom i te n'adones, sobretot que te n'adonis”(E4.2).

5.4.4.3. Competències docents

Així com els alumnes han d'anar desenvolupant unes competències bàsiques al llarg de la seva escolaritat obligatòria, els mestres, també han d'actuar des d'unues competències docents. La pregunta 9, es referia al tema de la necessitat de formar els mestres en noves competències relacionades amb la docència i quines serien les més necessàries.

Els experts, es mostren també d'acord amb la necessitat de formar en noves competències i remarquen com a més necessària:

- La Formació general en competències, la implantació de les competències a l'aula, el significat de les competències al canvi de rol de l'educador, en la gestió de l'aula, del grup, l'avaluació... (3 respostes).
- La formació en competències metodològiques (3 respostes).
- La formació en competències d'avaluació (2 respostes).
- La formació en competències en programació (1 resposta).
- La formació en competències específiques (1 resposta).

5.4.4.4. Perfil docent

Dins l'estudi, volíem explorar, si podria haver lligat als canvis, un perfil docent influenciat per les competències, vam voler saber com ho veien els nostres entrevistats, quines característiques atribuïen al mestre competencial.

La majoria dels entrevistats, van coincidir en la dificultat d'establir un sol perfil. Algun d'ells, havia manifestat ja anteriorment que hi ha molta varietat de mestres de primària, no hi ha un sol perfil (E2.1.).

Una de les idees que apareix en dos dels experts, és que el mestre sigui o actuï de manera competent E2 comenta “com a mestre competencial a l'aula, també haurà d'actuar de manera competent amb l'equip de docents a les reunions, debat en grup, que pugui treballar en equip, aportant opinions, coneixement.” (E2.10) En el mateix sentit es manifesta l'expert E5.

Tot i la varietat de característiques apuntades, farem una proposta de com hauria de ser un mestre competencial¹⁴. Els números que apareixen entre parèntesi corresponen a la freqüència que vam obtenir en l'anàlisi de cada categoria.

A nivell més personal aquest docent es definiria com:

Empàtic (3), que compregui les emocions dels altres; comunicador (4), capaç de crear vincle, que es faci entendre; adaptat socialment (2), que conegui l'entorn i estigui implicat; líder (2) capaç de crear seguiment i motivació; capaç d'aprendre (4), sempre estigui disposat a adquirir nous coneixements; crític (3), que expressi la seva opinió raonada; adaptable (3) ajustant-se als canvis, trencant amb models anteriors.

A nivell més professional hauria de ser capaç de treballar en equip (3); tenir l'alumne com a protagonista del procés educatiu (1); mostrar un domini dels continguts (5) de l'educació primària en les diferents àrees; coneixedor de diferents metodologies i la seva aplicació (2); capacitat de gestionar el grup (4) per aprendre; mostrar flexibilitat (2) en relació a l'organització dels horaris, espais, agrupaments, continguts; mostra domini de les tecnologies (1); creador de contextos d'aprenentatge rics (2), sent creatiu a l'hora de disposar materials, tasques...; exercitar-se en la pràctica reflexiva (4) en relació a la tasca educativa. Vegeu la taula següent on situem les diferents característiques.

¹⁴ Competencial es defineix en aquest estudi com aquell (persona o institució) que promou les competències.

Taula 5.18. Perfil del docent competencial.

Alguns aspectes de referència per un PEC	Perfil de docent competencial
Concepte d'educació com a procés integral	Crític (3) Exercitar-se en la pràctica reflexiva (4) Capaç d'aprendre (4)
Relacions amb l'entorn	Adaptat socialment (2) Adaptable (3) Empàtic (3) Comunicador (4)
Alumne protagonista principal de l'escola	Tenir l'alumne com a protagonista del procés educatiu (1) Que actuï de manera competent (2)
Pluralisme i valors democràtics	Adaptat socialment (2)
Línia metodològica relacionada amb les competències	Mostrar un domini dels continguts (5) Coneixedor de diferents metodologies i la seva aplicació (2) creador de contextos rics d'aprenentatge Capacitat de gestionar el grup (4) Mostrar domini de les tecnologies (1)
Modalitat de gestió	Mostrar flexibilitat en l'organització(2) Líder (2) Capaç de treballar en equip (3)
Educació per a la diversitat	<i>Inclusiu</i>

CAPÍTOL 6.

Discussió i conclusions

6.1. Introducció

6.2. Àmbit d'ensenyament aprenentatge

6.3. Àmbit Organitzatiu

6.4. Professionalitat i identitat docent

6.4.5. Limitacions i prospectiva

Discussió i conclusions

6.1. Introducció

Aquest apartat de discussió dels resultats, està organitzat en base als objectius i supòsits analitzats.

Es presenten tres eixos de discussió a partir dels resultats obtinguts en el primer i segon estudi, així els eixos seran : l'àmbit d'ensenyament- aprenentatge, l'àmbit organitzatiu i l'àmbit de professionalitat i identitat docent.

La discussió farà possible respondre l'objectiu general que ens plantejàvem a l'inici de la recerca que era:

Constatar si la proposta competencial en el currículum d'Educació Primària, ha suposat canvis en àmbits com l'ensenyament aprenentatge, l'organització de l'escola i la identitat docent en centres educatius que han seguit una formació en competències.

6.2. Àmbit d'ensenyament aprenentatge.

El currículum competencial té unes particularitats concretes que calia explorar i que considerem imprescindibles per iniciar qualsevol proposta de concreció de competències a l'escola. Aquests aspectes serien: la comprensió del significat de les competències, la transversalitat, la globalització i la interdisciplinarietat que a continuació anirem comentant.

Els nostres resultats apunten que els docents participants han iniciat el procés de canvi treballant en aquest sentit.

Autors com, Zabala (2007), Escamilla (2009), Vázquez & Ortega (2011), &(2013), apunten que aquest és el procediment adient en l'inici de concreció competencial a les escoles que està en l'exploració inicial del significat competencial, la transversalitat d'alguns aspectes de les competències i en la vinculació d'aquestes competències amb als continguts de les diferents àrees i que apareix esbossat en els mateixos textos curriculars de la LOE i la LOMCE.

Precisament la transversalitat, la globalització i la interdisciplinarietat són considerades les principals raons per la implantació de la proposta del currículum per competències.

La LOE (2006) apunta que la necessitat de les competències està vinculada a saber fer front a situacions problemàtiques que integren continguts de diferents matèries de manera global o de forma interdisciplinar. El currículum LOMCE, reitera que l'adquisició de les competències s'ha de

fer de manera interdisciplinària i transversal amb activitats d'aprenentatge integrades que permetin avançar en els resultats d'aprenentatge de més d'una competència al mateix temps.

Però la transversalitat també es relaciona directament amb la idea d'àrea comuna que presenta Zabala (2007), en el sentit de que en l'inici del procés d'implementació de les competències a les escoles, s'hauria de fer una anàlisi i concretar els aspectes de diferents competències que pertanyen a més o a totes les àrees per tal de treballar-les conjuntament sense fissures .

Tots aquests aspectes doncs, es fan palesos en els resultats obtinguts en la primera part del primer estudi, en el que la majoria dels participants responen que han revisat el significat de les competències, les han tingut en compte en la formulació dels seus objectius, continguts i criteris d'avaluació de cada matèria i la transversalitat també ha estat un aspecte important.

Els participants de la nostra recerca han mostrat majors dificultats en l'establiment de la seqüenciació de les competències per cicles i cursos, només un 60% manifesta haver fet aquesta seqüenciació. Un possible motiu d'aquesta dificultat pot ser el que Zabala (2009) anomena buits en el desplegament de moltes competències. Estem d'acord que hi ha manca d'explicació de cadascuna de les competències, la seva descripció és general, no es mostra clarament la prioritització o l'àrea on s'han de desenvolupar o falta la definició en la manera, els instruments i els criteris d'avaluació. Aquesta ambigüïtat en aquests aspectes pot ser una explicació de les dificultats que manifesten alguns centres.

Alguns projectes pilot centrats en la concreció de les competències, com el projectes COMBAS, o AZAHARA intenten mostrar el camí de la concreció competencial, malgrat tot, els primers anys, han estat carregats d'incerteses. En opinió d'alguns dels nostres experts entrevistats, la formació duta a terme per diferents formadors no sempre ha estat coincident.

La Xarxa Europea de política en matèria de competències clau en l'ensenyament escolar, KeCoNet (2014) en un dels seus darrers estudis, mostra que la situació de procés és similar a diferents països de la Unió Europea, concretament explica que cap país ha fet un canvi complet cap a l'ensenyament per competències, el que hi ha són avanços significatius. Aquest seria el reflex dels resultats relativament baixos de la seqüenciació de les competències per cicles i cursos entre d'altres aspectes que anirem assenyalant més endavant.

Entenem que la proposta que mostra la LOMCE relacionant els criteris d'avaluació amb estàndards o indicadors d'assoliment, o la recent proposta del Departament d'Ensenyament d'indicadors en algunes competències, són una expressió més del procés de l'evolució en la concreció

competencial que es va detallant progressivament, avançant cap a un canvi complet cap a l'ensenyament per competències.

D'altra banda, a partir de les respostes en el qüestionari podem afirmar que l'escola ha canviat en la manera d'ensenyar i aprendre, especialment en la metodologia, prioritzant el treball cooperatiu entès com a organització d'aula i afavorint canvis en l'avaluació. Aquests resultats corroboren el que avançaven autors com Manzano (2009) en la idea que els canvis que hi ha al darrera de les competències seria profund, ja que afecten a les formes d'aproximar-nos al coneixement i a l'educació, això ho tornem a trobar en altres àmbits que detallarem a continuació en que els docents parlen d'un canvi en la manera d'entendre el sentit de l'educació o en alguns dels experts entrevistats que opinen que molts a partir de les competències han trobat el mateix sentit, l'essència de ser mestre.

Coincidint amb els nostres resultats, Manzano, preveia que la incidència es faria evident en la metodologia, l'avaluació, a més a més de l'organització escolar i la professionalitat docent.

A partir dels resultats obtinguts podem afirmar que directors, professors en l'àmbit educatiu estan d'acord que les estratègies que més s'han potenciat a les aules en els darrers anys són : el treball autònom, la resolució de problemes, els projectes interdisciplinars¹⁵ o globalitzats i el treball individual seguit del treball cooperatiu i el treball per projectes.

Aquests resultats corroboren l'evidència de la percepció de canvis en l'ús de metodologies o tècniques adequades per assolir les competències tal com esmenten també autors com Zabala (2007), Coloma(2008), Marco (2008), Marchena (2008) i Escamilla(2009) entre d'altres.

Els experts, donen més importància al treball cooperatiu, així trobem que és una de les propostes metodològiques que comenten especialment. Per ells, aquesta seria la metodologia que es podria situar a la base de l'organització de l'aula i el grup i se n'hauria de potenciar les estratègies i l'ús tenint en compte les seves premisses bàsiques, juntament amb el treball autònom, com diuen alguns dels entrevistats, treballar autònomament però compartint i aprenent amb els altres. En aquest mateix sentit es manifesta la Xarxa Keyconet (2013) quan en una de les seves recomanacions a les escoles comenta que l'entorn de l'aula es pot canviar fàcilment per propiciar el treball col·laboratiu i la investigació.

¹⁵ Entenem per projectes globalitzats o interdisciplinars, projectes amb un exi comú, en els que intervenen totes o algunes de les matèries (similiar a un treball de síntesi) però no segueixen específicament la metodologia pròpia del treball per projectes que es desenvoluparia més a partir de la investigació en un tema o en base a interessos propis dels alumnes.

D'altra banda, en relació al tipus d'activitats que es plantegen dins d'aula, sabem que en la investigació, en l'aprenentatge per competències esdevé també primordial el plantejament dins l'aula de situacions problemàtiques, sent coherent, per exemple, la metodologia dels projectes. Segons els nostres experts, la metodologia dels projectes o altres metodologies globalitzades serien prioritàries després del treball cooperatiu, per treballar competencialment des de la integració dels continguts, des de la flexibilitat en l'organització dels horaris, espais, agrupaments, continguts.

La resolució de problemes, apareix especialment en el primer estudi. La resolució de problemes és una de les estratègies que es pot vincular directament amb el treball competencial, ho podem veure també en els mateixos currículums quan es defineix la mateixa competència, així es manifesta a la LOE i a la LOMCE quan es comenta que les competències "són capacitats per aplicar de forma integrada els continguts propis de cada matèria i etapa educativa, amb la finalitat d'assolir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos".

Autors com Pozo i Monereo (2009) i Vázquez i Ortega (2014) vinculen la resolució de problemes al context dels alumnes, el context ha d'estar vinculat a una problemàtica. Per Vázquez i Ortega, el problema s'ha de presentar als alumnes o es defineix amb ells a l'inici de la situació i serveix com a fil conductor. El problema es podria assimilar també a la idea de tasca ja que s'ha de sol·licitar la competència en tota la seva globalitat, el problema ha de mobilitzar diferents aspectes competencials.

Quan es fa referència a la resolució de problemes i treball per projectes, es podria parlar de dues metodologies complementàries en aquest sentit. Repassant les darreres aportacions socioconstructivistes en el treball per projectes, sovint es parteix de problemes, de preguntes que els alumnes van investigant amb el guiatge del mestre (Pozuelos, 2007; Cañal, 2008), formant una trama o xarxa de qüestions que van adquirint sentit en l'adquisició de les competències i els coneixements de l'alumnat i que el docent ha de relacionar, ha de donar sentit tenint en compte el currículum de la manera més globalitzada i transversal possible.

Així doncs, la valoració d'aquestes tres metodologies de treball cooperatiu, resolució de problemes i treball per projectes, va lligada amb el propi significat de la competència, així, cal recordar que en els resultats del nostre primer estudi, la revisió del significat de les competències es relacionava significativament amb el treball cooperatiu. Una altra relació també significativa

s'establia quan s'havia tingut en compte de manera transversal aspectes comuns d'algunes de les competències amb el treball cooperatiu i el treball per projectes.

En relació a la percepció d'avantatges en el canvi metodològic es fa evident la millora del procés d'aprenentatge, la motivació de l'alumnat, una major autonomia i la interacció entre els alumnes. Els nostres resultats també apunten que aquest canvi implica per a l'alumnat ser més autònoms, col·laboradors, protagonistes del seu aprenentatge, compromesos. Aquests trets es podrien relacionar amb el model de ciutadà que apareix en diferents documents europeus on s'exposa que la riquesa principal d'Europa són les persones, el potencial humà és el futur per de les economies dels estats membres, ja que Europa no disposa de grans riqueses naturals, els ciutadans són el seu tresor. Darrera d'aquesta idea, es podrien situar visions com aprendre a ser competents (autònoms, constructors del propi aprenentatge, cooperatius...) en una societat líquida, inestable, precària tal i com la presenta, per exemple, Bauman (2007).

A la la LOE i a la LOMCE, es planteja que el desenvolupament de les competències interpel·la a l'educació formal i a l'educació no formal. No obstant, a partir dels resultats obtinguts, constatem que hi ha serioses dificultats per tal que aquest plantejament sigui una realitat. La connexió entre aquests dos àmbits, és molt baixa o inexistent, això suposa que el treball de les competències a nivell no formal no és prou freqüent, les activitats extraescolars de l'escola no s'han dissenyat tenint en compte el projecte de competències en la majoria dels casos.

Vàzquez i Ortega, distingeixen entre les activitats extraescolars programades pels professors com ara sortides, activitats esportives, viatges educatius i les activitats programades en horari de tarda. Entenem que ambdues haurien d'estar relacionades amb les competències ja que poden constituir un suport important a l'educació formal.

D'altra banda, trobem que s'ha establert una bona connexió entre l'escola i l'educació més informal com és l'entorn¹⁶. En aquest sentit, sembla que les escoles manifesten estar més obertes al barri, a la problemàtica social. Creiem que aquest és un aspecte que caldria potenciar en els contextos educatius, en vinculació a algunes de les recomanacions que ens aporta l'estudi de Keyconet (2014) per tal d'anar creant oportunitats per a l'aprenentatge en el món real.

Un altre àmbit que s'ha explorat, és la implicació de les famílies en el desenvolupament de les competències. La LOE i la LOMCE, indiquen que el treball de les competències ha d'implicar

¹⁶ Ens referim a l'entorn : el barri, les associacions, els clubs, recursos diversos.

l'educació formal i no formal per tant, i, preveuen que la relació amb les famílies vinculada a les competències s'ha de prendre en consideració.

Els docents participants han afirmat que les famílies reben la informació sobre les competències en la majoria dels casos a través de reunions, webs, blogs o comunicats diversos, però sovint són conscients que tenen dificultats per a que els pares entenguin la informació que se'ls facilita i només alguns s'impliquen en relació a les competències.

Imaginem que aquest resultat és extrapolable a altres contextos i per aquest motiu el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, presenta aportacions des de diferents entitats com el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa suggerint recursos per a treballar les diferents competències en l'àmbit familiar.

En el nostre context, la pròpia Generalitat també informa i planteja la carta de compromís o la mateixa Confederació Espanyola d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes, proposa formació i materials sobre competències per treballar amb les famílies. Creiem que aquestes accions s'haurien de potenciar en els pròxims anys perquè a la llum dels nostres resultats la implicació de les famílies esdevé un repte.

A nivell europeu, segons la Xarxa de política en matèria de competències clau en l'ensenyament escolar (KeyCoNet, 2014), sembla que la situació és similar a la del nostre país, la participació de les famílies és baix i s'ha de millorar la col·laboració entre els centres i les famílies.

Coincidim amb les recomanacions que fa la mateixa Xarxa KeyCoNet, a les escoles s'ha de millorar la comunicació explicant els objectius de la introducció de les competències per ampliar el suport fora de l'escola tant a la família com en l'entorn més immediat, establint xarxes de col·laboració reals i efectives.

L'avaluació es va explorar tenint en compte aspectes com el sentit de l'avaluació, què s'avalua, l'avaluació com a procés, els instruments, el canvi en els informes que arriben a les famílies, les competències que es prioritzen i la periodicitat de l'avaluació.

En relació al sentit de l'avaluació, amb la introducció de les competències, els docents, comenten que han canviat el seu plantejament d'avaluació i especialment el què s'avalua. Estem d'acord que aquest és un aspecte cabdal, ja que recollint les idees de Monereo i Castelló (2009) es pot considerar que en funció de com es planteja l'avaluació s'està influïnt en els processos d'aprenentatge dels alumnes.

L'avaluació del procés d'aprenentatge dels alumnes esdevé un dels aspectes més assenyalats en el nostres dos estudis, aspecte que també és emfasitzat per estudis com els de Scallon (2015) i Zabala (2011). Aquests autors consideren que és necessari avaluar diferents "situacions de competència" perquè fa falta observar a l'alumne en tasques similars, en més d'una situació.

Aquestes "situacions de competència" serien el que comenten els mestres a l'estudi 1 quan es refereixen a l'aplicació dels continguts en la solució de tasques i problemes de manera contextualitzada, aquesta percepció per part dels mestres suposa una millora en la qualitat dels aprenentatges.

Referent al què s'avalua, els resultats venen a reforçar la idea de que les competències, no es poden avaluar al marge dels continguts com diu Marchena (2011), es necessita una "mediació", és a dir, a partir de l'aplicació dels continguts, es pot verificar el grau d'assoliment de la competència.

Els professors participants han mostrat sensibilitat vers la necessitat d'una avaluació més global (més d'una matèria), més integrada avaluant simultàniament des de diferents matèries, més transversal en diferents moments. Els docents coincideixen amb la idea de Marchena (2011) quan defensa que no ens podem fonamentar en registres puntuals, les evidències han de ser suficients i han de tenir continuïtat per poder prendre decisions adequades.

Es constata que els instruments d'avaluació, també han experimentat canvis en el seu disseny malgrat no s'ha pogut especificar a quin tipus de canvis fan referència. Diferents autors com Vázquez & Ortega (2011) ofereixen un ventall ampli de diferents instruments coherents amb el model competencial, tals com escales d'observació, proves escrites, proves orals, escales de valoració, simulacions, portafolis, instruments d'autoavaluació, instruments de coavaluació, disseny de rúbriques. A més Marchena (2011), Moya i Luengo (2013), Vázquez & Ortega (2011) proposen l'ús d'escales d'indicadors o descriptors de competències que identifiquen una progressió en el seu desenvolupament. Aquests descriptors s'han d'establir des de l'inici de l'escolaritat bàsica fins a la seva finalització. Per observar-los com a instruments es poden utilitzar diferents propostes, entre les que s'assenyalen les rúbriques.

Tal i com indicàvem també s'ha canviat el tipus de demandes avaluatives a les proves d'avaluació. En aquest sentit, ens semblen rellevants algunes iniciatives com les de Duran (2009)

que proposen una guia per a revisar i millorar les proves d'avaluació per tal de fer-les més coherents amb el model competencial. En el nostre estudi els mestres consideren que en relació al tipus de demandes han prioritzat la comprensió (explicar, comparar, diferenciar...); l'anàlisi i síntesi de la informació (classificar, esquematitzar o resumir els punts importants ...); la resolució de problemes o casos (planificar una solució, executar-la i avaluar el resultat); la reflexió sobre el resultat i la comunicació (valorar avantatges i inconvenients, fer extrapolacions, formular futures hipòtesis...). En canvi, es defuig respondre que s'utilitza la reproducció de coneixement (dir de memòria, copiar...). Aquests resultats coincidirien amb els plantejaments de Castelló & Monereo (2005) quan anoten que l'avaluació no s'hauria d'entendre com un simple reconeixement o reproducció d'allò ensenyat, sinó una elaboració, una integració personal del que realment s'aprèn. En aquesta línia, les entrevistes amb els experts assenyalen que l'avaluació s'incorpora a l'aprenentatge com allò que millora el que s'està fent, com un element més dins del procés d'aprendre.

Quan canvia les demandes d'avaluació, és a dir, el què s'avalua, els informes d'avaluació lliurats a les famílies també canvien en el seu format. Això podria permetre millorar la relació i implicació de les famílies a l'hora d'incidir en les competències i en les innovacions tan necessària, com assenyalava l'estudi de la Xarxa KeyCoNet (2014).

La percepció dels canvis en les competències en el primer estudi se situen, entorn a la competència comunicativa i audiovisual (85%), la competència d'aprendre a aprendre (78%), la competència de tractament de la informació i competència digital (77%), la competència d'autonomia i iniciativa personal (64%), la competència matemàtica (53%), la competència social i ciutadana (48%) i la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic (45%). Malgrat els experts mostren, en general, acord en front aquests resultats emfasitzen la competència comunicativa ja que la consideren com a prioritària per l'aprenentatge i el coneixement.

En relació a la competència matemàtica i el saber científic, es llença la idea de la necessitat de formació dels mestres en aquests aspectes que coincidiria amb una de les recomanacions que es fan des de l'estudi de KeyCoNet, que comenta la necessitat de crear capacitat, doncs les noves metodologies com per exemple, el treball basat en problemes, exigeix més dels docents. Els mestres han de desenvolupar noves habilitats pedagògiques i també pot ser que s'hagi d'actualitzar el seu coneixement de la matèria.

Sorprenentment, competències com l'artística i cultural ha estat poc considerades en els nostres estudis. Aquesta és una mancança que considerem important, ja que trobem que la creativitat, és una habilitat primordial per solucionar problemes de manera competencial. Es pot deduir que seguim organitzant escoles molt instrumentals i malgrat les idees competencials continuaran potser essent rígides si no s'incorpora la part més creativa i artística a l'escola.

Tot i que autors com Marchena (2011) que davant situacions de dubte o resistència d'alguns mestres en l'avaluació de les competències, reiteren que les competències bàsiques, com altres elements curriculars s'han d'avaluar, cert és que en els nostres resultats, hem detectat que l'avaluació de les competències a les escoles és irregular i insuficient pels motius que detallem a continuació.

En relació al quan avaluen, la majoria de docents que avaluen les competències ho fan cada curs, alguns a l'acabar el cicle, i alguns a l'acabar l'etapa. Finalment, hi ha un petit percentatge que manifesten no avaluar l'assoliment de competències, això mostra que l'avaluació és millorable. Vázquez & Ortega (2011) expliciten que la valoració de les competències s'hauria de dur a terme al llarg del curs, i preveuen tres moments- les tres avaluacions- que ajudarien a reunir evidències de la progressió competencial dels alumnes.

En l'estudi europeu que hem anat referint realitzat per KeyConNet, l'avaluació és una de les preocupacions principals i proposen la creació de marcs d'avaluació coherents centrats en l'avaluació formativa, basats en instruments que es fixin en el procés i no en una avaluació sumativa que pot entorpir les innovacions. L'avaluació interna dels centres pot anar garantint que les mateixes escoles vagin controlant i ajustant la implantació competencial.

6.3. Àmbit Organitzatiu

El segon objectiu específic es refereix a l'àmbit organitzatiu i vol explorar si hi ha hagut canvis dins l'àmbit organitzatiu en les dimensions de : l'atenció i seguiment de l'alumnat, la gestió de l'acció educativa, la gestió de recursos i els efectes de l'enfocament competencial

Tot i que les previsions de canvi en la implantació de les competències són molt importants i havien de suposar un canvi en l'organització de la pròpia escola, (Coloma, 2008; Escamilla, 2009; Marchena, 2008; Zabala, 2007; Vázquez & Ortega, 2011; Moya & Luengo 2011) el cert és que els resultats del primer estudi mostren que les competències segueixen tenint un pes més aviat curricular relacionat amb els continguts, la metodologia i l'avaluació, però la seva influència és irregular en el documents de gestió, en l'organització de l'escola i els seus recursos.

Cal destacar però que en relació al Pla d'atenció a la diversitat, en els resultats obtinguts, si hi ha una incidència remarcable i es podria considerar que les competències són un element adequat per treballar la diversitat. De manera més concreta i des de la teoria del Disseny Universal de l'Aprenentatge creiem que la gradació de les competències i la varietat d'instruments i demandes avaluatives pot permetre donar resposta a les diferents necessitats dels alumnes.

La incidència es veu també reflectida en el Pla d'Acció Tutorial, el que reforçaria la idea d'aspectes comuns de diferents competències a treballar, el que Zabala anomena àrea comuna.

En la resta dels documents de gestió, per exemple, en el pla de convivència, la incidència del model competencial se situa per sota del 50%. A les entrevistes, els experts estan d'acord que la influència principal de les competències ha estat curricular però a mesura que es modifica el que es fa a les aules, les influències es van estenent a altres elements de gestió i organització del centre.

Considerem que actualment estem en un moment de procés de concreció competencial a les escoles i per això es dona aquesta situació irregular o inexistente. Per ells, sembla evident que les competències acabaran influenciant en tots els documents de gestió escolar. Aquesta visió d'estar en procés, és un element constant en el primer i segon estudi i és coherent amb el que es planteja en l'estudi de la Xarxa KeyCoNet. En aquest moment, tots els països de la Unió estan en aquest procés i tal i com es comenta en el mateix estudi, s'ha de donar temps als mestres per anar desplegant les lleis competencials, aquests necessiten directrius clares i accés a eines i materials apropiats la qual cosa no és obvi en el nostre país on la proposta competencial, com assenyalava Zabala és inconcreta i ambigua en molts dels casos. S'han fet avanços des de les mateixes escoles i tal i com assenyalàvem anteriorment han sorgit propostes en estudis o projectes pilot que poden servir de guia per la implantació competencial, per exemple, els projectes COMBAS, PICBA i AZAHARA, entre d'altres.

Quan ens referim als recursos, fem referència als recursos humans, als materials, als espais, als temps i a la biblioteca com a espai de gestió de la informació. En el primer estudi, es constata que s'han produït canvis en la gestió de tots els recursos amb excepció de l'ús de la biblioteca.

Els canvis metodològics explicats anteriorment ha d'implicar en alguns casos canvis en l'organització dels recursos humans, coincidim amb Vázquez & Ortega (2011), que consideren que el desenvolupament de les competències implica possibilitar debats pedagògics, fomentar el treball en equip dels docents, superar formes d'organització que superin el marc de l'equip docent-cicle i establir altres coordinacions entre àrees de coneixement per tal d'anar establint criteris comuns metodològics per l'etapa educativa per avançar en la implementació competencial.

Els canvis en els recursos materials han estat dels més remarcats pels docents en el primer estudi, fan referència especialment a recursos de tipus tecnològic, que han tingut una forta implementació en aquests darrers anys (pissarres digitals, ordinadors o tauletes a les aules, xarxa wifi...). L'accés a aquests recursos poden ajudar a millorar l'adquisició per part dels alumnes, de competències relacionades amb la cerca d'informació, la competència digital o la competència d'aprendre a aprendre. Aquests instruments, poden contribuir també al domini d'una de les competències docents que autors com Perrenoud (2004) i Zabalza(2005), atribueixen als mestres, la competència tecnològica.

La percepció del canvi vinculada als espais, resulta especialment significativa en estratègies didàctiques com l'aprenentatge cooperatiu i és que l'organització de l'espai, especialment l'aula és un dels elements a introduir quan es treballa amb aquesta metodologia. Així, ho assenyala Pujolàs (2009) quan anota que l'aula cooperativa es caracteritza per ser un espai flexible per tal de possibilitar el treball i la mobilitat dels equips, darrerament apareixen altres propostes d'aula com les aules multitasca o aules obertes a les que fan referència també els nostres experts com a espais d'aprenentatge i d'interdisciplinarietat.

Cal remarcar el canvi en la gestió del temps, fins ara, els currículums oficials fan una proposta de les hores de les diferents matèries que s'han de distribuir al llarg del cicle o curs escolar, sovint aquesta proposta ha estat percebuda pels centres més com una limitació rígida per la implantació de metodologies actives.

Com apunten els experts en el segon estudi, es necessita flexibilitat en l'organització del temps. Aquesta idea coincideix amb el que Pérez Gómez (2009) comenta sobre l'actual rigidesa dels

horaris escolars amb estructures fixes, uniformes, fragmentades i monòtones, sempre es repeteix el mateix horari, cada assignatura en unes franges amb poca possibilitat de variació. Sembla que s'avança en flexibilitat especialment en el treball cooperatiu que mostra una relació significativa amb aquest canvi .

Remarquem també la idea d'un dels experts de que s'ha de llegir a fons tant la LOE com la LOMCE per descobrir que l'organització del temps pot ser flexible, cal interpretar-ho des de l'escola.

Pérez Gómez (2009), ens recorda que la rigidesa dels temps i els espais és més pròpia d'un ensenyament transmissiu amb poca participació de l'alumnat, un currículum interdisciplinar requereix estudiants treballant i investigant junts en diferents contextos espacials i durant períodes prolongats de temps.

En el primer estudi, els efectes i les dificultats concorden amb aquesta idea de procés ja que la valoració dels efectes fan referència a: la integració de diferents tipus de continguts; superació de pràctiques rutinàries, amb poc sentit, tancades; la generació de marcs de treball consensuats; la promoció i exigència del treball en equip; l'impuls del canvi i innovació; l'estímul d'habilitats metacognitives. Considerem que aquests efectes, apuntats per Escamilla (2008), coincideixen amb la percepció dels docents, doncs no en suggereixen de nous en les respostes obertes del qüestionari.

S'observa que el treball autònom i el treball en equips cooperatius són les estratègies que més es relacionen amb els efectes de l'enfocament competencial com : els canvis en la integració dels continguts, superació de pràctiques rutinàries, exigència de treball en equip, impuls al canvi i la innovació i estímul de les habilitats metacognitives. Aquests efectes són implicacions d'aquests tipus d'estratègies, especialment del treball en equips cooperatius (Pujolàs, 2009; Duran & Monereo, 2001).

La integració dels continguts apareix també en el treball per projectes i en la resolució de problemes motiu pel qual les fan especialment recomanables per treballar les competències, tal com han assenyalat els experts a les entrevistes realitzades en el segon estudi.

Es corrobora doncs, la importància de la integració de continguts com un element essencial en el treball per competències (Escamilla, 2008; Moya & Luengo, 2013).

Com assenyala Escamilla (2008) entre les dificultats observades hi ha problemes en l'assoliment del consens i en el fer més pràctica la tasca a l'aula i fugir de pràctiques rutinàries, cal donar sentit.

Els experts, en el segon estudi, consideren les dificultats en l'assoliment del consens com una cosa normal, és normal que en un claustre d'educadors, hi hagi idees diferents. Per assolir el consens, és

necessari tenir espais organitzats per arribar a acords, aquests espais són les reunions (Tejada, 1997; Álvarez, 2000; Armengol, Feixas & Pallarés, 2003).

Cal fomentar el treball en equip, el treball cooperatiu entre els docents, com comenten López (2002), Rul (2002), Tirado (2002) en una escola democràtica el treball en equip és essencial, s'ha de planificar, l'escola és el que la comunitat educativa vol que sigui i els mestres en són uns dels agents protagonistes.

6.4. Professionalitat i identitat docent

El tercer objectiu específic està vinculat a la professionalitat i identitat docent i pretén indagar si hi ha hagut canvis en la percepció de la professionalitat i identitat docent .

Els docents se senten més competents especialment quan s'han produït canvis significatius a l'escola, com assenyala Tejada (2009) la competència és un procés, és posant-la en pràctica en un context, com s'arriba a ser competent.

La funció de la competència professional, estaria en la capacitat d'afrontar contextos professionals canviants en els que la polivalència i la flexibilitat són necessaris.

Tejada assenyala que els contextos d'actuació, molt vinculats en aquest cas amb l'escola com escenari professional, es veuen influenciats per la tecnologia, l'organització i la normativa.¹⁷ En aquest sentit els resultats ens mostren com els educadors que es veuen condicionats per aquests tres factors que cita Tejada, perceben haver assolit més competència en la part tecnològica on s'emmarcaria l'acció didàctica més aplicada.

Manzano (2009) assenyala que els canvis que hi havia en aquesta proposta curricular, tenen un caràcter profund, afecten a les formes d'aproximar-nos al coneixement i a l'educació. En aquest sentit, es manifesten alguns docents en el primer i segon estudi, dient que s'han qüestionat el sentit de l'educació, que han trobat l'essència de perquè s'han fet mestres. El mateix autor comenta la incidència dels canvis en quatre grans línies: la metodologia, l'avaluació, l'organització escolar i la professionalitat docent, sens dubte, els nostres resultats corroboren aquestes aportacions, en tots aquests àmbits que han estat explorats en el qüestionari als docents i en les entrevistes als experts.

¹⁷ Es pot considerar la tecnologia no només les tecnologies de tipus informàtic sinó tota la tecnologia relacionada amb la pràctica educativa en la s'inclouria entre d'altres la seqüenciació, la metodologia, l'avaluació de l'acció docent.

Consideraríem l'organització, com l'organització del treball, en aquest cas de la pròpia institució educativa. En relació a la normativa tindríem en compte principalment la legislació educativa.

L'estudi realitzat per la Xarxa Europea de política en matèria de competències clau en l'ensenyament escolar (KeyCoNet) mostra que a diferents països europeus els mestres han tingut oportunitat de formar-se en relació a les competències, tal com ha succeït també amb els docents que han participat a la nostra recerca. Com hem comentat abans, segons KeyCoNet, cap dels països europeus ha aconseguit encara un canvi complet i sostenible en relació a les competències, tots estan en etapes d'implementació diferents.

Aquesta idea d'estar en procés d'implementació competencial, s'observa també en els resultats obtinguts, referents a les necessitats de formació en competències que tenen els docents. En el primer estudi els mestres han manifestat que ha estat necessària la formació general en competències, en les competències tecnològiques i després metodològiques.

En el segon estudi, els experts coincideixen en la mateixa valoració i afegeixen la necessitat de formació en competències d'avaluació, programació i en competències específiques d'una matèria o disciplina concreta. El mateix estudi, entre les seves recomanacions hi ha el donar temps als docents per a desenvolupar i intensificar la seva pràctica en les competències. Alguns dels experts, coincidien en aquesta progressió en la mateixa formació primer tenir una visió general i després anar aprofundint en aspectes més concrets. Des de KeyCoNet es comenta també, que els mestres necessitaran temps per desenvolupar la seva pròpia comprensió de les competències clau i integrar nous mètodes com l'aprenentatge per projectes i avaluacions significatives.

El perfil docent va ser explorat en el segon estudi. Tots els entrevistats van coincidir en la dificultat d'establir un sol perfil, algun dels experts entrevistats va comentar que hi ha molta diversitat de mestres de primària, que no hi ha un sol perfil. Aquesta idea de varietat de perfils, segons Tedesco (2002), es relaciona amb l'augment d'exigències, de responsabilitats que es demanen als mestres. Segons aquest autor, la literatura referent al perfil docent, descriu trets sovint contradictoris que serien propis dels docents. Tedesco, afegeix que si es tingués en compte totes les característiques que atribueixen experts i especialistes als mestres, el resultat seria un tipus ideal impossible de dur a la pràctica.

Com hem comentat en la fonamentació teòrica, el perfil professional docent defineix la seva identitat (Gairín, 2009) i es relacionaria amb diferents tipus de competències professionals que per (Perrenoud, 2004; De Miguel, 2006; Pavié, 2007) s'organitzarien en dominis d'exercici professional i de formació.

Vaillant (2007) opina que els canvis polítics i administratius introdueixen reformes educatives de resultats ambigus que suposen esforços per als mestres i no serveixen prou per garantir un desenvolupament educatiu sostingut ja que a la pràctica els contextos són difícils de canviar. De

manera que els resultats obtinguts en la nostra recerca, coincidiren amb la idea del mateix autor que el rol del docent en aquest moment, apareix fragmentat, en crisi.

En la literatura revisada es dóna aquesta mateixa situació, són molt diferents les propostes que fan els diferents autors. Tot i així coincidim amb Cano(2010) que les aportacions de Perrenoud (2004) suposen un canvi cap a la concepció més competencial del docent.

Autors com Bolívar (2004), Vaillant (2007), Akkerman & Meijer (2011) i Monereo (2011) diuen que no hi ha un sol docent, n'hi ha molts en un. Hermans (2010, 2013) se situa en una posició dialògica en la que el jo (self) adopta diferents posicions segons l'entorn. Aquesta idea de situar-se en diferents posicions segons el context, potser explicaria la no coincidència dels nostres experts a l'hora de caracteritzar el perfil professional del docent.

Els resultats també ratifiquen que tot i la dispersió en les respostes, hi ha algunes coincidències en algunes de les característiques que mostrarien, com diu Bolívar (2004), que hi ha un "nucli central" compartit pel conjunt dels membres del grup professional docent, relativament estable encara que es transformi en funció de les noves realitats. Al costat d'aquest nucli central s'hi poden identificar conjunts "perifèrics", com seria la identitat professional docent de "subgrups professionals", per exemple docents que formen part de matèries concretes, d'etapes o cicles diferents.

En general però, es coincideix en que les identitats es construeixen en un procés de socialització, en espais socials d'interacció, a partir d'identificacions i atribucions on la imatge d'un mateix es configura en funció del reconeixement de l'altre, a partir d'aprenentatges i ajustaments, a partir d'uns models professionals, resultat d'un procés biogràfic continu i relacional (Bolívar, 2004; Monereo & Monte, 2011).

En el segon estudi, també vam demanar als experts, com hauria de ser un centre educatiu competencial, prenent com a base les respostes obtingudes i l'esquema que proposen Antúñez i Gairín (1990) d'un projecte educatiu, hem volgut establir un paral·lelisme entre les característiques que hauria de tenir una escola competencial i el perfil competencial del docent.

Així, segons els nostres experts, en relació a la manera d'entendre l'educació ambdós haurien de ser crítics, reflexius, amb capacitat d'aprendre a aprendre.

Fent referència a les relacions amb l'entorn tant l'escola com el docent han d'estar situats en el context, com ha dit un dels nostres experts, el docent ha d'estar adaptat socialment, referint-se a la xarxa de relacions amb entitats o institucions no formals. Ambdós han de tenir cura de comunicar d'explicar el que passa, el que es fa, com es treballa, crear compromís.

S'ha de tenir com a prioritari el protagonisme de l'alumet, tenir clar el perfil d'alumne que es pretén educar en relació a les competències.

En quant als valors tant a l'escola com el docent han de donar importància a la democràcia i al civisme.

En la línia metodològica l'escola ha de donar prioritat a la idea de comunitat d'aprenentatge. Tenir present que els documents d'organització i gestió es vinculin a les competències i es potenciï la creació de diferents àmbits de coneixement. Per part del docent, aquest ha de mostrar domini dels continguts generals de l'educació primària en ser un mestre generalista, ha de ser coneixedor de diferents metodologies, ha de ser creador de contextos rics d'aprenentatge, mostrar capacitat de gestionar el grup i mostrar domini de diferents tecnologies. Així, tal com assenyalaven els nostres experts, cal que el docent també actuï de manera competent. En la modalitat de gestió, prioritzar la participació dels docents, alumnes i famílies. Mostra-se flexibilitat en l'organització i facilitar el treball en equip.

En l'educació per la diversitat, tant l'escola com els docents, han de treballar per la inclusió.

Els resultats obtinguts en el dos estudis, mostren que davant alguns canvis que sovint no es produeixen equilibradament, o situacions que es poden considerar difícils o desestabilitzadores, la concreció del model competencial a les aules, pot implicar l'aparició d' incidents crítics (Monereo, Weise i Àlvarez, 2013).

Coincidint amb aquests autors, els docents en el primer estudi s'han sentit qüestionats professionalment, amb incerteses davant el canvi en general, però també en els moments de trobar consens. En el segon estudi, els experts han corroborat els resultats, especifiquen que els incidents crítics solen estar relacionats amb la gestió del grup, les metodologies, l'organització dels continguts.

Tal com assenyala Monereo (2011), perquè un docent sigui estratègic, davant una situació emocionalment compromesa, en la que es qüestiona el seu rol, s'ha d'adoptar una versió de la seva pròpia identitat docent ajustada al context on es troba, evitant reaccions automàtiques d'autoprotecció, de rebuig, d'agressivitat, de depressió. Per ajudar en aquestes situacions, en el segon estudi es remarca la importància de prendre consciència dels incidents i comptar amb el suport de l'equip educatiu per poder superar aquestes situacions. Aquest suport, aquesta reflexió conjunta, segons Monereo (2011), pot ajudar a reforçar la identitat professional, els sabers i les pràctiques docents. En aquest sentit, Monereo, proposa que alguns mètodes de formació basats en l'anàlisi de la pròpia pràctica o la dramatització d'alguns incidents crítics poden ser eines útils per a la construcció de la identitat docent.

Voldríem acabar assenyalant que en la implementació de qualsevol reforma o canvi, sempre sorgeix la resistència, aquest element és una constant en la nostra recerca en diferents qüestions, per exemple tot i les recomanacions, les competències no s'avaluen sempre, no traspassen les matèries o el treball a l'aula, no es reflecteixen en la majoria dels documents de gestió o en la relació amb les famílies. Això recorda la idea de l'escola blocada o congelada que comenta Santos Guerra(2001), que li costa el canvi o que no el veu clar, que necessita la reflexió i l'anàlisi dels seus professionals.

Així, davant les resistències, els estudis a nivell europeu, sobre la concreció de les competències a les escoles (KeyCoNet, 2014), en les seves recomanacions insisteixen en sustentar i ajustar la reforma, en explicar-la per convèncer els escèptics. Per això, es proposen a nivell polític diferents accions per no tornar enrere com: donar suport als docents, invertir estratègicament, , facilitar que s'estableixin xarxes de col·laboració, i anar millorant la seva formació. En una situació de crisi com la nostra, totes aquestes recomanacions van sota mínims, això es reflecteix en el fet que com es comenta en algunes de les entrevistes, són els mateixos docents, que com experts formen el mateix claustre; una acció positiva per practicar l'aprenentatge recíproc o entre iguals, però en aquest cas amb el rerefons de la precarietat.

A nivell escolar una recomanació que es comenta en aquests estudis, és donar temps als mestres perquè millorin la seva pràctica, modificar els entorns d'aprenentatge per progressar en la interdisciplinarietat i la globalització, ressaltar les competències clau com una prioritat en els plans i els projectes, entre d'altres. En el mateix sentit es manifestava un dels nostres experts quan comentava que s'han d'afiançar els canvis o sinó queden com una anècdota, un nou projecte que no acaba d'arrelar. Aquest donar temps, per dur a la pràctica, en definitiva per aprendre a utilitzar les competències, en el nostre país, es trenca però, amb l'entrada de les noves propostes curriculars estatals i autonòmiques. Es trenca el temps i el treball fet, que servirà, però s'haurà de redefinir en comptes de poder avançar en el que ja s'estava transformant a les aules.

Així pensem que en relació al procés de concreció, de seqüència i avaluació, s'està en una situació de comprensió dels significats. En el nostre estudi es mostra que el procés de programació de competències és encara incomplet, cal aprofundir en tots els aspectes, especialment en l'avaluació competencial i els canvis en els projectes educatius de gestió i organització, marxen també lents.

6.4.5. Limitacions i prospectiva

No volem acabar aquest treball sense apuntar algunes de les limitacions i a la vegada reptes que la recerca obre de cara a futures investigacions.

En primer lloc, l'estudi s'ha dut a terme amb una mostra formada per docents, i no de centres, la qual cosa podria haver donat una visió més completa.

En segon lloc, altres limitacions estarien relacionades en els instruments, especialment en el qüestionari en el que es van plantejar de manera complementària a les preguntes tancades, qüestions obertes que no van obtenir suficients respostes per ser valorades de manera significativa. Això ha restat la possibilitat d'explicar millor alguns dels resultats quantitius.

Encara que la nostra recerca, ha estat exploratòria, obre el focus per poder suggerir altres estudis d'aprofundiment en aspectes com:

- El tipus de programacions didàctiques que s'estan duent a terme a les escoles i com s'incorporen i avaluen les competències.
- En el cas d'haver seqüenciat les competències, explorar quins criteris s'han utilitzat.
- Com s'avaluen específicament les competències, des de quins indicadors, amb quins instruments concrets, en quins períodes.
- Els docents que estan treballant en competències des del principi, quina evolució ha experimentat la seva tasca a l'aula.
- Explorar la relació entre concreció competencial i incidents crítics a l'aula.
- Vinculació concreta de les competències en el projecte educatiu.

Aquests i molts altres suggeriments podrien ser objecte d'estudi per millorar la concreció competencial.

En el nostre context, sempre s'ha de tenir present, tant el rerefons de la inestabilitat com el risc de caducitat dels currículums per motius polítics, això suposa constant canvi i dificultat d'assentar les reformes educatives. Sense un pacte en l'educació a nivell nacional, el progrés de l'educació i del sistema educatiu al nostre país resulta ara per ara complicat.

Referències

- Akkerman, S.F. & Meijer, P.C. (2009) A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2011), 308-319.. Disponible a www.elsevier.com/locate/tate .
- Alsina, P. (julio-septiembre, 2007). Educación musical y competencias: Referencias para su desarrollo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 17-36.
- ANECA (2004). *La adecuación de las titulaciones de maestro al EEES*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación www.aneca.es consultat el juliol de 2015.
- Antúnez, S. & Gairín, J. (1998). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Antúnez, S. et al. (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Antúnez, S. i Gairín, J. (1990). *El projecte educatiu. Eines de gestió*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Apraiz, M & Pérez, M. (2010). Trabajando la competencia en comunicación lingüística en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 188, 32-37.
- Arànega, S. (2008). *La programació en el nou currículum. Les competències bàsiques a l'educació primària. Material per l'acció educativa*. Dossiers. Barcelona: Ed. Associació Rosa Sensat.
- Armengol, C; Feixas, M & Pallarès, R. (2003) . *Seguint el fil de l'organització*. Barcelona: Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ávalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe. *Boletín Proyecto Principal de Educación*. Nº 41. Santiago: Unesco-OREALC .
- Badia, A. (coord.) (2012) *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Barcelona: Ed. Síntesi.
- Barkley, E; Cross, K & Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Editorial Morata.
- Barrón, A. (1997). *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción*. Salamanca: Amarú.
- Bauman, Z. (2007) *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Editorial Arcadia.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.

- Brown, J.S., Collins, A y Duguid,.(1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*..18 (1), 32-42.
- Cañal, P.(2008). Esto es ciencia: modelos didácticos de investigación en Infantil. Ponencia presentada al *Congreso Internacional educación infantil y desarrollo de competencias*. (AMEI-WAECE), noviembre 2008, Madrid.
- Cano,E. (2005). *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carrasco, J.B. (1996). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Editorial Rialp.
- Carreiro da Costa, F. (2009). La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque desde el contexto portugués. *Revista Tándem*, 29, 8-27.
- Castells, M .(2004). *La era de la Información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Cattonar, B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche de GIRSER. N° 10*. Louvain- la- Neuve.
- CNIE (2013). *Ayuda a tus hijos a ser competentes. Competencias básicas en familia*. Madrid: Centro Nacional de innovación e investigación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible a : <http://blog.educalab.es/cnie/2013/06/04/ayuda-a-tus-hijos-a-ser-competentes-competencias-basicas> .
- Coll, C. (2010) .*Desarrollo , aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Ed.Graó.
- Coloma, A.M.(2008). *Metodologías para desarrollar competencias y atender la diversidad*. Madrid: Editorial PPC.
- Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. (2009). *Las competencias educativas básicas. XVIII. Topaketa Encuentro*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. Disponible a: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_ContenComplem_FA&cc=1142432999582&cid=114255395848&language=es&pageid=1142433296186&pagename=PortalEducacion%2FCM_Actuaciones_FA%2FEDUC_Actuaciones consultat juny de 2015.
- Consell Europeu.(2009). Marc estratègic per la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i formació. (ET 2020). *Diari oficial de la Unió Europea (C 119)* . Disponible a www.eur-lex.europa.eu.
- De Miguel.M.(coord.) (2006). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco de EEES*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Díaz Barriga, F.(2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. REDIE. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2, (5).
Disponible a: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf> .
- Doncel, J. (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza*. Sevilla: Editorial Mad.

- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* París: Armand Colin. Citat per Bolívar (2005).
- Duran, D & Monereo.C. (2001). *Entramats*. Barcelona: Editorial Edebé.
- Duran, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez. *La Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- Duran, D. i Monereo, C.(2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Escamilla, A .(2008).*Las competencias básicas . Claves y propuestas para su desarrollo en los centros .* Barcelona: Graó.
- Esteve, J (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente. En el oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Bueno Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fabra, M.L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Flick,U. (2014). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Gairín, J.(2011). *Formación de profesores basada en competencias*. Bordón 63(1) Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- García Plata, I.(2010). La autonomía de centro en Catalunya: Un instrumento para la gestión de la complejidad organizativa. Comunicación. *XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución.15-17 noviembre*, Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Generalitat de Catalunya (2000). *Avaluació interna de centres. Educació secundària. Consideracions generals*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (2007). DECRET 142/2007 de 26 de juny, per qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Barcelona: Diari Oficial de la Generalitat, núm. 4915. Disponible a : <http://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm>.
- Generalitat de Catalunya (2015) *Orientacions per a l'elaboració dela carta de compromís educatiu*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Disponible a : http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0046/47b3b709-675a-4693-bf60-5bfcde80f87b/orientacions_carta_compromis.pdf .
- Generalitat de Catalunya (2015). DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Barcelona: Diari Oficial de la Generalitat, núm 6900. Disponible a : <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf> .
- Generalitat de Catalunya. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de juliol 2009*, núm. 5422, pp.56589-56682.

- Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goñi, J. (2010). ¿Cómo hacer frente a la complejidad de las competencias desde el diseño. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 20.
- González, M (2014). Projecte educatiu del centre. Elaboració i actualització educativa. *Revista de Psicopedagogia*. Disponible a <http://www.educat.cat/bloc/?p=2924#> consultat l'abril de 2015.
- Hermans, J (2010). Hubert Hermans' summary of the Dialogical Self. Disponible a: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>.
- Hernández Morales, J.M.(2012). *Las dificultades que enfrenta un maestro al implementar el modelo de educación basado en competencias. Competencias en educación universitaria. La competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hernández, F.(2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Hubert J. M. Hermans. (2013) The Dialogical Self in Education: *Introduction, Journal of Constructivist Psychology*,26:2,81-89, DOI: 10.1080/10720537.2013.759018 <http://dx.doi.org/10.1080/10720537.2013.759018>.
- Johnson,D, Johnson,R.T & Holuber, E.J.(1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Ed. Paidós Ibérica.
- Jonnaert.Ph .(2002). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudio*. Montreal: Editorial UQÁM.
- Kerlinger, F.(1988). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Levy-Levoyer. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Liston, D.P i Zichner, K.M.(1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. La Coruña: Ediciones Morata.
- Looney, J i Michel, A. (2014). *Conclusiones y recomendaciones de KEYCONET para reforzar el desarrollo de competencias clave en el ámbito legislativo y en la práctica. Resumen ejecutivo* Brussel.les: Ed. European Schoolnet. Es pot consultar a : www.europeanschoolnet.org.
- López, A .(2010). *El trabajo en equipo del profesorado. 14 ideas clave*. Barcelona. Editorial Graó.
- Luengo, F & Moya,J.(coord.) (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- Manzano, R.(2009) . Programar y evaluar competencias. *Revista Aula de innovación educativa* (versió electrònica),180 .

- Marcelo, C (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUBB-Poblagrafic.S.L.
- Marchena, C. (2008) . *Cómo trabajar las competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Marchesi, A. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Editorial Alianza.
- Marco, B.(2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Marina, J.A & Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E & Onrubia, J.(coord)(2011). *Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó.
- Martin, E. & Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*: Madrid: Alianza Editorial.
- Martín,E & Solé,I .(coord.) (2002) *Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Mauri, T .(2002). *Dinámica del equipo de centro e innovación educativa a Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. 11 claves para la innovación educativa*. Barcelona: Ed.Graó.
- Medina, A & Castillo, S. (Coord.) (2003). *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Meijer, P. C. (2009). The role of crisis in the development of teachers' professional identity. *Keynote at the Biennial Conference of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) Rovaniemi, Finland*.
- Mertens, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985) Ley Orgánica del Derecho a la Educación. Ley Organica/CA8/985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159. Disponible a: <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf> .
- Ministerio de Educación y Ciencia.(2007).ORDEN ECI/3854/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, núm.312, pp.53736.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado núm.295 de 10 de diciembre de 2013, pp 97858-97921.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015) PISA. Últimos informes. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponible a: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html> .

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015).ORDEN ECD/65/2015 del 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado. Núm. 738, p6986. Disponible a: <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf> .
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007).ORDEN ECI/3857/2007 por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial de Estado*,312, 53747.
- Monereo , C.(2010). Aprender a aprender : cuando los contenidos son el medio a *Revista Aula de Innovación educativa*, 190,35-37.
- Monereo, C & Pozo,I.(coord.)(2003) *La pràctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona. Editorial Graó.
- Monereo, C. (2007). L'aprenentatge estratègic. Maneres d'ensenyar i aprendre. *Perspectiva Escolar*, 312, 2.
- Monereo, C. (coord.) (2009) *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Ed.Graó.
- Monereo, C.(2010). Aprender a aprender : cuando los contenidos son el medio a *Revista Aula de Innovación educativa*, 190, 35-37.
- Monereo, C.(2011) *Las competencias profesionales de los docentes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. www.sinte.es/carlesmonereo/ ; www.sinte.es/identites/ consultat el juliol de 2015.
- Monereo,C .(2007) Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogia* nº 370. pàg.13-18.
- Monereo,C & Badia,A. (2011). *Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza* consultat a : www.sinte.es/identites/ el març de 2014.
- Monereo,C & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona. Editorial Graó.
- Monereo,C.(2007) L'aprenentatge estratègic: F.A.Q. Maneres d'ensenyar i aprendre. *Perspectiva Escolar*, 31, 2.
- Monereo,Weise & Àlvarez.(2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36:3, 323-340. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.1174/021037013807533043>.
- Montero, I .(2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Morin, E. (1988). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Editorial Narcea.

- Moya, J (2007). De la competencia : texto y contexto. *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 46, 25-32.
- Moya, R, Rojas, M i González, P. (2013). Módulo 4: Las competencias básicas en la práctica: procesos cognitivos y modelos y/o métodos de enseñanza. *Proyecto COMBAS*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.
- Muñoz,O.(2010). Competencias básicas para el aprendizaje permanente. Las competencias básicas desde la familia. *Escuela de formación. Curso nº 37*. Madrid: Confederación Espanyola de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos. CEAPA.
- Nieto, E; Callejas, A.I; Jerez, O. (coord.) (2012) *Las competencias básicas . Competencias profesionales del docente*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Nieto, J. (2004). *Estrategias para mejorar la práctica docente*. Madrid: Editorial CCS.
- OECD (2015) Programa Programme for International Student assessment (PISA). Disponible a: <http://www.oecd.org/pisa/> consultat l'octubre de 2015.
- PARLAMENT EUROPEU I CONSELL DE LA UNIÓ EUROPEA (2006). Recomanació del Parlament Europeu y del Consell sobre les competencies clau per l'aprenentatge permanent. *Diari Oficial de la Unió Europea* (L 394/10-18).
- Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible a : www.ccae.mat.ucm.es.
- Pavié, A. (2011) Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*. 14 (1), 67-80.
- Pérez Gómez, A (2007). La naturaleza de las Competencias Básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de educación de Cantabria*. Santander: Ed.Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Gómez, A.(2009). Competencias y contextos escolares. Implicaciones mútuas. *Revista Organización y Gestion* (revista electrónica),2.
- Perez, P & Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*: Madrid: Alianza Editorial.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pozo & Monereo.(2007). Competencias para convivir con el siglo XXI. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Nº 370.
- Pozo, I & Pérez Echevarria, M.P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario la formación en competencias*. Madrid: Editorial Morata.
- Pozuelos, F.J.(2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Málaga: Publicaciones MCEP.
- Prieto-Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional docente. Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 , 29-49.

- Quintana, J. & García Domingo, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Riu, F. (2006). *LOE: Desafío y oportunidad*. Barcelona: Edebé.
- Rodríguez Arenas, D. (2009). Competencias básicas: reto para la dirección escolar y excusa para la transformación de las instituciones educativas. *Revista de Organización y Gestión Educativa* (revista electrónica), 2.
- Roe, R. (2002). What Makes a Competent Psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 192-202.
- Rossell, M. (1996). *Avaluar més que posar notes*. Barcelona: Claret.
- Rotger, J.M. (2012). *Sociologia de l'educació*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Rueda, M. (2009) La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*.
- Rul, J. (2002). Toma de decisiones y trabajo en equipo a Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. 11 claves para la innovación educativa. Barcelona: Editorial Graò.
- Santos Guerra, M.A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Editorial Morata.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona : Editorial CEAC.
- Sarramona, J. (1978). *L'Educació. Constants i problemàtica actual*. Barcelona : Editorial CEAC.
- Scallon, A. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (Montréal): Éditions du renouveau pédagogique.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós- MEC. Citat per Pavié (2011).
- Scriven, M. (1998): Duties-based teacher evaluatio. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 8,2.
- Teixidor, M & Vilalta, D Coord. (2010). *Competències: una oportunitat per repensar l'escola*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tejada, J. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la gestión. Grup CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7466> .
- Tejada, J. (2009) Competencias Docentes. Grupo CIFO. Universidad Autónoma de Barcelona Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol.13, 2.
- Tirado, R. (2002): *Los entornos virtuales de aprendizaje Bases para una didáctica del conocimiento*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- TUNING (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One. University of Deusto/University of Groningen. Disponible a: www.relint.deusto.es .

- Vaillant, D .(2007). La identidad docente a *I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona 5,6,7 septiembre 2007.
- Vargas, F (2000). De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. *Boletín Cinterfor*, 149, 9-23.
- Vàzquez, P & Ortega, J.L. (2010). *Competencias básicas . Desarrollo y evaluación en Educación Primaria. Proyecto Azahara*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vàzquez, P & Ortega, J.L. (2011). *Competencias básicas . Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria. Proyecto Azahara*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vigotsky, L.S. (1992): *Obras escogidas*. Vol. 1. Visor. Madrid.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Paidós .
- Villa, A & Poblete, M. (2008) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villalta, D. (2009). La competencia a la pràctica educativa. *Guix*, 358, 64-71.
- Vivancos,J.(2008): *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- VV.AA. (2014). *Heziberri 2020 marco del modelo educativo pedagógico*. Gobierno Vasco. Política Lingüística i Cultura.
- Zabala, A. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2009). Desarrollo curricular de las competencias básicas. El ámbito común o de tutoría. *Aula de Innovació Educativa* (versió electrònica) 180 Barcelona: Editorial Graó.
- Zabala, A. (coord.) (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposa de desplegament curricular*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zabalza, M. A. (2005, febrero). *Competencias docentes*. Documento presentado en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia.
- Zarifian, P.(1999). *El modelo de la competencia i sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*. Montevideo: Cinterfor.
www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/8/pdf/papel8_3pdf .



Universitat Ramon Llull

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d _____ de 20

al Centre _____

de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:

President/a

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a

Dolors Camarasa Solé

*C. Claravall, 1-3
08022 Barcelona
Tel. 936 022 200
Fax 936 022 249
E-mail: urisc@sec.url.es
www.url.es*