

LES COMPETÈNCIES I LA CONCRECIÓ CURRICULAR DE LES INTENCIONS EDUCATIVES

César Coll Salvador

LA LOMLOE, LA CONCRECIÓ DE LES INTENCIONS EDUCATIVES I L'APRENENTATGE COMPETENCIAL

La Llei orgànica d'educació promulgada el desembre de 2020, la LOMLOE, presta una especial atenció al currículum en el seu articulat. Tenint en compte que es tracta d'una llei orgànica que fixa les línies principals de l'organització i funcionament del sistema educatiu espanyol, defineix els principis en els quals es fonamenta, estableix els ensenyaments que ofereix i, sobretot, fa seu l'objectiu de proporcionar una educació de qualitat a tota la ciutadania sustentada en la combinació dels principis de qualitat i equitat, aquest èmfasi en les qüestions curriculars ha de veure's com una cosa normal. I és que, com assenyala Marope, exdirectora de l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO, «El currículum presideix l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació. Determina, entre altres, l'entorn físic d'ensenyament i aprenentatge (infraestructures, llibres i materials d'aprenentatge, consumibles, mobiliari, equips, etc.) i el personal educatiu, especialment el professorat» (Marope, 2017, p. 31. La traducció és nostra). En altres paraules, el currículum és l'element al voltant del qual s'articulen la resta d'elements del sistema educatiu i del qual depèn, en bona mesura, la coherència entre tots ells i, en definitiva, la qualitat del sistema.

Però és que, a més de jugar aquest paper fonamental en l'articulació del sistema educatiu, el currículum informa també sobre el tipus de persona que en un moment històric determinat el grup social de referència, en aquest cas la societat espanyola i balear, es proposa ajudar a desenvolupar i formar. El currículum és l'eina mitjançant la qual s'expliciten i concreten les intencions educatives —el *per a què* de l'educació— en termes del que es proposa que l'alumnat aprengui i el professorat ensenyi —el *què*—, tot proporcionant orientacions per afavorir i promoure l'aprenentatge i organitzar l'ensenyament —el *quan* i el *com*—, i per comprovar si s'han aconseguit les intencions educatives preteses.

Entre les qüestions relacionades amb la concreció de les intencions educatives que s'aborden en la Llei, n'hi ha una que destaca per sobre de totes les altres: l'aposta per aprofundir en l'enfocament competencial de l'aprenentatge i l'ensenyança. Bona part, si no la majoria, d'altres aspectes importants relacionats amb el currículum que s'inclouen en la Llei estan directament relacionats amb aquesta aposta. És el cas, per esmentar només alguns exemples destacats, de la possibilitat que els centres educatius puguin completar el currículum de les diferents etapes i cicles (article 6, punt 6), organitzar en àmbits les àrees de l'educació primària (article 18, punt 1) i les matèries de l'educació secundària obligatòria (article 22, punt 5) o, encara, ampliar l'horari escolar d'àmbits, àrees i matèries (article 120, punt 4).

Cal recordar que la proposta de definir i concretar què aprendre i ensenyar en termes de competències no és, estrictament parlant, una novetat de la LOMLOE. L'enfocament competencial està present en els documents curriculars del nos-

tre sistema educatiu des de 2006, amb la promulgació de la LOE, la Llei orgànica d'educació, modificada per la LOMLOE el desembre de 2020. La LOE va incorporar les competències clau per a l'aprenentatge permanent recollides en una recomanació del Consell de la Unió Europea de 2006 i actualitzades posteriorment el maig de 2018. A partir de 2006, les competències clau han estat presents tant en els reials decrets d'ensenyaments mínims com en els currículums oficials de les comunitats autònomes. Convé recordar en aquest punt que la recomanació del Consell de la Unió Europea defineix les competències com «una combinació de coneixements, capacitats i actituds» (p. 7) i identifica vuit competències clau: en lectoescriptura, multilingüe, matemàtica i en ciència, tecnologia i enginyeria, digital, personal, social i d'aprendre a aprendre, ciutadana, emprenedora, i en consciència i expressió culturals. Per a cada competència clau es proporciona, a més, una breu descripció dels coneixements, capacitats i actituds que hi estan relacionats.

La insistència de la LOMLOE en l'aprenentatge competencial respon al fet, àmpliament reconegut, que la incorporació de les competències als documents curriculars ha tingut serioses dificultats per canviar les pràctiques educatives i la manera d'aprendre i ensenyar, és a dir, per aterrar en els centres educatius i en les aules. Hi ha, per descomptat, excel·lents exemples de centres que han aconseguit superar aquestes dificultats (vegeu, per exemple, Carrillo *et al.*, 2018; Ruiz *et al.*, 2018; Tomás, Altide i Engel, 2018), però en molts casos això no ha estat possible, de manera que no és arriscat afirmar que a dia d'avui l'enfocament competencial de l'aprenentatge escolar està encara lluny d'haver-se generalitzat. Els factors responsables d'aquesta situació són sense dubte molts i de molt diversa naturalesa, però alguns d'aquests especialment destacats tenen a veure, al meu entendre, amb l'estructura emprada per plasmar l'enfocament competencial en els currículums derivats de la LOE, una estructura que s'ha mantingut a grans trets fins a l'actualitat.

Sense negar en absolut la importància i la rellevància de les competències clau en el procés d'identificació i concreció de les intencions educatives, com argumentaré en l'apartat següent d'aquest treball, per si soles no són suficients per prendre decisions sobre el disseny, planificar i desplegar les situacions i activitats d'ensenyament i aprenentatge al voltant de les quals s'organitza el treball de l'alumnat i del professorat. Fonamentalment per dues raons. La primera és que, com indica el seu nom, són competències clau per a l'*aprenentatge permanent* que poden i s'han de continuar desenvolupant i aprofundint al llarg de la vida, de manera que la seva formulació no informa sobre els nivells de desenvolupament competencial esperats en moments determinats del procés formatiu, informació necessària per decidir, entre altres coses, quines activitats fer, quins continguts treballar, amb quina profunditat i amplitud, com treballar-los o com avaluar els aprenentatges aconseguits. Amb altres paraules, per la seva naturalesa, les competències clau estan formulades de manera que admeten múltiples i diverses concrecions en termes de situacions i activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula sense proporcionar criteris sobre quines

poden ser les més apropiades. La segona raó té a veure també amb la naturalesa de les competències clau, que són, per definició, generals i transversals, i, per tant, no associades a situacions i contextos específics. La qüestió és que, com veurem més endavant, l'aprenentatge de competències té un component contextual que obliga a connectar les situacions i activitats d'ensenyament i aprenentatge amb el context i la realitat específica de l'alumnat. Ens trobem, així, un altre cop, amb les dificultats que implica haver de concretar unes competències clau generals i transversals en situacions i activitats concretes d'ensenyament i aprenentatge que han de tenir en compte la realitat específica de l'alumnat i del seu context.

Una dificultat afegida de les propostes curriculars que tenen com a única referència les competències clau és que no ofereixen criteris precisos per seleccionar els continguts que és necessari aprendre per poder desplegar-les en el marc de situacions i activitats específiques. La solució habitual, llavors, consisteix a aplicar criteris de selecció dels continguts d'aprenentatge basats en la lògica intrínseca dels àmbits de coneixement i de les disciplines acadèmiques, en lloc de seleccionar-los en funció del que és necessari aprendre, articular i mobilitzar per actuar de manera competent. El resultat d'aquesta manera de procedir són uns currículums centrats en les disciplines acadèmiques, sovint sobredimensionats i sobrecarregats, poc favorables a l'adopció dels plantejaments més globals, multi i interdisciplinaris, propis d'un enfocament competencial.

Per tal de fer front a aquestes dificultats i facilitar l'aterratge de l'enfocament competencial en els centres i les aules, el model de currículum emprat en el marc de la nova llei per a la formulació dels ensenyaments mínims i l'elaboració dels currículums oficials de les comunitats autònomes redefineix el paper de les competències clau i dels continguts d'aprenentatge, introdueix nous components curriculars —bàsicament el perfil de sortida de l'alumnat, les competències específiques d'àrea o matèria i els criteris d'avaluació— i prescindeix dels estàndards d'aprenentatge. En l'apartat següent ens detindrem en la presentació d'aquesta nova estructura curricular i dels seus components. Abans, però, convé formular algunes precisions sobre el concepte de competència que ens ajudaran a valorar el sentit i l'abast d'aquest canvi.

L'interès del concepte competència per l'educació escolar rau fonamentalment en el fet que introdueix matisos importants i innovadors en la manera d'entendre l'aprenentatge en general i l'aprenentatge escolar en particular. Resumint al màxim, podem sintetitzar aquesta visió de l'aprenentatge en quatre punts (Coll, 2009; Coll i Manzano, 2021; Coll i Martín, 2021). En primer lloc, el concepte de competència posa l'accent en la *utilització dels coneixements adquirits*. Ser competent en una tasca, una activitat o una situació significa ser capaç d'activar i utilitzar els coneixements rellevants per a afrontar-la de manera satisfactòria. No és suficient, doncs, d'adquirir els coneixements rellevants; a més, cal aprendre a usar-los de forma integrada i articulada per respondre a les exigències específiques que la situació planteja. En segon lloc, l'aprenentatge de qualsevol competència, per senzilla que sigui o sembli, implica la *integració de diferents*

tipus de sabers (habilitats i destreses, coneixements factuais i conceptuals, valors, actituds, normes...). Aquesta és la raó per la qual un enfocament competencial no pot limitar-se a enunciar les competències l'adquisició i el desenvolupament de les quals intenta promoure en l'alumnat, sinó que ha de precisar, a més, els sabers que requereix i mobilitza. En tercer lloc, les competències no poden deslligar-se dels *contextos d'activitat i pràctica* en els quals s'aprenen i s'usen. D'ací la importància acordada a la utilització de diferents contextos d'activitat i pràctica en l'adquisició i avaluació de les competències. Finalment, les competències tenen un *ingredient d'actuació o execució* que indica el grau de domini esperat de la competència i que és essencial per a valorar-ne l'adquisició i el desenvolupament.

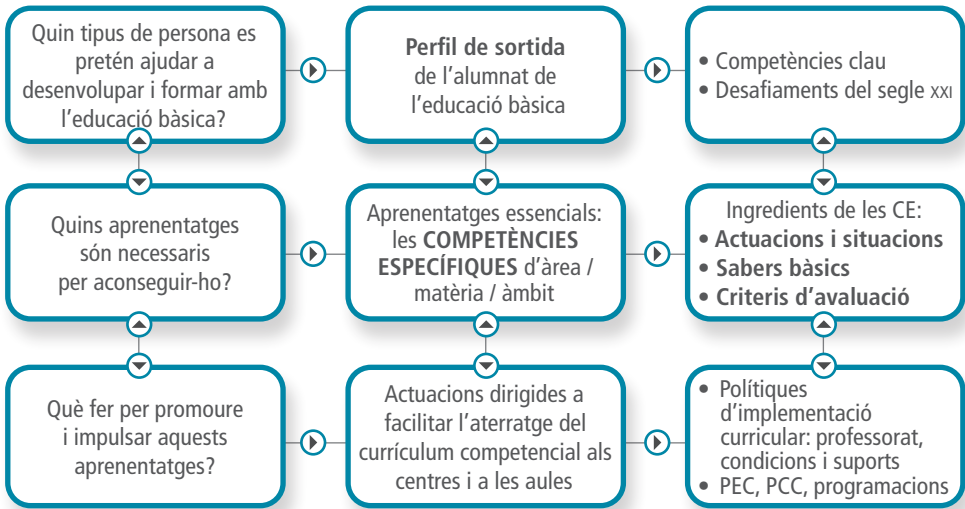
Cal assenyalar que, si bé hi ha un consens ampli pel que fa a aquests quatre ingredients del concepte de competència, la seva interpretació i la importància que s'atorga a cadascun d'ells són objecte de discussió. Des de la perspectiva que ens ocupa, quan la finalitat és facilitar i promoure el seu aterratge a les aules, el context d'adquisició i ús —genèric i poc precís, recordem-ho, en les competències clau— adquireix una especial rellevància (Jonnaert, 2019; Masciotra, 2013). En efecte, des d'aquesta perspectiva, la definició d'una competència exigeix precisar no només en què consisteix una actuació competent i els sabers (coneixements, habilitats, actituds i valors) que és necessari adquirir, mobilitzar i integrar, sinó també les situacions, activitats i pràctiques socials en les quals la competència ha de desplegar-se. Com veurem a continuació, aquest ingredient contextual és un dels trets característics de les competències específiques d'àrea i matèria, el component dels nous currículums que juga un paper decisiu en el procés de concreció de les intencions educatives facilitant la continuïtat i la coherència entre les competències clau, generals i transversals per definició, i les activitats d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc en les aules, ancorades en contextos específics.

LES COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES EN L'ESTRUCTURA DELS NOUS CURRÍCULUMS

Com es mostra en el gràfic 1, el procés de concreció de les intencions educatives es pot entendre com el resultat de prendre decisions en resposta a tres grans preguntes: quin tipus de persona es vol ajudar a desenvolupar i formar mitjançant l'educació?; quins aprenentatges són necessaris per aconseguir que l'alumnat esdevingui aquest tipus de persona?; i què podem fer perquè l'alumnat assoleixi aquests aprenentatges? De les respostes a aquestes preguntes i les decisions corresponents depenen tant els components i l'estructura dels currículums com el seu desplegament en els centres i les aules. Les tres preguntes estan interrelacionades i les respostes han de ser coherents: el tipus de persona que es vol contribuir a formar farà que els aprenentatges per aconseguir-ho siguin uns o altres; i depenent de la naturalesa i característiques d'aquests aprenentatges, el que s'haurà de fer per promoure'ls i impulsar-los variarà. Aquesta coherència, representada amb les fletxes bidireccionals entre els tres nivells de la gràfic 1,

és essencial per construir un currículum de qualitat i, atès el paper que ocupa el currículum en l'organització i funcionament del sistema educatiu, també per assegurar la coherència i la qualitat del sistema en el seu conjunt.

GRÀFIC 1. La concreció de les intencions educatives i les competències específiques en els currículums de la LOMLOE



El perfil de sortida de l'alumnat

La resposta a la primera pregunta, quin tipus de persona es vol ajudar a desenvolupar i formar, dona lloc al *perfil de sortida de l'alumnat* del nivell educatiu en què ens situem —en el quadre, de l'alumnat de l'educació bàsica, però la lògica utilitzada en l'elaboració de les propostes curriculars del batxillerat ha estat la mateixa—. Aquest perfil té una naturalesa competencial, ja que incorpora les vuit competències clau de la Recomanació del Consell de la Unió Europea abans esmentades. No obstant això, d'una banda, articula aquestes competències amb els grans desafiaments del segle XXI vinculats als Objectius de Desenvolupament Sostenible de l'Agenda 2030 (UNESCO, 2017); i, d'altra banda, les situa en el moment de desenvolupament vital de l'alumnat propi del final del nivell educatiu de referència. Dit d'una altra manera, el perfil de sortida de l'alumnat identifica les expectatives d'adquisició i desenvolupament de les competències clau necessàries perquè, en finalitzar l'educació bàsica, l'alumnat pugui fer front satisfactòriament, en el moment vital en què es troba, als desafiaments del segle XXI.

Convé assenyalar que el fet d'orientar l'adquisició i desenvolupament de les competències clau a fer possible que l'alumnat afronti els desafiaments de forma satisfactòria per a ell i per a la societat implica una presa de postura, un posicio-

nament, que enriqueix la intencionalitat educativa afegint-li una dimensió ètica. Les competències clau ho són perquè sense haver-les adquirides és impossible fer front als desafiaments, però aquests desafiaments poden afrontar-se des de posicionaments ètics i ideològics força diferents, i fer-ho «de forma satisfactòria» implica un posicionament específic, com es pot comprovar llegint simplement la següent relació de desafiaments formulada en el marc del procés d'elaboració de les noves propostes curriculars (Coll i Martín, 2021): resolució pacífica dels conflictes; compromís davant les situacions d'inequitat i exclusió; valoració de la diversitat personal i cultural; compromís ciutadà en l'àmbit local i global; acceptació i maneig de la incertesa; confiança en el coneixement com a motor del desenvolupament; aprofitament crític, ètic i responsable de la cultura digital; respecte al medi ambient; consum responsable; vida saludable.

La importància del perfil de sortida de l'alumnat en la nova estructura curricular rau en el fet que és el primer esglaó del procés de concreció de les intencions educatives. A més, mitjançant l'articulació dels seus dos ingredients, connecta les competències clau amb situacions, problemes i activitats que reflecteixen els desafiaments del segle XXI i la manera d'afrontar-los en el context i la vida quotidiana de l'alumnat, proporcionant així un referent útil per al disseny i planificació d'activitats d'aprenentatge rellevants i significatives.

Les competències específiques d'àrea i matèria

Quins aprenentatges són necessaris per aconseguir que al final de l'educació bàsica l'alumnat assoleixi el perfil de sortida establert? En els nous currículums la resposta a aquesta pregunta pren la forma de *competències específiques d'àrea i matèria* —d'àrea en l'educació infantil i primària, i de matèria en l'educació secundària obligatòria i en el batxillerat—. Les competències específiques juguen un paper crucial en el procés de concreció de les intencions educatives. D'una banda, enllacen el perfil de sortida de l'alumnat amb situacions i activitats relacionades amb l'afrontament dels desafiaments del segle XXI; i per una altra, són el punt de referència per a la formulació dels altres components curriculars, uns de caràcter prescriptiu, com els continguts bàsics i els criteris d'avaluació, i altres de naturalesa més aviat orientativa, com els criteris per al disseny de situacions i activitats d'aprenentatge i d'avaluació.

Les competències específiques poden jugar aquest paper perquè incorporen els quatre trets característics de l'aprenentatge competencial que hem esmentat més amunt, inclòs el seu caràcter contextual. En efecte, aquestes competències identifiquen les capacitats i els *tipus d'actuacions* que hi estan associades i que l'alumnat ha de poder desplegar en *situacions o activitats* organitzades entorn de *continguts bàsics de l'àrea o matèria* en qüestió, o l'abordatge de les quals exigeix el domini d'aquests continguts, així com, si s'escau, *els criteris que han de complir les actuacions* desplegadas i les *característiques que han de tenir les situacions* en les quals han de poder desplegar-se. L'enunciat de les competències específiques posa l'accent en el tipus d'actuacions i en les situacions, mentre que

els altres dos ingredients —els sabers bàsics i els criteris d'avaluació— són objecte d'un tractament específic i apareixen en els currículums com a components associats a les competències específiques. En el quadre 1 es mostren alguns exemples d'enunciats de competències específiques.

La vinculació de les competències específiques a les àrees i matèries, i a través d'elles a les disciplines acadèmiques, mereix un comentari particular. Els enfocaments competencials s'han associat sovint a una infravaloració dels continguts propis de les disciplines acadèmiques, especialment en el cas de l'educació bàsica. Les dificultats dels enfocaments competencials basats exclusivament en les competències clau per proporcionar criteris precisos per a la selecció dels continguts ha contribuït a reforçar aquesta idea, d'altra banda errònia. L'adquisició i desenvolupament de les competències, de totes les competències, exigeix l'aprenentatge, articulació i mobilització d'uns continguts determinats, habitualment de diferents tipus de continguts (coneixements, habilitats, actituds, valors).

Els sabers bàsics

Com hem assenyalat en caracteritzar-les, les competències específiques d'àrea i matèria exigeixen el domini d'uns sabers o continguts propis de les àrees de coneixement, matèries o disciplines corresponents; uns sabers que constitueixen la valuosa herència cultural que la humanitat ha anat construint al llarg de la història i que són un llegat del qual no es pot ni s'ha de prescindir. El que succeeix és que, en un enfocament competencial, la selecció dels continguts no respon a criteris intrínsecs a l'àrea de coneixement, matèria o disciplina en qüestió, sinó al que exigeixen les actuacions que l'alumnat ha de poder desplegar en determinats tipus de situacions o activitats organitzades entorn de continguts propis d'aquesta àrea, matèria o disciplina. En altres paraules, en la formulació de les competències específiques els continguts de les disciplines de referència tenen un paper destacat, però la seva selecció no depèn de com s'ubiquen en l'estructura epistemològica d'aquestes disciplines. De la qual cosa s'entén que la finalitat de l'aprenentatge no són els continguts en si mateixos, sinó les competències específiques que l'aprenentatge, articulació i mobilització d'aquests continguts permeten desenvolupar.

Per completar aquesta aproximació al paper dels sabers bàsics en les competències específiques, assenyalarem encara que és possible haver adquirit una competència i ser capaç de desplegar-la amb un determinat nivell d'acompliment i no haver après tots els continguts que podrien associar-s'hi potencialment; és més, això és el que succeeix sempre, ja que no hi ha límits per a continuar desenvolupant i perfeccionant una competència ampliant la base de coneixements que mobilitza, diversificant les situacions i les activitats en les quals pot desplegar-se o incrementat la precisió i l'eficàcia de les actuacions. Com dur a terme, llavors, la selecció dels sabers bàsics a partir dels amplis repertoris de sabers que conformen les disciplines? La resposta a aquesta pregunta és doble. D'una banda, cal tenir en compte no sols la naturalesa i característiques de les actuacions que estan en el focus de les competències específiques i de les situacions en què han

de desplegar-se, sinó també el nivell d'acompliment; és a dir, la precisió, eficàcia i amplitud amb les quals s'espera que siguin desplegades en un moment determinat, la qual cosa ens condueix directament al següent component curricular: els criteris d'avaluació. D'altra banda, cal prestar especial atenció als sabers que, a més de ser necessaris per a l'adquisició i desenvolupament de les competències específiques amb el nivell d'acompliment esperat, són bàsics en el sentit que, si no són apresos en el moment que pertoca, comprometen fortament el procés formatiu posterior de l'alumnat essent particularment difícil i costós aprendre'ls en els nivells educatius següents. Els sabers són bàsics en el sentit de ser imprescindibles (Coll, 2007) per assegurar un adequat procés de desenvolupament, socialització i formació de l'alumnat.

Els criteris d'avaluació

Per a cada competència específica, els nous currículums plantegen un nombre reduït de criteris d'avaluació, que tenen la funció d'informar sobre el nivell de desenvolupament competencial esperat. Més concretament, els criteris d'avaluació inclouen precisions sobre les característiques que han de tenir i les exigències que han de complir les actuacions de l'alumnat en les situacions o activitats a les quals es refereixen les competències específiques de cada àrea, àmbit o matèria en un moment determinat del seu procés d'aprenentatge. Els criteris d'avaluació són, per tant, concrecions de les competències específiques i la seva formulació és el resultat de precisar algun o alguns dels seus ingredients: les actuacions, les situacions o els sabers. Com mostren els exemples de criteris d'avaluació inclosos en el quadre 1, en alguns casos el focus es posa en les característiques de les actuacions (precisió, abast, ajuts...) , mentre que en altres ho fan en els sabers que s'han de mobilitzar (tipus, amplitud, profunditat...) o en les característiques que han de tenir les situacions (rellevància, complexitat, materials...), i en altres encara en dos d'aquests ingredients o en els tres.

QUADRE 1. Exemples de competències específiques i criteris d'avaluació

Competència específica

Comprendre i produir missatges orals i escrits emprant un llenguatge matemàtic senzill per a comunicar i argumentar sobre característiques, conceptes, procediments i resultats relacionats amb situacions de l'àmbit personal, educatiu o social.

(Àrea de Matemàtiques, 6è curs, EP)

Criteris d'avaluació

- » Interpretar correctament missatges orals i escrits que inclouen contingut matemàtic.
- » Comunicar informació relacionada amb conceptes i procediments matemàtics emprant alguns elements formals bàsics.
- » Explicar i donar significat matemàtic a resultats provinents de l'anàlisi de situacions de l'àmbit personal, educatiu o social.
- » Argumentar i debatre contrastant els raonaments propis amb els dels companys i companyes, secundant-se en el llenguatge matemàtic.

Competència específica

Dialogar i debatre de manera assertiva, respectuosa i correctament argumentada sobre problemes morals plantejats en qualsevol situació de la vida diària per poder arribar a acords o consensos. (Matèria de Valors Cívics i Ètics, 4t curs, ESO)

Criteris d'avaluació

- » Participar en els debats plantejats a classe amb assertivitat, escoltant de forma activa i respectant el torn de paraula tant durant l'aportació d'arguments, fonamentats en informació fiable, com a l'hora d'expressar l'acord o el desacord.
- » Utilitzar els conceptes i els arguments de manera rigorosa per a exposar les pròpies idees i raonaments i per aclarir els dubtes i malentesos que es plantegen.
- » Utilitzar un llenguatge oral i escrit incliusiu i igualitari en qualsevol situació d'aprenentatge.
- » Participar en equips de treball per aconseguir metes comunes assumint rols amb eficiència i responsabilitat.

Competència específica

Adoptar hàbits de comportament responsables amb l'entorn en l'activitat quotidiana, aplicant criteris científics i evitant o minimitzant l'impacte mediambiental. (Matèria de Biologia i Geologia, 3r curs, ESO)

Criteris d'avaluació

- » Utilitzar el coneixement sobre el funcionament dels ecosistemes per a detectar les accions humanes que els alteren.
- » Proposar solucions per a pal·liar les diferents formes d'alteració humana dels ecosistemes.
- » Descriure les pautes principals per a realitzar un consum sostenible i de proximitat, així com les conseqüències ambientals i socials que es deriven de no aplicar-les.
- » Reduir el consum de recursos a nivell personal i en els hàbits diaris.
- » Explicar correctament els factors més significatius responsables de la situació d'emergència climàtica que sofreix el planeta.

Font: esborranys dels Projectes de decrets pels quals s'estableix l'ordenació i el currículum de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria de la Comunitat Valenciana.

Dos comentaris per completar la descripció d'aquest component curricular. En primer lloc, convé diferenciar clarament els criteris d'avaluació dels estàndards d'aprenentatge que apareixen en alguns currículums competencials i que estaven presents en els currículums fins ara vigents. En el cas, per exemple, del currículum de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat fins ara vigent, els estàndards d'aprenentatge es definien com «especificacions dels criteris d'avaluació que permeten definir els resultats d'aprenentatge i que concreten el que l'estudiant ha de saber, comprendre i saber fer en cada assignatura: han de ser observables, mesurables i avaluable, i permetre graduar el rendiment o acompliment assolit. El seu disseny ha de contribuir a facilitar el disseny de proves estandarditzades i comparables» (Real Decreto 1105/2014; la traducció és nostra). Els estàndards d'aprenentatge així definits són totalment incompatibles amb l'enfocament competencial de la LOMLOE i el nou model de currículum, entre altres raons perquè ignoren completament el caràcter contextual de les competències anul·lant de facto la possibilitat d'una autonomia curricular dels centres educatius. D'ací que aquest element hagi desaparegut de les propostes

curriculars de l'educació infantil, de l'educació primària, de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat de la LOMLOE (reials decrets pels quals s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims d'aquestes ensenyances).

En segon lloc, els criteris d'avaluació no són propostes de situacions o activitats d'avaluació, tot i que són el referent immediat per al disseny d'aquestes situacions i, molt especialment, per establir indicadors del nivell de desenvolupament competencial assolit per l'alumnat. Aquests indicadors, però, no poden fixar-se al marge de les situacions i activitats concretes d'aprenentatge i d'avaluació en les quals s'adquireixen i s'han de desplegar les competències per poder ser avaluades, per la qual cosa el seu establiment correspon als equips docents i al professorat en el context de l'elaboració del projecte educatiu i curricular de centre i de les programacions, com veurem en l'apartat següent.

TREBALLAR AMB COMPETÈNCIES: APRENENTATGE I AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

Fins aquí la descripció dels components principals de naturalesa prescriptiva dels nous currículums competencials elaborats en el marc de la LOMLOE. La seva promulgació per les administracions educatives corresponents no és suficient, però, perquè es puguin posar en pràctica en els centres i en les aules. Per fer possible el seu aterrament en la pràctica docent cal encara, com s'assenyala en el tercer nivell de la figura 1, endegar una sèrie d'actuacions orientades a assegurar les condicions necessàries per impulsar i promoure l'aprenentatge competencial. Simplificant al màxim, podem emmarcar aquestes actuacions en dos grans grups: les relatives a polítiques i mesures de suport al desplegament curricular, i les relatives a la concreció dels components curriculars en els centres educatius tenint en compte el perfil del seu alumnat, les característiques del context i les opcions pedagògiques del professorat. En el primer grup trobem actuacions i mesures com ara, per exemple, les relacionades amb la formació inicial i en servei i l'acompanyament i suport al professorat, l'organització i funcionament dels centres educatius, l'adequació dels espais i temps, o la infraestructura, l'equipament i el material. I en el segon, actuacions relacionades amb l'elaboració del projecte educatiu i curricular de centre, així com amb l'elaboració de les programacions, és a dir, amb el disseny i la planificació de situacions d'aprenentatge orientades a promoure l'adquisició i desenvolupament de les competències específiques d'àrea i matèria. Aquest segon tipus d'actuacions és justament el focus de l'últim apartat del present treball.

Juntament amb els components prescriptius, els reials decrets d'ensenyaments mínims de l'educació infantil, l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat inclouen uns components explicatius i orientatius entre els quals es troba un apartat dedicat a les situacions d'aprenentatge. Aquest component presenta un conjunt de principis per al disseny de «situacions i activitats que impliquen el desplegament per part de l'alumnat

d'actuacions associades a competències clau i competències específiques i que contribueixen a la seva adquisició i desenvolupament» (Reial decret 157/2022). En el cas dels reials decrets d'ensenyaments mínims, aquests principis estan referits al conjunt d'àrees i matèries de les etapes educatives corresponents i, en conseqüència, la informació que proporcionen és més aviat genèrica i poc orientativa. En alguns currículums promulgats per les comunitats autònomes, com en el cas de la Comunitat Valenciana, els principis pel disseny de situacions i activitats d'aprenentatge es contextualitzen en les respectives àrees i matèries, incrementant així de forma significativa la seva funció orientadora.

Correspon al professorat dissenyar i planificar les situacions d'aprenentatge que es duren a terme a les aules, ja que és ell, en definitiva, qui pot ajustar-les tant al perfil de l'alumnat a qui s'adrecen i al context en què es duren a terme, com a les exigències específiques derivades de les característiques de les actuacions, de la naturalesa dels sabers i del nivell d'acompliment de les competències específiques que es proposen ajudar a adquirir i desenvolupar. No és aconsellable, en conseqüència, recomanar un model tancat per dissenyar les situacions d'aprenentatge. Sí que és recomanable, però, identificar els elements essencials que ha d'incorporar el disseny d'una situació d'aprenentatge orientada a promoure l'adquisició i el desenvolupament de competències específiques, així com algunes característiques de les situacions que afavoreixen un aprenentatge competencial.

Els elements que, al meu entendre, s'haurien d'incloure en el disseny de qualsevol situació d'aprenentatge són els següents:

- La o les competències específiques que es treballen en la situació, tenint en compte que poden ser competències específiques de la mateixa àrea o matèria o de diferents àrees i matèries.
- Els components del perfil de sortida de l'alumnat amb els quals connecten les competències específiques identificades, en el doble vessant de competències clau amb les quals es relacionen i de desafiament del segle XXI que ajuden a afrontar.
- Els sabers que cal aprendre, articular i mobilitzar per assolir el nivell de desenvolupament esperat de les competències específiques; en funció dels altres elements de la situació, de vegades pot ser necessari desglossar els sabers bàsics del currículum oficial implicats o fins i tot ampliar-los.
- Els criteris d'avaluació rellevants per valorar el nivell aconseguit en l'adquisició de les competències específiques; d'acord amb el model de currículum emprat, seran criteris d'avaluació de les competències específiques que es treballen en la situació.
- La seqüència i la descripció de les activitats i tasques que està previst que faci l'alumnat i el professorat en la situació dissenyada; en la descripció de les activitats i tasques es recomana fer especial atenció a l'organització social de l'activitat —treball individual, en grup, treball col·laboratiu, etc.—,

així com al material necessari per dur-les a terme, a la seqüència temporal en què s'han de desenvolupar i, si s'escau, als productes o resultats esperats.

- Els objectius competencials que s'espera assolir amb la situació d'aprenentatge; aquests objectius són una concreció de les competències específiques que es treballen en la situació atenent el conjunt dels seus elements, especialment els sabers i la naturalesa i característiques de les activitats i tasques.
- Els indicadors per valorar el nivell d'assoliment dels objectius competencials i els procediments per recollir-los; aquests indicadors són una concreció dels criteris d'avaluació atenent el conjunt dels seus elements de la situació, especialment els sabers i la naturalesa i característiques de les activitats i tasques.
- Finalment, l'escala de valors emprada per expressar el nivell aconseguït en el desenvolupament de cadascuna de les competències específiques treballades en la situació; la valoració del nivell assolit en el desenvolupament d'una determinada competència específica integrarà la informació proporcionada pel conjunt d'indicadors del nivell d'assoliment dels objectius competencials que s'hi refereixen.

Pel que fa a les característiques de les situacions que afavoreixen un aprenentatge competencial, podem destacar les següents:

- connecten amb temes, problemes o preocupacions presents en el context de l'alumnat, és a dir, són culturalment rellevants;
- connecten amb experiències d'aprenentatge i aprenentatges de l'alumnat, és a dir, són personalment rellevants;
- connecten experiències d'aprenentatge i aprenentatges que tenen el seu origen en contextos escolar i no escolar, és a dir, responen a una visió àmplia de l'aprenentatge;
- són relativament complexes i requereixen un abordatge global, multidisciplinari o interdisciplinari;
- tenen un fort component d'actuació i sovint obliguen a elaborar un producte o obtenir un resultat;
- fan intervenir diverses competències específiques interrelacionades; inclouen moments de treball individual i en grup;
- impliquen l'aprenentatge, articulació i mobilització de diferents tipus de sabers (conceptual, procedimentals, actitudinals, axiològics) i fan especial atenció als aspectes emocionals;
- preveuen una autonomia creixent de l'alumnat en la realització de les activitats i tasques;

- i incorporen moments i activitats dedicats a ajudar l'alumnat a reflexionar sobre el que ha après, com ho ha après i sobre les seves fortaleces com a aprenents.

Dos breus comentaris per acabar. El primer té a veure amb l'associació que es fa sovint entre les anomenades metodologies d'indagació (aprenentatge basat en problemes o en casos, aprenentatge per projectes, aprenentatge basat en el disseny, i algunes modalitats d'aprenentatge-servei) i l'aprenentatge competencial. No hi ha dubte que aquestes metodologies són en general especialment apropiades per afavorir i promoure l'aprenentatge competencial, i de facto moltes bones pràctiques educatives competencials estan basades justament en metodologies d'indagació (vegeu, per exemple, Puig *et al.*, 2022). No totes les pràctiques, experiències i propostes que es presenten sota aquesta denominació són, però, igualment apropiades per afavorir i promoure un aprenentatge competencial. Perquè ho siguin cal, a més, que presentin les característiques de les situacions abans esmentades i, sobretot, que estiguin orientades a l'adquisició i desenvolupament de competències i facin atenció als seus ingredients: utilització del coneixement; aprenentatge, articulació i mobilització de diferents tipus de sabers; presa en consideració del context d'activitat i pràctica; actuació o acompliment competent.

El segon comentari fa referència a l'estreta relació existent entre avaluació, acreditació i presa de decisions sobre promoció i titulació. Com hem vist, el disseny de situacions d'aprenentatge inclou elements d'avaluació, és a dir, de valoració del nivell de desenvolupament de les competències específiques que es treballen en aquestes situacions. En la mesura que la caracterització de l'actuació o execució competent és un ingredient bàsic de la competència, el disseny de situacions d'aprenentatge competencial exigeix incorporar aquests elements. Una qüestió distinta, encara que d'una importància cabdal, és com traduir les valoracions resultants de la realització d'una seqüència de situacions d'aprenentatge, que són valoracions del nivell assolit en el desenvolupament de les competències específiques treballades en elles, a una valoració de conjunt del nivell de desenvolupament competencial assolit durant un període de temps determinat, que pot donar lloc o no a una acreditació. I una altra qüestió distinta, encara, és el procediment a seguir i els criteris a aplicar per prendre decisions sobre promoció i titulació. Un abordatge cabdal d'aquestes qüestions exigiria analitzar fins a quin punt les decisions d'ordenació que acompanyen els nous currículums són coherents amb el plantejament competencial adoptat. Aquesta anàlisi, malgrat el seu interès, està fora de l'abast del present treball.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Carrillo, C., Zapater, M., Llovera, G. i Bonet, A. (2018). «Teixint xarxes d'aprenentatge amb la comunitat». *Dossier Graó 3. La personalització de l'aprenentatge*, 38-41.

Coll, C. (2007). «El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica». A C. Coll (dir.), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (p. 227-247). Editorial Mediterrània.

Coll, C. (2009). «Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar». Conferència presentada al X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE. <https://bit.ly/2ZdupBo>

Coll, C. i Manzano, R. (2021). «Les necessitats d'aprenentatge en el segle XXI o què cal ensenyar i aprendre a les escoles i els instituts». A C. Coll i B. Albaigés (dir.), *Anuari 2020. L'Estat de l'educació a Catalunya* (p. 443-483): Fundació Jaume Bofill.

Coll, C. i Martín, E. (2021). «La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular». *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1-22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>

Jonnaert, Ph. (2019). *Action situé – Agir compétent*. Texte accompagnant la conférence de Ph. Jonnaert pour le lancement du *Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique*. ACCPQ, Commission scolaire des Sommets, Université de Sherbrooke et Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec, Magog, 26 février 2019. En línia (25.06.2022): <https://www.researchgate.net/publication/332100860>

Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and Repositioning Currículum in the 21st Century. A Global Paradigm Shift*. International Bureau of Education-UNESCO. En línia (24.06.2022): <http://bit.ly/2wIkJm5>

Masciotra, D. (2013). *Un curriculum par compétences en formation des adultes: l'entrée par les situations*. En línia (24.06.2022): <https://www.researchgate.net/publication/235901626>.

Puig, B., Prego, Ageitos, N., Riobó, P., García-Alves, L. i Pintado, J. (2022). «Vida microscòpica marina. Actividades para entender y proteger el mar». En línia: <https://thrivu.grupo-sm.com/s/proyecto-educativo/a3D7U000000CajpUAC/blanca-puig?language=es>

Ruiz, V.; Galán, R.; St. Maur, P.; Morilla, M. i Solari, M. (2018). «Projecte Sense murs: enderrocant murs per promoure aprenentatges amb sentit». *Dossier Graó 3. La personalització de l'aprenentatge*, 59-63.

Tomás, Ch.; Altide, O. i Engel, A. (2018). «Les metodologies d'indagació i la personalització de l'aprenentatge». (2018). *Dossier Graó 3. La personalització de l'aprenentatge*, 46-50.

Normativa i documents institucionals

Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE, n. 106. 4 de maig de 2006. En línia (24.06.2022): <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE. Suplement en llengua catalana al n. 340. Dimecres 30 de desembre de 2020. En línia (24.06.2022): https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264-C.pdf

Consejo de la Unión Europea. *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1 de 4 de junio de 2018. En línia (24.06.2022): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE n. 3, de 03/01/2015. En línia (27.06.2022): <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con> [Derogat]

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. BOE n. 28, de 02/02/2022. En línia (27.06.2022): <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE n. 52, de 02/03/2022. En línia (27.06.2022): <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n. 76, de 30/03/2022. En línia (27.06.2022): <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE n. 82, de 06/04/2022. En línia (27.06.2022): <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En línia (26.06.2022): https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/educacion_para_los_objetivos_de_desarrollo_sostenible.pdf

