



Materials de formació

Innovar al centre: Eines per al canvi metodològic en el treball per competències

Curs 2008-2009



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

GRUP TÈCNIC:

Carme Abril
Carme Andrade
Teresa Calveras
Juanjo Cárdenas
Maria Coromines
Marcel Costa
Laura Farró
Montserrat Garcia
Pilar Gratacós
Sònia Guilana
Ma Jesús Llop
Inma López
Fanny Majó
Miquel Nistal
Carmina Rifaterra
Manuela Rodríguez
Pili Royo
Juan Sánchez-Enciso
Yolanda Sediles
Josep Ma Seró
Xavier Vilella

Disseny i assessorament:

Olga Esteve
Zinka Carandell

Coordinació:

Sergi Muria
Rosa Maria Palacios

ÍNDEX DE CONTINGUTS

1. Fases del cicle reflexiu

1. 1 Introducció

1. 2 Autoanàlisi: De les creences a la mirada competencial

1.2.1 Eines

- Anàlisi de bones pràctiques i creació col·lectiva d'una taula de referència: document i fitxa descriptiva
- 'Alumne deu': activitat i fitxa descriptiva
- 'La plasmació del meu model didàctic': activitat i fitxa descriptiva
- 'Anàlisi del meu model didàctic': activitat resultant de l'anterior i fitxa descriptiva
- Guia per a l'elaboració del model didàctic subjacent al treball per competències a partir de les bases didàctiques i pedagògiques de les BBPP i les competències metodològiques del professorat: activitat i fitxa descriptiva
- 'Què pensem que és avaluar?' (Creences): diapositives i fitxa descriptiva
- 'La roda de les teories implícites': diapositives i fitxa descriptiva
- Competències curriculars. Què hem d'ensenyar?: presentació i fitxa descriptiva

1.2.2 Suport teòric

- 'L'alumnat competent': esquema de treball i fitxa descriptiva
- "Cervell i creences": diapositives i fitxa descriptiva
- Creences que frenen el canvi en els contextos educatius: document i fitxa descriptiva
- Economia cognoscitiva o la llei del mínim esforç: document i fitxa descriptiva
- Altres propostes per treballar creences: document i fitxa descriptiva
- Reflexions al voltant de les teories implícites: document i fitxa descriptiva
- Teories implícites que dificulten el treball per competències: document i fitxa descriptiva
- Verbalització de creences: document i fitxa descriptiva

1.3. Contrast: Identificació del valor afegit de la mirada competencial

1.3.1 Eines

- Avaluació per competències: document i fitxa descriptiva

- Full de continuïtat a partir d'un objectiu de millora (genèric): document i fitxa descriptiva
- Full de continuïtat a partir d'un objectiu de millora (específic): document i fitxa descriptiva
- Activitat d'avaluació: document extret de *Cómo aprender y enseñar competencias* (Zabala i Arnau, 2008): document i fitxa descriptiva
- Anàlisi del model didàctic de les 'Bones pràctiques': document i fitxa descriptiva
- L'avaluació i les competències bàsiques: el cas de les PAU de Biologia: diapositives, anàlisi comparatiu dels models i fitxa descriptiva
- SCOPA (*Scheme (Esquema) Complert Orientatiu de l'Acció = Base Orientativa de l'Acció*): diapositiva i fitxa descriptiva
- Els CESIREs, centres que impulsen el canvi metodològic en l'ensenyament: recursos per als ensenyants. Exemples d'activitats competencials: document i fitxa descriptiva

1.3.2 Suport teòric

- Elements bàsics de la metodologia d'aula per a treballar per competències. Base conceptual i variables metodològiques: document i fitxa descriptiva
- Explicació del model didàctic subjacent al treball per competències: document i fitxa descriptiva
- Les activitats d'aprenentatge per al treball per competències: les activitats prolèptiques: document i fitxa descriptiva
- El bastiment per part del professorat en les activitats d'aprenentatge per al treball per competències: document i fitxa descriptiva
- Parlar per aprendre. La importància de la interacció per al desenvolupament cognitiu: document i fitxa descriptiva
- Competències metodològiques de la persona docent. Pautes procedimentals: document i fitxa descriptiva
- Atenció a les necessitats individuals i grupals: document i fitxa descriptiva
- Escola inclusiva i aprenentatge cooperatiu (P.Pujolàs): presentació i fitxa descriptiva
- L'avaluació del treball competencial a l'escola: presentació i fitxa descriptiva
- La vida de la competència: document i fitxa descriptiva
- L'avaluació dels aprenentatges (hetero i autoregulació): document i fitxa descriptiva

- Les competències a Primària: document i fitxa descriptiva
- SCOBA (*Scheme (Esquema) Complert Orientatiu de l'Acció = Base Orientativa de l'Acció*): diapositiva i fitxa descriptiva
- Avaluació per competències: document i fitxa descriptiva.
- Un primer apunt de concreció dels criteris d'avaluació: document i fitxa descriptiva.
- Un primer apunt de concreció dels criteris d'avaluació. EXEMPLE: document i fitxa descriptiva.
- Les TIC/TAC com a eines de formació en el treball de competències bàsiques: document i fitxa descriptiva

1.4. Redescripció: Model competencial: concreció d'alternatives pròpies

1.4.1 Eines

- Enriquiment competencial de tasques pobres: document i fitxa descriptiva
- Un exemple de graella de referència de diferents plans d'acció: document, plantilla i fitxa descriptiva
- Pauta d'interrogació per passar d'un model didàctic transmissiu a un model competencial: document i fitxa descriptiva
- Analitzem activitats amb indicadors de riquesa competencial: graella i preguntes de diferents models (CESIRE, CREAMAT, ICE_URV) i fitxa descriptiva
- Redescripció del meu model didàctic: document i fitxa descriptiva

2. Formació a centre amb assessorament extern des de la pràctica reflexiva.

Exemplificació: Competències bàsiques

2.1 Cicle ALACT

2.2 Estructura de l'assessorament en centre basat en competències bàsiques

Desenvolupament del cicle

- Primer pas. Començar a descobrir què vol dir treballar per competències
- Segon pas. Pràctiques competencials que es fan a l'aula
- Tercer pas. Esmicolament de les CCBB
- Quart pas. Començar a dissenyar una activitat competencial

- Cinquè pas. Preparació i experimentació d'una activitat competencial
- Sisè pas. Avaluació de la pràctica i del cicle

2.3 Esquema de la seqüenciació de les activitats

3.Exemples de seqüències formatives en assessorament a centres

- Exemple 1
- Exemple 2

FASES DEL CICLE REFLEXIU: INTRODUCCIÓ

Els documents que conformen aquest material neixen amb la intenció de servir d'orientació a totes aquelles persones formadores que assessoren centres educatius en el treball per competències. L'eix de l'assessorament que proposem des d'aquí queda plasmat al cicle reflexiu. Entenent que aquest es defineix en tres fases, aquest material està estructurat a partir de les mateixes:

- Autoanàlisi
- Contrast
- Redescrípció

A cadascuna d'elles oferim EINES i SUPORT TEÒRIC que ajudin a entendre el com i el per què de l'acció formativa proposada. Tanmateix, podem trobar fitxes descriptives de cada document, que ens donen informació sobre:

- Nom del recurs
- Tipus de recurs
- Descripció
- Moment del procés
- Utilitat. Què desencadena?
- Tipus de formació
- Material
- Temporització total

Hem d'aclarir, però, que no es tracta d'un protocol rigorós que obliga la persona formadora a seguir l'ordre estricte en el què es presenta aquí. Es tracta més aviat d'un banc de recursos del qual disposar amb la flexibilitat que requereix cada context d'aplicació. De fet, al punt 3 (veure l'índex) oferim alguns exemples de seqüències formatives diferents en les quals s'ha aplicat de diverses maneres possibles aquest banc de recursos.

Les seqüències formatives, doncs, poden ser diferents i igualment vàlides per al propòsit inicial, tot respectant l'ordre de les tres fases esmentades, ja que l'objectiu últim és donar resposta a les preguntes següents:

Autoanàlisi:

- *Com partir de les creences del professorat per passar a una mirada competencial?*
- *Com ajudar a analitzar les pròpies pràctiques des de la mirada competencial i identificar-ne els trets principals?*
- *Com ajudar a esmicolar les CC per tal de passar de l'abstracció a la concreció?*

Contrast:

- *Com ajudar a identificar el valor afegit del treball per competències en relació a les pròpies pràctiques?*
- *Com ajudar a desenvolupar activitats d'aprenentatge i d'avaluació amb mirada competencial?*
- *Com ajudar a elaborar indicadors d'assoliment en forma de criteris d'avaluació?*

Redescripció:

- *Com ajudar a concretar alternatives pròpies per passar d'un model transmissiu a un model d'ensenyament i aprenentatge competencial?*
- *Com ajudar a redescrivre de forma concreta el propi OBA?*

DOCUMENTS INCLOSOS EN EL BANC DE RECURSOS
--

FASE D'AUTOANÀLISI

- *Com partir de les creences del professorat per passar a una mirada competencial?*
- *Com ajudar a analitzar les pròpies pràctiques des de la mirada competencial i identificar-ne els trets principals?*
- *Com ajudar a esmicolar les CC per tal de passar de l'abstracció a la concreció?*

'BONES PRÀCTIQUES

Anàlisi de bones pràctiques i creació col·lectiva d'una taula de referència

Fase 1: Treball individual no presencial

Descriu alguna activitat que fas a l'aula de la qual te'n sens satisfeta o satisfet, que et dóna certa seguretat com a persona docent.

- *Descripció de l'activitat.*(anomena també recursos, materials, agrupaments)
- *Amb quin grup de nens, nivell i espai la fas?*
- *En quin moment?* (del transcurs de la classe; del transcurs del curs; del cicle; ..)
- *Quin objectiu persegueix? Quin tipus d'aprenentatge promou?*
- *Quin valor té en el meu centre?* (és representativa del treball que es fa al centre o no?; és valorada? ...)
- *Quines competències crec que em permet desenvolupar aquesta pràctica*
- *Per què n'estic satisfet/a?*

Fase 2: Intercanvi en petit grup heterogeni (diferents cicles, àrees, ...)

Formeu petits grups amb persones amb les quals no hi acostumeu a treballar i preneu anotacions mentre els altres exposen la seva experiència:

1. Intenteu aclarir possibles dubtes (*"T'he entès quan deies ...? Què vols dir amb ... ; em pots posar un exemple? ; això que has dit ... per què ho fas? ..*) de l'exposició de cada activitat.
2. Escolliu algun dels aspectes de les pràctiques d'altri que us hagin resultat **nous, interessants, atractius** i que podríeu incorporar a la vostra pràctica i justifiqueu el perquè.

Nivell	Context	Objectius	Què m'ha interessat especialment a mi?	Dubtes

Fase 3: Intenteu confegir en el petit grup un llistat amb els aspectes per a vosaltres bàsics d'una bona pràctica i intenteu plasmar-ho gràficament a mode de taula o mapa conceptual.

Posada en comú en el grup gran

Compareu les taules o mapes amb les dels altres grups. Quines idees us aporten els altres?; Quins aspectes afegiríeu a la vostra taula o mapa conceptual?

Nom del recurs	“Anàlisi de bones pràctiques i creació col·lectiva d’una taula de referència “
Tipus de recurs	Activitat per als participants
Descripció	Activitat que es desenvolupa en quatre fases: Fase 1: Treball individual no presencial Descripció d’alguna activitat que fa a l’aula de la qual se’n sent satisfeta o satisfet, i que li dóna certa seguretat com a persona docent. Fase 2: Intercanvi en petit grup heterogeni, centrant l’atenció principalment en aspectes de les pràctiques d’altri que els hagin resultat nous, interessants, atractius i en els dubtes que els ha pogut generar. Fase 3: Confecció, en el mateix petit grup, d’una llista d’aspectes bàsics que ha de tenir una bona pràctica i intenteu plasmar-ho gràficament a mode de taula o mapa conceptual. Posada en comú en el grup gran: Compareu les taules o mapes amb les dels altres grups.
Moment del procés	Autoanàlisi
Utilitat. Què desencadena?	Prendre consciència de: què faig? - Intercanvi de Bones Pràctiques: conec el que fan els altres companys i companyes. - Trobar i comparar els elements bàsics d’una Bona Pràctica.
Tipus de formació	Diferents modalitats formatives tot i que és molt adequada per a Cursos i Assessoraments en Centre.
Material	Dos documents: - Fase 1: documents que inclou unes qüestions relacionades amb la bona pràctica de cadascú. - Fase 2 : document que inclou diferents qüestions per tal de poder fer i recollir l’intercanvi amb els altres companys i companyes
Temporització total	1h. 30’ a 2 hores (en funció del nombres d’assistents)

'ALUMNE DEU'

ACTIVITAT INDIVIDUAL

Contesta les preguntes següents. Individual 4'

1. Què fa l'alumnat 10?

Què puc fer en les sessions d'E/A per aconseguir que més alumant pugui esdevenir 10 o acostar-s'hi?

ACTIVITAT GRUPAL. Grupal 10'

3. En grups busqueu els denominadors comuns i construïu una llista conjunta.

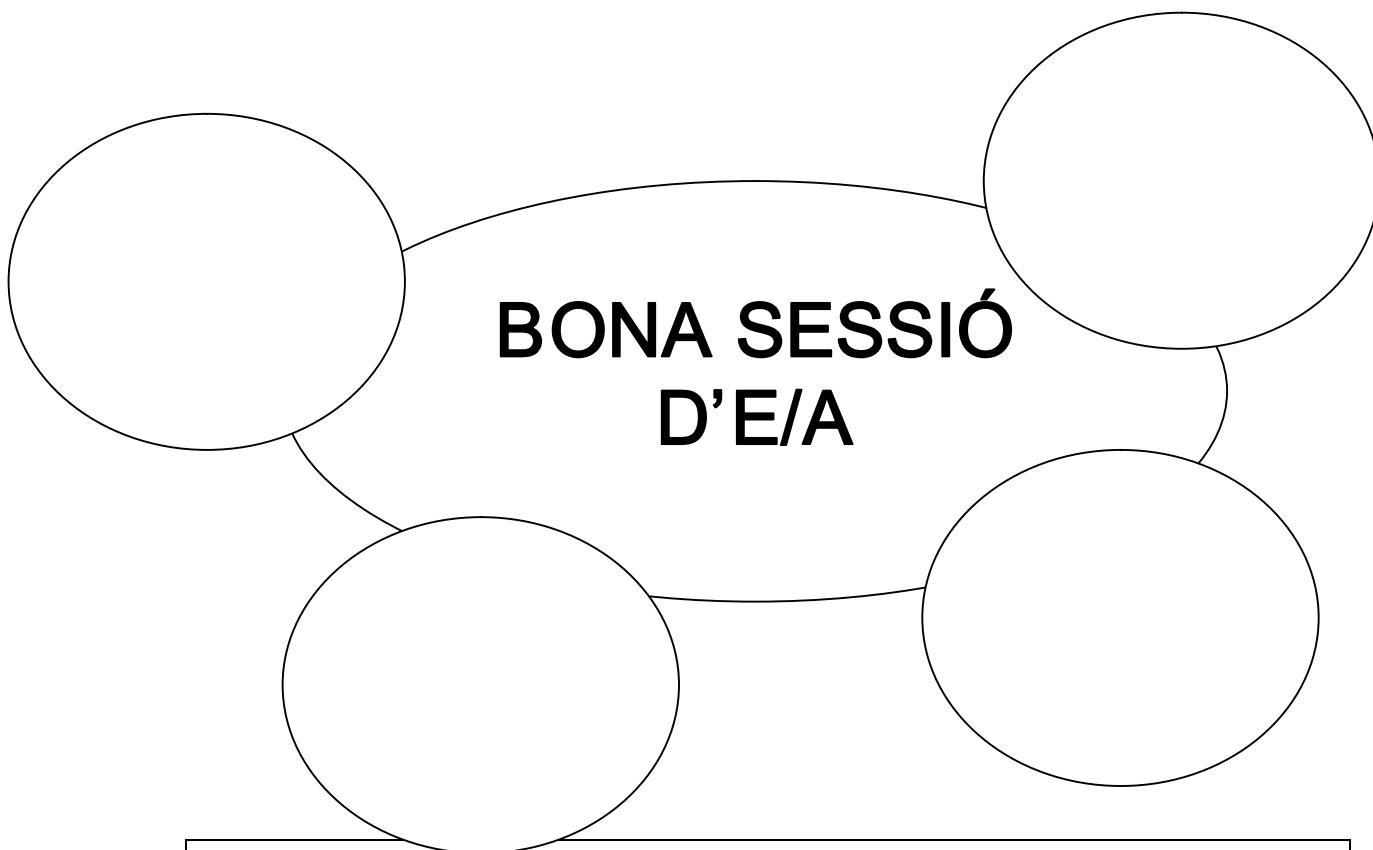
4. Construïu una llista conjunta al voltant de la pregunta : Què podem fer en les sessions d'ensenyament-aprenentatge per aconseguir més alumnes 10?

Nom del recurs	Alumnat 10
Tipus de recurs	Activitat per als participants
Descripció	A partir d'una fitxa de treball on es proposen dues preguntes: <i>Què fa l'alumnat 10? Què puc fer en les sessions d'E/A per aconseguir que més alumnat pugui esdevenir 10 o acostar-s'hi?</i> Es planteja un treball, primer individual i després grupal per fer emergir creences i especialment per fer <i>connectar</i> el model d'alumnat desitjat amb el model d'alumnat que sorgeix a partir d'un treball curricular per competències. Així el nou model és vist com allò conegut i desitjat. Després de l'activitat grupal es construeix un mapa conceptual que recull els eixos principals de l'alumnat 10. Tot seguit es presenta el document oficial dels "Quatre eixos bàsics per al desenvolupament de les CCBB" i s'observa que els quatre eixos del text oficial són els mateixos que els de mapa conceptual que acaben de construir a partir de les seves creences. En un segon moment es treballa la segona part de la fitxa. Es poden organitzar grups homogenis o heterogenis. Després cada grup ho exposa al gran grup. Es una manera de començar a treballar el model didàctic subjacent a les CCBB i el treball organitzat de manera transversal.
Moment del procés	En la fase d'anàlisi quan volem fer emergir les creences del professorat i ja volem entrar a treballar la necessitat del currículum per CCBB. També inicia el procés de conscienciació que darrera del currículum per CCBB hi ha un model didàctic subjacent.
Utilitat. Què desencadena?	És útil per fer adonar a les persones participants de la utilitat i necessitat del currículum per competències. Pot dissoldre algunes de les creences obstaculitzadores que apareixen amb els canvis educatius. Fer prendre consciència que allò que valoren més en els aprenentatges de l'alumnat són competències -- sabers que es mostren en l'acció—relacionades amb la persona i el seu desenvolupament integral i que els coneixements, als quals donen tanta importància, en aquest moment no apareixen. També pot servir per fer veure que els llibres de text contenen coneixements, però no CCBB. Per altra banda fa prendre consciència de la necessitat de treballar amb un model didàctic adequat al currículum competencial.

LA PLASMACIÓ DEL MEU MODEL DIDÀCTIC

ACTIVITAT 1
(2')

Escriu **3 o 4 paraules** clau que associes al concepte de BONA SESSIÓ D'E/A

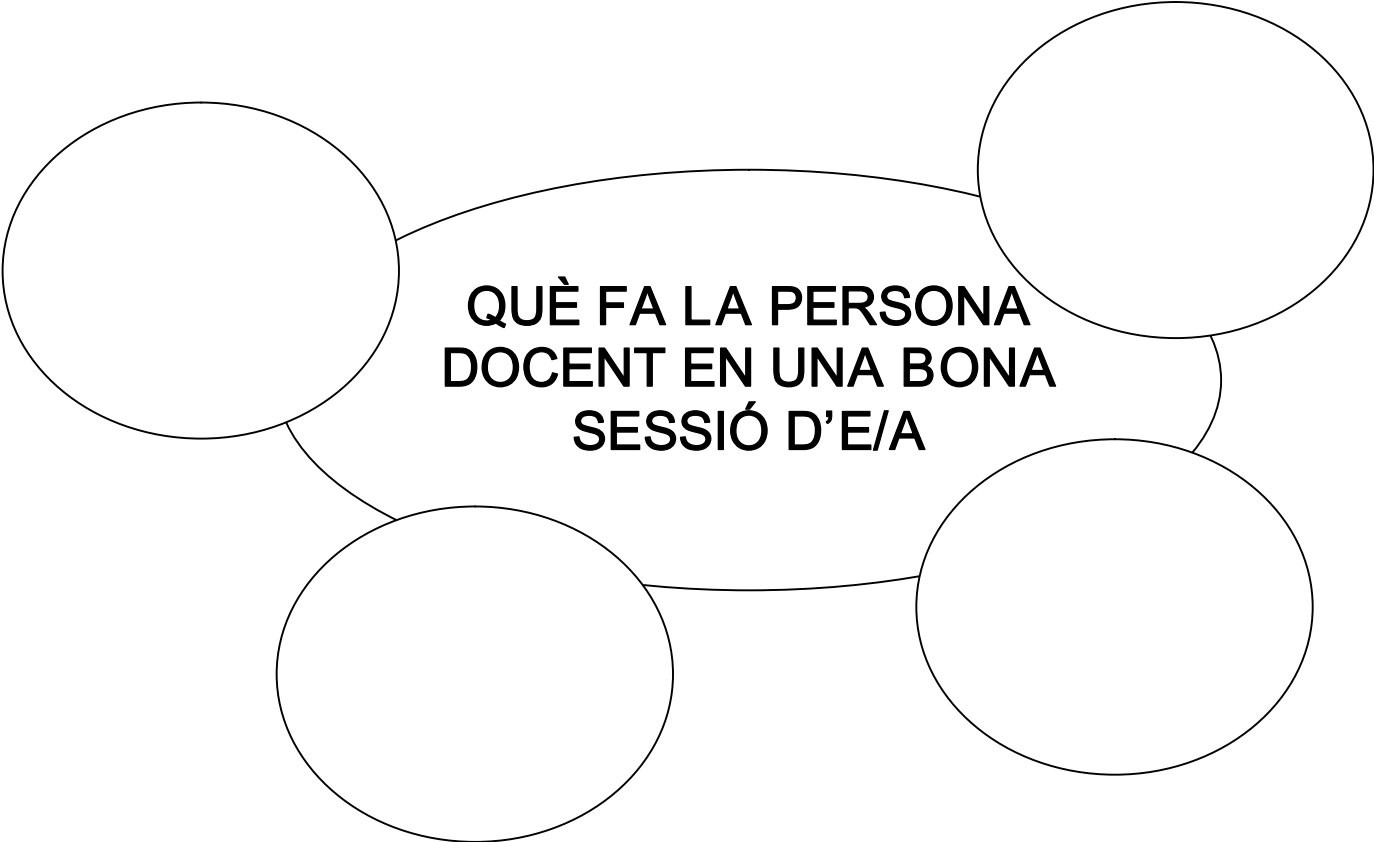


Activitat 2
(4')

Transforma les 4 paraules en 4 frases.

ACTIVITAT 3
(2')

Escriu **3 o 4 paraules** clau que associes a la pregunta: què fa la persona docent EN UNA BONA SESSIÓ D'E/A?



**QUÈ FA LA PERSONA
DOCENT EN UNA BONA
SESSIÓ D'E/A**

Activitat 4
(4')

Transforma les 4 paraules en 4 frases.

ACTIVITAT 5
(2')

Escriu **3 o 4 paraules** clau que associes a la pregunta: què fa l'alumnat EN UNA BONA SESSIÓ E/A?

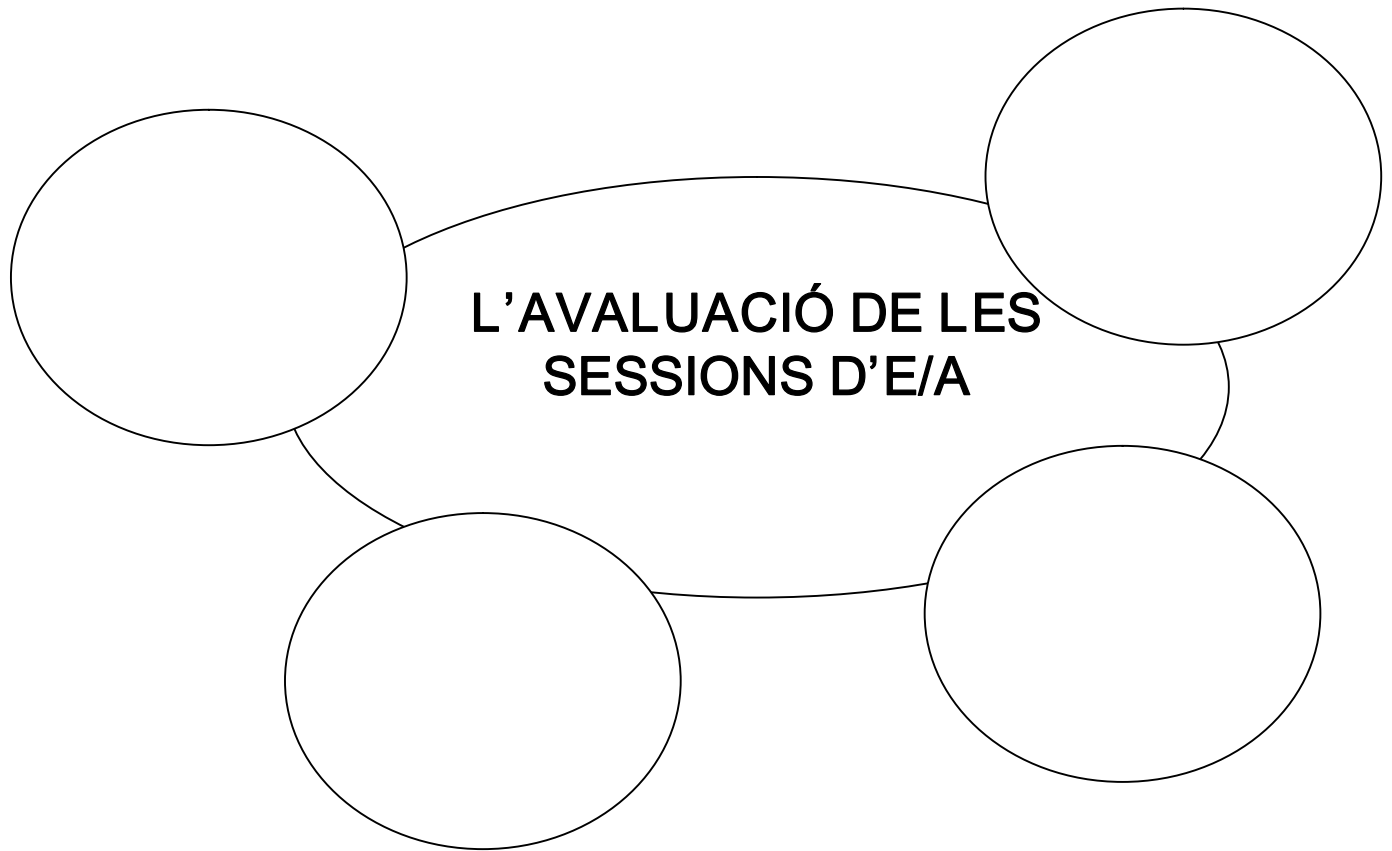


Activitat 6
(4')

Transforma les 4 paraules en 4 frases.

ACTIVITAT 7
(2')

Escriu **3 o 4 paraules** clau sobre: l'avaluació de les Sessions D'E/A



Activitat 8
(4')

Transforma les 4 paraules en 4 frases.

Nom del recurs	La plasmació del meu model didàctic
Descripció	Es treballa amb 4 fitxes que contenen 4 idees essencials sobre les creences que les persones docents tenen del model didàctic. L'instrument es divideix en dues parts. Per una banda, se'ls demana que escriguin 3 o 4 paraules clau associades a : <i>bona sessió d'E/A; què fa la persona docent en una bona sessió d'E/A; què fa l'alumnat en una bona sessió d'E/A; l'avaluació de les sessions d'E/A</i>. I per l'altra se'ls demana que transformin cada paraula clau en una frase.
Moment del procés	En la fase de plasmació i anàlisi. Per aquest motiu l'instrument treballa amb paraules clau—plasmació-- i explora una primera fase d'anàlisi quan proposa la transformació de les paraules clau en frases.
Utilitat. Què desencadena?	Les frases resultants de cada fitxa provoquen en la persona participant en la formació una primera presa de consciència del seu model didàctic. Aquestes frases es recolliran en un altre instrument, en forma de graella¹ que els farà passar a la conceptualització del seu model didàctic.
Tipus de formació	presencial
Material	4 fitxes
Temporització	25'

¹ Veure instrument, *Anàlisi del meu model didàctic*.

ANÀLISI DEL MEU MODEL DIDÀCTIC

Omple aquesta graella amb el resultat de les activitats anteriors: “La plasmació del meu model didàctic”

BASES CONCEPTUALS	INSTRUMENTS	METODOLOGIA	METODOLOGIA
Què és per a mi una bona S. D' E/A?	D e la persona docent	Què fa la persona docent	Què fa o s'espera que faci l'alumnat?

Nom del recurs	<i>Anàlisi del meu model didàctic</i>
Descripció	Una graella --organitzada en els camps essencials que constitueixen un model didàctic: <i>bases conceptuais, instruments i metodologia</i>-- recull les idees-creences que la persona participant ha escrit en l'activitat de <i>Plasmació del meu model didàctic</i>². La persona participant haurà d'organitzar les idees-creences dins dels camps adequats. A través de tot el procés anirem passant a un nivell més elevat de conceptualització. Poden acabar aquesta fase demanant als participants: <i>Hi ha algun aspecte que vulguis destacar del teu model didàctic? De què t'has adonat?</i>
Moment del procés	Fase d'anàlisi.
Utilitat. <i>Què desencadena?</i>	L'elaboració de la graella (OBA) provoca, en la persona participant en la formació, a més de la presa de consciència del seu model didàctic, un nivell més elevat de conceptualització. Ha partit d'allò concret per arribar a l'abstracció i conceptualització.
Tipus de formació	Presencial
Material	Graella (OBA)
Temporització	20' Es pot demanar com a tasca.

² Veure i
nstrument: *La plasmació del meu model didàctic*

ANÀLISI DEL MODEL DIDÀCTIC DE LES BBPP

1- **A PARTIR DELS DOCUMENTS GRUPALS DE LES BBPP:** Bases didàctiques i pedagògiques de les BBPP i les competències metodològiques del professorat, elabora una graella amb el model didàctic subjacent a les BBPP

BASES CONCEPTUALS	INSTRUMENTS	METODOLOGIA	METODOLOGIA
Com són les bones S. D' E/A?	De la persona docent	Què fa la persona docent?	Què fa o s'espera que faci l'alumnat?

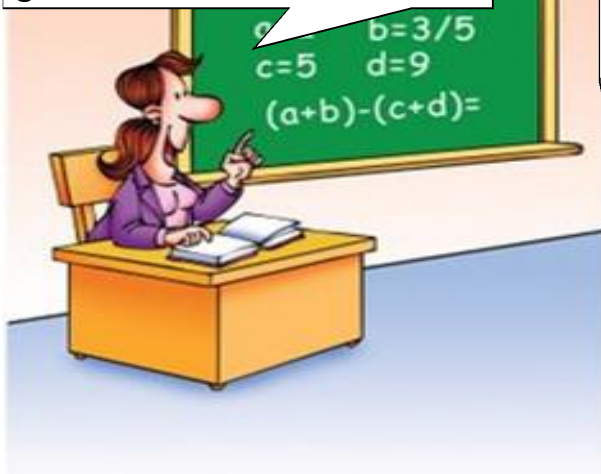
Nom del recurs	Anàlisi del model didàctic de les bones pràctiques
Descripció	A partir de l'instrument de <i>Les Bones pràctiques</i>³ i dels documents que se'n desprenen –bases didàctiques i pedagògiques de les Bones Pràctiques; Competències metodològiques del professorat, etc—i del contrast que es poden fer amb altres instruments⁴, s'elabora una graella del model didàctic subjacent a les bones pràctiques. L'activitat es pot desenvolupar en grups petits que presentaran els resultats al grup gran. El producte final serà un sol model didàctic consensuat per tot el grup.
Moment del procés	Esdevindrà un instrument pont entre la fase d'anàlisi i la de contrast
Utilitat. Què desencadena?	A partir de les bones pràctiques d'aula, i d'un procés d'anàlisi i de contrast, apareix la presa de consciència que darrera d'aquestes bones pràctiques hi ha tot un corpus d'idees que desemboquen en un determinat model didàctic adequat a les CCBB. El fet de visualitzar en forma gràfica (OBA) els elements d'aquest model didàctic facilita, a les persones participants, la comprensió i apropiació del model.
Tipus de formació	Presencial
Material	
Temporització	20' Es pot demanar com a tasca

³ Veure Protocol *Formació a centre amb assessorament extern des de la pràctica Reflexiva* (Curs 2007-2008)

⁴ Veure, *variables metodològiques i el treball a l'aula per competències*, Zabala i Arnau, *Como enseñar y aprender competencias*, Ed. Graó // Veure *Competències metodològiques persona docent*, Carme Andrade i Laura Farró, curs de Formació de formadors en CCBB a partir de la metodologia de la pràctica Reflexiva. ICE URV.

QUÈ PENSEM QUE ÉS AVALUAR?

Cal permetre que s'autoavaluin. Són ells/es qui han de valorar el seu treball per sentir-se més a gust .



n.1

En el cas de l'alumnat que no pot assolir un nivell de rendiment adequat, ja que no van a aprendre el mateix que la resta, se'ls ha d'animar sempre que aconseguixen un èxit per petit que sigui per incentivar el seu esforç.



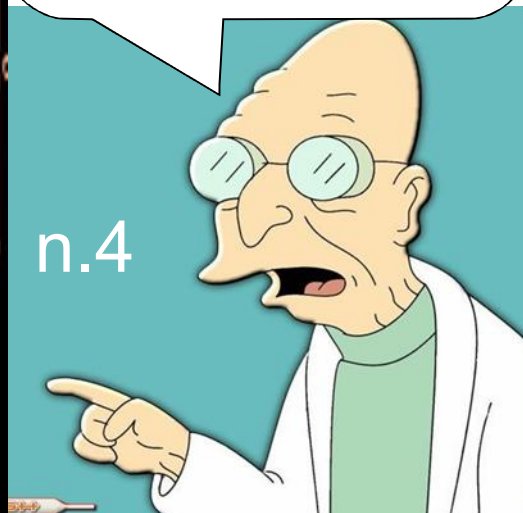
n.2

Si no s'avalua i qualifica el nivell de rendiment assolit per l'alumnat, deixen d'esforçar-se. Les notes són un estímul necessari per tot l'alumnat, si són bones, els incentiva per seguir esforçant-se, si són dolentes els motiva per superar-se i no quedar-se endarrerit.



n.3

Hem d'ajudar a l'alumnat a identificar tant els seus èxits com els seus errors i a pensar en com ho han fet per aconseguir-ho i en el que poden fer per tal de superar les dificultats.



n.4

Nom del recurs	QUÈ PENSEM QUE ÉS AVALUAR?
Tipus de recurs	Activitat presencial útil per a fer emergir les creences
Descripció	1. S'organitzen grups cooperatius entre els assistents, si son intercycles hi haurà més contrast en la discussió posterior 2. Seguint la metodologia del diàleg mut, es col·loquen les imatges i les cartolines a diferents taules, els participants anoten allò que els suggereix cada imatge i van passant per totes. Realitzant l'activitat sense comentar res amb els companys/es. 3. Un cop tothom a passat per totes les estacions del diàleg mut demanem que cada persona es situï en l'estació amb la qual s'identifica més amb la frase sobre avaluació. Després cada grup resum allò que ha trobat escrit en la cartolina de l'estació elegida. 4. Es realitza una discussió en gran grup i se'n recullen els resultats procurant que s'hi trobin totes les opinions representades
Moment del procés	Abans d'entrar en el model didàctic
Utilitat. Què desencadena?	És una activitat que vol recollir les teories implícites sobre l'avaluació (Per això hi ha 4 estacions que s'identifiquen amb les 4 teories.) Una primera aproximació a la visió que el grup té de l'avaluació així com què creu què representa ensenyar i com enfocar el treball diari a l'aula La discussió sobre un aspecte tan bàsic i poc discutit als claustres, fora, de les seves aplicacions més pràctiques (notes,...) planteja aspectes nous al grup i pot fer avançar en la construcció d'una comunitat d'aprenentatge Es contrasten les opinions de les diferents persones del grup, el recull general pot servir posteriorment per al contrast
Tipus de formació	Presencial
Material	Reproducció de les imatges, cartolines grans, fulls per recollir les conclusions de cada imatge
Temporització total	Entre 45' i 60'

LA RODA DE LES TEORIES IMPLÍCITES

N.1

Amb els llibres de text
ho aprenc tot per això
els exàmens em surten
tan bé.



Quantes més sumes
faig més en sé. Però,
també practico molt
l'ortografia durant la
setmana.



N.2

M'agrada parlar amb els
companys/es a classe a
partir de les preguntes de
la mestra. No tothom sap
el mateix.

N.3



Avuiii... vull aprendre
com fer jocs de màgia
amb el mocador.



N.4

Nom del recurs	La roda de les Teories implícites
Descripció	El recurs està format per quatre imatges DIN A3 de cartolina amb les imatges de la Mafalda: Imatge 1: Teoria Directa Pregunta: Com veus reflectides aquestes paraules de la Mafalda en les teves classes? Imatge 2: Teoria Interpretativa Pregunta: Quins aspectes et recorda aquestes frases en relació als teus interessos com a docent dins de la teva aula? Imatge 3: Teoria Constructivista Pregunta: Quins sentiments teus identifiquis amb l'afirmació de la Mafalda? Imatge 4: Teoria Postmoderna Pregunta: Quins elements positius o negatius et suggereix el disseny de la Mafalda en relació a l'ensenyança/aprenentatge a l'aula? S'utilitza amb la dinàmica de la roda de les imatges que és una adaptació del diàleg mut. En grups petits (4 persones) respondre la pregunta en una fitxa individual amb un temps determinat 3 a 5 minuts i passar el DIN A3 al següent grup i tornar a començar amb el DIN A3 que arriba al grup amb una imatge i pregunta nova. Així successivament fins contestar les 4 imatges-pregunta. Cada persona tria centrar-se en una de les imatges-pregunta, la que sent més propera a la seva manera de pensar en relació als Aprenentatges i contrasta la fitxa individual amb el grup cooperatiu format. Omplir la fitxa de grup cooperatiu a partir d'aquí acordar la persona que serà el/a secretari/a del grup. Demanar que un moderador/a controli la participació de tothom dins el grup per explicar allò que ha escrit en la seva fitxa en relació a la imatge-pregunta. Contrastar amb el grup i elaborar un llistat de les idees coincidents entre la majoria després escriure aquest llistat a la pissarra. Després mirar d'estructurar o organitzar tots els aspectes que han sorgit.
Utilitat. Què desencadena?	Fer emergir les creences (Teories implícites), del professorat que es forma, sobre l'ensenyament i l'aprenentatge.

Tipus de formació	Presencial
Moment del procés	Autoanàlisi
Material	Quatre quatre imatges DIN A3 de cartolina amb les imatges de la Mafalda.
Temporització	1 hora.

SUPORT TEÒRIC

CREEENCES QUE FRENEN EL CANVI EN ELS CONTEXTOS EDUCATIUS

Què són les creences?

Les creences són generalitzacions que fem sobre nosaltres mateixos i la realitat que ens envolta i que acceptem com a veritables, sense haver-les verificat, i acaben governant la nostra manera d'actuar i d'entendre el món. Es converteixen en el principi rector dels nostres pensaments i les nostres accions.

Les creences són idees acompanyades per un sentiment de certesa. A partir de les nostres creences percebem el món de manera particular. Són com les nostres ulleres per veure i interpretar el món.

Segons Edwuar Hall adquirim les creences per tres vies:

- 1- FORMAL
- 2- TÈCNICA
- 3- INFORMAL

Aquestes creences adquirides sempre representen el punt de vista d'unes altres persones—entorn familiar, social, etc.

1-Transmissió formal

- Adquirides per advertiments o amonestacions i preceptes de persones grans.
- El codi s'aprèn per insistència.
- S'aprenen quan es comet un error i apareix l'amonestació acompanyada d'un determinat to de veu: *això no es fa així*

2- Transmissió informal

- Modelatge inconscient, adquirit de persones grans que nosaltres hem adoptat com a model.
- Són models que s'imiten.
- Transgredir-los produeix ansietat

3- Transmissió tècnica

- Són aquelles que es transmet de professor a alumne i van acompanyades d'un to reflexiu amb explicacions lògiques, amb un esquema coherent.

Si volem determinar quines creences dominen una persona ens fixarem en allò que fa, no en el que diu.

Quines causes relacionades amb el context i quines creences personals i professionals poden fer que el nou currículum per CCBG tingui una mala rebuda entre el professorat?

CAUSES RELACIONADES AMB EL CONTEXT

Podem dir que hi ha un seguit d'obstacles que frenen el canvi en els centres educatius.

1- Resistència al canvi.

Quan hi ha una percepció d'amenaça generem aquesta estratègia per protegir-nos professionalment i psicològicament. Pèrdua de la *zona de confort*⁵

Les frases que acompanyen aquesta resistència toquen tant els aspectes temporals "*no tenim temps*" com els aspectes econòmics "*no tenim diners ni recursos*", o les sentències: "*Toquem de peus a terra*", "*Ara ho volem canviar tot i no farem res*" "*Els canvis en les lleis d'educació ens han portat on som*" "*mai ha funcionat*"

2- Burocratització dels canvis.

Es produeixen canvis formals enlloc de canvis substancials o essencials. No es canvien els models didàctics, ni la manera d'organitzar el treball en equip, sinó que es produeixen uns canvis formals provocats per les peticions de l'administració. Posem l'exemple de les programacions que demana el cos d'inspectors, que enlloc d'esdevenir l'última manifestació o plasmació d'un canvi, s'esdevé el primer que cal fer, sense saber què implica el nou model i com s'ha d'aplicar.

Diversos factors han contribuït a la burocratització dels nous models educatius, entre els quals podríem destacar el desequilibri entre la magnitud del canvi proposat i la poca inversió en temps i recursos informatius, divulgatius, formatius i econòmics tenint en compte que l'engranatge que conforma el sistema educatiu és complex i delicat.

4- La manca de professionalització de l'educació comporta unes llacunes formatives del professorat. Volem parlar esmentant la manca de formació en relació als processos d'aprenentatge de l'alumnat i com a conseqüència en la manca de reflexió i coherència en la tria de models didàctics i pedagògics a seguir.

5-La Manca de treball cooperatiu i mirada compartida en els centres educatius especialment a la secundària i a la universitat.

Els centres no tenen cap model proper d'escola que aprèn". Hi ha el model del professorat que aporta a la comunitat educativa els seus sabers i mètodes i ho fa el millor possible i de manera aïllada.

En els últims anys hem assistit, però, a uns canvis organitzatius que proposen la coordinació i el treball en equip (equips docents, seminaris o àrees), però el model de treball col·legiat del professorat es relaciona amb: notes, la capacitat d'aprenentatge dels alumnes i el tema de la disciplina. Podem dir, doncs, que no

⁵ Àrea de la nostra vida i del nostre entorn amb la qual ens sentim còmodes, protegits. Canviar és abandonar certs punts de referència, costums establerts que ens han donat cert confort, però que ara malgrat no vulguem canviar, no ens serveixen i no ens satisfan.

existeix un treball d'equip eficaç per abordar, reflexionar i planificar els canvis que l'escola necessita.

CREENCES RELACIONADES AMB LA PRÀCTICA DOCENT: PERSONALS I PROFESSIONALS

1- Rutines de les pràctiques.

Hi ha un paradigma antic, que es coneix molt bé i no vol marxar, davant d'un nou paradigma que vol entrar amb les idees que el conformen encara aïllades.⁶

Marilyn Ferguson en *La conspiració d'aquari* diu: "*L'inici d'un canvi de paradigma és humil·lant i estimulant; estem equivocats parcialment, com si haguéssim estat mirant només amb un sol ull. No ens està proporcionant més coneixement, sinó una nova visió*". Segons aquesta mateixa autora el canvi de paradigma "*es produeix quan unes idees accepten informació per unir-se a una nova forma, que perfili i integri un enfocament previ*."

2- El modelatge simbòlic del professorat en relació al model didàctic

Una part del professorat no té com a model didàctic les bases d'unes seqüències d'ensenyament/aprenentatge que situïn en el seu nucli l'aprendre a aprendre de per vida, amb alumnes autònoms i actius en el seu procés d'aprenentatge, sinó que parteix d'un paradigma que posa èmfasi en els continguts i en l'adquisició d'una informació correcta per sempre més.

3- Els problemes relacionats amb el clima conflictiu de les aules reforça el model didàctic existent.

Els conflictes conductuals, la manca d'adequació a l'entorn per part dels estudiants en molts centres educatius, porten moltes persones docents a pensar que s'ha de recuperar la *disciplina perduda*, i aquesta s'associa al model didàctic transmissiu.

CREENCES RELACIONADES AMB EL CANVI DE MODEL DIDÀCTIC

- 1- Les maneres de fer més creatives (treball per projectes, tenir en compte la individualitat de l'alumnat, seqüències didàctiques, etc.) porten a no treballar el currículum.
- 2- Treballar per CCBB implica no treballar el currículum.
- 3- Es relaciona canvi amb menys nivell de coneixements per part dels alumnes.
- 4- El llibre de text conté i les editorials saben "*allò que s'ha de fer*" i "*com s'ha de fer*". "*El llibre de text treballa les CCBB*." i "*les programacions ens les dona fetes l'editorial*"
- 5- Estructures inamovibles *versus* lleis mòbils (administració):
 - Ratios 30/35
 - Manca d'espais i de professorat per aconseguir centres que promoguin l'autonomia dels aprenentatges i l'aprenentatge per CCBB
 - Altes expectatives, molt d'esforç i pocs resultats.
 - Frustració per part del professorat actiu i innovador.
 - Tècnica del "*jo ja t'ho deia*" per part dels resistents al canvi. (veure *La matriz del cambio*)
 - Els canvis són vistos com a modes: paraules de moda, estratègies polítiques.

⁶ Veure taula annexa : paradigma del canvi

INSTRUMENTS I CREENCES QUE POTENCIEN EL CANVI EN ELS CONTEXTOS EDUCATIUS

*Quins instruments poden introduir creences potenciadores en els assessoraments a centres en CBBB per tal de potenciar els canvis necessaris que el model didàctic competencial demana?*⁷

1- Propiciar cicles reflexius de millora professional

L'aprenentatge rau en l'acció i aquesta produeix realimentació i aprenentatge. Per això els petits cicles de millora produeixen canvis significatius.

Amb l'ajuda de l'observació i de l'actitud d'aprenents de per vida se superen els obstacles i es construeixen millores.

La reflexió, l'escolta activa, els contrast entre les idees de les persones docents i les dels especialistes en les diverses matèries aporta noves idees i nous recursos per crear allò que es necessita.

2- Treballar la Gestalt

Les nostres accions no són aleatòries, a través d'elles sempre volem aconseguir alguna cosa, encara que no en siguem del tot conscients. Val la pena estar atents i descobrir perquè ho fem. Treballar la Gestalt ens ajuda a prendre consciència de la necessitat de canvi o millora.

Tots tenim unes experiències, uns interessos i uns determinats estats emocionals que conformen les nostres creences. Aquestes creences constitueixen les característiques principals dels nostres mapes mentals, que donen forma al món que percebem. Actuem com si aquests mapes fossin reals i potser són bons mapes i ens ajuden o potser són dolents i ens destorben. Treballar la Gestalt ajuda a veure la possibilitat de fer les "coses" de manera diferent.

3- Oferir noves opcions

Si oferim al professorat una opció millor que pugui anar encaixant dins les seves creences i valors, segur que l'acceptaran.

4- Vetllar pel jo persona

Potenciar l'autoestima i la confiança del jo persona i del jo docent a través de la seva expertesa, d'allò que ha anat construint durant el temps d'ofici.

5- Propiciar la cultura i les eines del treball col·laboratiu

Les relacions són més que la suma de les seves parts. Transformar el col·lectiu en una comunitat de pràctiques on poc a poc vagi agafant forma el model de treball cooperatiu i d'escola que aprèn. Cal utilitzar l'expertesa, les bones pràctiques dels seu col·lectiu i reflexionar sobre la pròpia pràctica.

⁷ He aprofitat la llista que Juan Fernando Bou Pérez elabora en el seu llibre *Coaching para docentes*, ed. ECU per fer evidents els instruments de la Pràctica Reflexiva que ens permeten modificar algunes creences.

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Text
Títol: CREENCES QUE FRENEN ELS CANVIS EN ELS CONTEXTOS EDUCATIUS
Autor/a: GTPR
Dades bibliogràfiques:
Descripció: El text recull idees al voltant de les creences obstaculitzadores dels processos de canvi en els contextos educatius. Parteix del concepte de creença i va desenvolupant diferents grups de creences: les relacionades amb el context, la pràctica docent i el model didàctic. I acaba oferint un breu llistat d'estratègies per provocar canvis en els contextos educatius.
Aplicacions: Eina per a la persona formadora o bé pot servir de lectura a les persones participants en la formació de formadors.

ECONOMIA COGNOSCITIVA O LLEI DEL MÍNIM ESFORÇ

La ment humana és molt conservadora. El principi que maneja el nostre aparell psicològic és impactant: *quan la informació que arriba a l'organisme no coincideix amb les creences que tenim emmagatzemades dintre de la memòria, resollem el conflicte a favor de les creences o esquemes ja instal·lats, és a dir, ens fem trampa*. Creiem massa en les creences, perquè és més còmode no qüestionar-nos a nosaltres mateixos.

El cervell humà autoperpetua constantment la informació emmagatzemada.

Suposem que un professor racista està convençut que els estudiants negres són menys intel·ligents que els blancs (*creença o esquema segregacionista*) i resulta que en els últims exàmens les qualificacions més altes van correspondre als estudiants negres. La seva ment entrarà en una forta contradicció, ja que els fets no concorden amb l'expectativa generada pel seu esquema racista. Els estudiants blancs van obtenir les qualificacions més baixes! Per tal de resoldre el conflicte, l'home té, al menys, tres opcions:

a). Revisar la creença i substituir-la per una altra: Els alumnes negres són tant o més intel·ligents que els alumnes blancs.

b). Calibrar-la o crear excepcions a la regla: No tots els alumnes negres són menys intel·ligents que els alumnes blancs.

c). Negar-se a revisar la creença o buscar excuses: "Segur que van fer trampes", "l'examen era massa fàcil" o "va ser una qüestió de sort".

El que és sorprenent és que la majoria dels humans triem l'opció (c).

El que coincideix amb les nostres expectatives ho deixem passar i ho rebem amb conformitat; el que és incongruent amb les nostres creences o estereotips ho ignorem, ho considerem sospitosos o senzillament ho alterem per tal que concordi amb les nostres idees preconcebudes.

L'economia mental parteix del principi següent: *representa una despesa menor per al sistema conservar els esquemes que tenim emmagatzemats que no pas canviar-los*.

Si el docent racista decidís ubicar-se al punt (a) i canviar radicalment la seva creença segregacionista a favor d'una altra de més benigna, allò li representaria un esforç considerable, de forma semblant a quan formatem un disc dur. La revisió de la idea racista de manera adequada i conseqüent hauria d'incloure un paquet complet de modificacions com, per exemple, deixar de freqüentar amics racistes, acabar amb altres prejudicis, apropar-se a les persones negres i establir-hi vincles; en definitiva, *hauria de destruir una història construir-ne una altra*.

Walter Riso (terapeuta cognitiu) *Pensar bien, sentirse bien*, Planeta/Zenith, 2008

Les preguntes sobre els textos que fem llegir a l'aula haurien de fomentar el raonament, l'activació de les operacions implícites en la competència de comprensió lectora. En funció d'aquest criteri, numera les preguntes que proposem a la teva consideració i agrupa-les en dos blocs un que respon més i un altre que respon menys a aquesta activació de la competència lectora. Indica posteriorment les

operacions que penses que mobilitza el bloc que hagi considerat cognitivament superior.

Fes un resum del text

Havies pensat alguna vegada en aquest tema? Què t'ha aportat?

Has viscut recentment una situació que es pugui relacionar amb el que diu el text?

Com acostumem a resoldre el conflicte que se'ns planteja quan una nova idea no coincideix amb aquelles que ja tenim?

Perquè al docent de l'exemple li pot costar tant canviar les seves creences?

Perquè ens és tan difícil canviar creences?

Quina tendència manifesta el cervell humà pel que fa a la informació?

Quin exemple proposa l'autor per il·lustrar la seva teoria. Què en penses?

L'exemple proposat confirma la tesi de l'autor? Per què?

Proposa un exemple similar al del text.

El text t'ha aportat alguna idea sobre l'aprenentatge, sobre les actituds mentals que ens permeten aprendre més?

En què consisteix "l'economia mental"?

Opinió personal i justificada sobre el text

Quina de les tres opcions davant d'un fet que trastorna les teves creences acostumes a utilitzar? Quina valoració en fas?

Amb què compara l'autor la dificultat de canviar de creences? Consideres adequada la comparació?

Proposa un altre títol i justifica la teva opció.

Argumenta la relació entre el títol i el desenvolupament del text.

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: text reflexiu amb exemple
Títol: <i>Economia cognoscitiva o la llei del mínim esforç</i>
Autor/a: GTPR
Dades bibliogràfiques: RISO, Walter. <i>Pensar bien, sentirse bien</i> . Ed. Planeta/Zenith, 2008.
Descripció: reflexió al voltant de les creences del professorat, especialment obstructives. L'economia mental fa que hi haja una tendència a conservar els esquemes que tenim enlloc de canviar-los. El canvi suposa "destruir una història per construir-ne una altra".
Aplicacions: es pot treballar com a lectura després de la primera trobada de formació, un cop ja s'han detectat les inquietuds.

PROPOSTES NOVES PER A TREBALLAR CREENCES (A PARTIR DE LES DARRERES REFLEXIONS CONJUNTES)

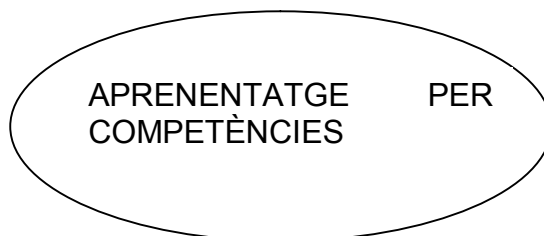
1. Visionats amb guiatge (Proposta del grup de co-educació)
2. Treball continuat amb taula de referència o primers mapes mentals individuals i grupals

Com?

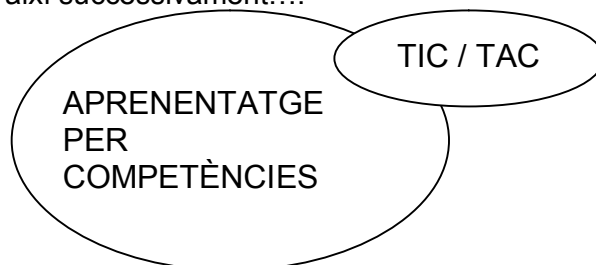
- Després de cada activitat o d'un grup d'activitats de contrast (sobretot contrast entre el propi model didàctic i models alternatiu), plantejar la següent pregunta de reflexió: *Quin valor afegit m'aporta aquest model?*
- O bé, recuperant el primer mapa mental i ampliant-lo o canviant-lo a partir del que els suggereix el contrast amb els models alternatius
- O bé, recuperant de nou els primers mapes mentals i incloure (per part de la persona formadora) nous aspectes o elements que els / les participants hauran d'interrelacionar amb la resta d'elements o àmbits.

Exemple:

- S'elabora un mapa conceptual de l'Aprenentatge i ensenyament per competències.



- Un cop elaborat i treballat una mica aquest primer mapa mental, la persona formadora planteja preguntes dirigides a ' cercar ' noves relacions entre àmbits, a partir de preguntes, com ara: *En aquest mapa mental, on inclouríeu les TIC/TAC? Per què?*
- I així successivament....



3. Treball integrat entre taula o mapa mental de referència i anàlisi de les pròpies pràctiques

A partir de l'elaboració i treball del mapa mental o taula de referència, afegir en la guia per a l'anàlisi de les Bones Pràctiques preguntes com ara:

Creus que l'activitat descrita incorpora elements de ... (per exemple, del treball per competències o altres aspectes que s'estiguin treballant)? En què ho veus / ho veieu?

4. Treball continuat amb 'Full de continuïtat'

Fer omplir després d'activitats de contrast, i de forma continuada, una taula per a la construcció de noves alternatives en la línia de la proposta descrita en el punt 2. Es tracta aquí d'un instrument per al procés ttt + TTT.

(vegeu exemple Full de continuïtat 'Competència digital')

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: instructiu
Títol: Propostes noves per a treballar creences
Autor/a: Olga Esteve
Dades bibliogràfiques:
Descripció: Indicacions per al treball continuat amb taula de referència. Aportació del valor afegit, com fer-lo emergir.
Aplicacions: després de qualsevol activitat de contrast.

QUINES SON LES TEORIES IMPLÍCITES... DES DE LA MIRADA DE COMPANYYA DE MOLTS DOCENT AL LLARG DE LA MEVA VIDA PROFESSIONAL

La dificultat a mesurar el que s'aprèn i el que s'ensenya.

Poden pensar que tot es quedi en un joc de paraules nou i en realitat no s'abordin els canvis estructurals que requeriria.

La desorientació de no saber com abordar el tema

La creença, com m'ha dit avui una companya que només s'aborden les nostres inquietuds en el pla moral i mai en el pla intel.lectual.(el triomf del saber parcialitzat i jerarquitzat)

Menyspreu per un ensenyament basat en competències metodològiques

Creença que treballar per competències és un eufemisme per no dir les coses pel seu nom, que en definitiva és rebaixar nivells i exigències.

Que la creença és que hem de dedicar els esforços cap a la gent que ha d'estudiar carreres de les de sempre: arquitectes, enginyers,etc.

Que els que no despunten cap els estudis universitaris o mitjans haurien d'anar a altres centres.

Que la concepció de l'estudi i l'aprenentatge continua sent exclusivament la que ofereixen els llibres.

Que l'aprenentatge considerat bo i de prestigi i el que dona rang d'alta cultura és el que es transmet verticalment i piramidalment. (S'enfaden molt quan no els escolten, sense preguntar-se la causa) L'altre és un aprenentatge inferior.

Que el principi de l'especialització ha de primar per sobre de tot. Si som de ciències, això de la poesia ja no m'interessa(Joan Margarit, poeta i arquitecte i tants altres) o jo no en sé i a l'inrevés. Parcel.lació.

Que l'estudi només és un individu sol davant d'un llibre o un ordinador(en el fons és el mateix)

Que la pedagogia i les metodologies és cosa de l'escola primària i dels mestres.

Que al final amb les competències tots aprovaran, tots passaran, perquè qui no és bo en una cosa, ho és en una altra...

D'aquí es dedueix que hi ha aprenentatges i matèries de primera i d'altres de segona i tercera

Que la idea de competència és quelcom tèrbol, que no té uns límits clars...

Que els canvis metodològics del treball per competències suposen uns canvis competencials del professorat, que no saben o no volen abordar.

Que el rol del professor/a de secundària tradicional i també el de primària està desgastat i no tenim encara cap recanvi consolidat i que l'hem d'anar construint en un context canviant com l'actual.

En resum, tot i que encara quedaria molt per comentar, jo el veig en :

- Sabers desfasats de la realitat
- Concepció jerarquitzada i autoritària dels sabers.
- Parcel.lació dels sabers en benefici de la jerarquia.
- Concepció elitista i individualista de l'ensenyament.

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: decàleg
Títol: Des de la mirada de companya de molts docents al llarg de la meva vida professional.
Autor/a: GTPR
Dades bibliogràfiques:
Descripció: decàleg sobre les teories implícites del professorat basat en l'experiència de l'autora al llarg de la seva vida professional. Es resumeix en un seguit de concepcions docents on es mostra la jerarquització i autoritat dels sabers, la parcel·lació d'aquests en benefici de la jerarquia i la concepció elitista i individualista de l'ensenyament. Afegeix una segona part on hi ha un conjunt de reflexions que posen la mirada en tot allò susceptible de millora.
Aplicacions: es pot treballar com a lectura després de la primera trobada de formació, un cop ja s'han detectat les inquietuds.

TEORIES IMPLÍCITES QUE DIFICULTEN EL TREBALL PER COMPETÈNCIES

PRIMERA PART

QUINES SÓN LES TEORIES IMPLÍCITES I LES SEVES FORCES CONSERVADORES QUE FAN QUE EL PARADIGMA DEL TREBALL PER COMPETÈNCIES ESDEVINGUI UNPLANTEJAMENT TAN COMPLEX I DIFÍCIL PAR A LA MAJORIA DELS I DE LES DOCENTS?

Tot situant-me en el camp de l'educació secundària (la primària té components diferents perquè la professionalitat docent no és aliena a la reflexió i actuació pedagògiques) penso que un dels principals problemes dels canvis educatius recents, des de la Llei General d'Educació del 70 fins a la LOE ha estat la manca de transparència democràtica, la manca de participació de la comunitat educativa, substancialment del professorat. Ha estat substituïda per reglamentació i doctrina pedagògica i psicològica que s'ha servit com a legitimació científica dels canvis que s'hi proposaven, sense partir mai de les concepcions educatives del professorat i la seva previsible *zona de desenvolupament proper*.

Per tant, els canvis en les concepcions del professorat han estat epidèmics i en funció d'evitar l'escull normatiu. Es podria escriure un llibre sobre el tema de com s'adapten les teories de moda al vell pensament d'un sector ampli del professorat. Valgui com a exemple memorable la imaginativa transposició a les qualificacions dels diferents tipus de contingut de la psicologia cognitiva (Coll dixit): Conceptes (exàmens), un 50% de la nota; procediments, un 30%; actituds, un 20%. Evidentment l'Administració aquí en té molt a dir, però això és un altre tema.

Dèiem que els canvis externs no han variat gaire representacions profundes del professorat de secundària (ens caldria una anàlisi minuciosa de les diferències amb el professorat de la primària) i encara que quedi "antic" cal recordar el tema clàssic, des d'una òptica política progressista, del valor reproductiu de l'escola pel que fa als valors dominants. Tan reproductiu que fins i tot les seves inèrcies arriben a ser una rèmora pels mateixos interessos dominants, perquè l'escola deixa de ser rentable des del punt de vista del desenvolupament productiu i les regles el mercat (a la meua manera de veure, aquest rerefons és clau en el tema actual de l'ensenyament per competències).

Bé, anem al gra, al tema que ens proposa l'Olga. Se m'han acudit aquestes, (segur que me'n deixo) "teories implícites" del professorat, com a especialment "obstructives" d'una obertura de molts i moltes professionals a les avantatges de treballar per competències.

1. El "pedagogisme", el "didactisme" i les teories, allunyades de les realitats punyents de les aules, són en gran part responsables del deteriorament de l'ensenyament públic.
2. La funció fonamental d'un centre educatiu és la "qualificadora" i acreditativa.
3. Hi compta molt més el resultat que el procés.
4. Interpretació estàtica del coneixement. Els sabers científics i humanístics estan ja fets i l'única cosa que podem fer és aprendre'ls. És el llibre de text qui marca una transposició didàctica acceptable del saber de referència. Evidentment, un aula de secundària no pot reelaborar continguts culturals o científics.
5. El que passa a cada aula és assumpte privat de cada docent. No s'acostuma a compartir i menys encara en àmbits formals.

6. Les reunions han de ser eficaces. No serveix de gaire “donar voltes” a les coses. Per tant difícilment es centren objectes dels intercanvis, es pacten conceptes i es negocien mirades.
7. L'avaluació, entesa com a qualificació és el protocol bàsic de l'escola. També per això “faltar a una avaluació” és una de les conductes pitjor considerades en els instituts.
8. Tanta literatura didàctica des de la LOGSE no ha aconseguit obrir a la majoria del professorat cap a les altres formes no acreditatives de l'avaluació (diagnòstica, formativa, formadora). Deu n'hi do la seva importància per l'ensenyament per competències!! Pensem, a tall d'exemple, en tots els instruments d'*autoregulació* que ajuden els alumnes a fer-se conscients del seu procés d'aprenentatge.
9. Aprendre és un acte senzill i pla. Els coneixements s'entenen si l'explicació és clara i l'alumne hi aporta intel·ligència i voluntat d'aprendre. El coneixement funciona per transmissió i empremta en la ment de l'alumne. No es té consciència que sigui una construcció activa a través de processos exploratoris.
10. En funció d'aquesta simplificació no s'esmicolen processos ni subprocessos en els aprenentatges, ni es preveuen les condicions contextuais de les tasques. Per exemple, fa anys em vaig interessar per les instruccions del professorat quan els seus alumnes havien de redactar textos expositius. Un altre tema del meu àmbit és l'ensenyament del resum. Són freqüents indicacions tan poc operatives com ara: “subratlleu les idees principals”.
11. L'aprenentatge és individual. Ensenyem a un aglomerat d'individus que conviuen en la mateixa aula. La socialització del coneixement es fa a través de protocols orals que segueixen l'esquema IRF (PREGUNTA, RESPOSTA, AVALUACIÓ) i en aquests protocols el docent “avalua”, no “dialoga” (Barnes) L'intercanvi oral a l'aula genera soroll i és un factor d'inestabilitat per a la bona marxa de l'aula.
12. Enfront d'una percepció desvaloritzadora per part de les teories psicològiques en boga, es reivindica la “memòria”; una memòria repetitiva i que va més enllà de l'aprenentatge dels fets i el suport dels conceptes.
13. Una seqüència d'aprenentatge basada en explicació, activitats, correcció, examen. L'examen demostra de manera fefaent el que sap l'alumne o l'alumna.
14. Els alumnes i les alumnes aprenen o no aprenen en funció de les seves facultats i característiques personals.
15. Una concepció (no sé com dir-li) “externa” de l'aprenentatge, per assimilació d'informacions que venen de fora i no per successius contrastos amb un mateix i els altres i per una “acomodació” de la teoria (inputs externs: lectures, xerrades, etc.) a les diferents situacions d'aprenentatge. Aquesta representació dificulta els processos de formació en pràctica reflexiva.

SEGONA PART

QUINS SÓN ELS TRETS MÉS IMPORTANTS QUE DIFERENCIEN AQUEST PARADIGMA DELS ALTRES? PERQUÈ ENS RESULTA DIFÍCIL?

Em surten aquests aspectes com a punts clau d'aquest paradigma, encara que s'haurien d'ordenar i sistematitzar més. Voldria ressaltar que el tema no és nou, com ja

sabem. El tema de l'aprenentatge per competències, "competències bàsiques" etc, que té un origen socioeconòmic clar, s'ha anat nodrint de diferents aportacions des de teories de l'aprenentatge (constructivisme, socioconstructivisme) idees de la tradició progressista moderna en el camp de la pedagogia (substancialment, Dewey), metodologies de treball a l'aula: mètode de projectes, seqüències didàctiques, treball cooperatiu, tallers de llengua i literatura, etc. Crec que és bo per tots i totes nosaltres no considerar el tema com a "el último grito".

En el terreny de les pràctiques docents són moltes les propostes innovadores que treballen des de fa anys "per competències" sense anomenar-les d'aquesta manera.

1. L'escola no ofereix situacions reals d'exercitació (actuar competent en situacions concretes, moment determinat i posterior aplicació en condicions distintes). L'ensenyament per competències és diferent a l'ensenyament habitual. Aquí s'aprenen fórmules, principis, conceptes i es valora en l'alumnat la seva capacitat de reproduir-los més que d'aplicar-los. Es passa, per tant, del saber al saber fer. Ensenyar competències consisteix en transferir uns aprenentatges que "generalment s'han presentat "descontextualitzats".
2. Ensenyar per competències requereix una transformació radical de les cultures i pràctiques docents establertes. Que els centres es vagin incorporant a l'ensenyament per competències depèn dels nivells de reflexió, experimentació i actuacions educatives de cada centre (és això el que hauria de facilitar l'administració) i no de les orientacions i decrets de l'administració educativa.
3. La formació en ccbb hauria de propiciar una reflexió en els centres sobre les seves concepcions d'ensenyament i d'aprenentatge, amb l'objectiu de promoure un canvi de perspectiva que doni prioritat a l'educació de persones amb iniciativa, capaces de prendre decisions i de desenvolupar-se en contextos complexos.

4. Els diferents enfocaments sobre el treball per competències coincideixen en tres aspectes:

- Desplaçament de l'objecte (la matèria) al subjecte (l'alumne)
 - La consideració dels sabers escolars en funció del "potencial d'acció" que desenvolupen en l'alumne o l'alumna.
 - La importància de la utilització en altres contextos d'allò que ha estat après localment.
5. Ensenyar competències implica **partir de situacions y problemes reals**, properes als alumnes, sense simplificar la seva complexitat.
 6. Educar per competències implica un plantejament socioconstructivista de l'aprenentatge que segons Jnnaert y Vander Borghat inclou tres plans complementaris:

- Dimensió constructivista. El subjecte construeix coneixements a partir del que ja sap y de la seva activitat.
 - Pla de les interaccions socials. El subjecte construeix coneixements en interacció amb els altres.
 - Pla de les interaccions amb el medi.
7. Ensenyar per competències implica un aula d'organització complexa, amb forta participació de l'alumnat i on es fan visibles els diferents ritmes d'aprenentatge. Requereix instruments, estratègies y dinàmiques que ens permetin determinar coneixements previs, significatius i funcionals. Un aula a on es plantegin reptes abordables per l'alumnat que s'inscriguin en la seva ZDP, que provoquin conflicte cognitiu y promoguin la reflexió. Una aula amb activitats motivadores, estimuladores de l'autoestima i l'autoconcepte, que motivin l'aprendre a aprendre i la progressiva autonomia de l'alumne.
8. Els components d'una competència són els fets, els conceptes, els procediments i les actituds. Tenen diferent funcionament cognitiu:
- **Els fets s'aprenen.** Són dades necessàries que inclouen la competència com a habilitat global. S'han de memoritzar per procediments de repetició.
 - **Els conceptes es comprenen**, que no vol dir "es repeteixen". Quan s'utilitzen funcionalment; és a dir en la comprensió, anàlisi, exposició d'una situació. Quan es poden "manejar".
 - **Els procediments s'exerciten** en un procés, no mecànic, al principi "tutelat" per l'expert que afavoreix la metacognició. El procés es reforça amb l'aplicació del procediment en altres situacions. Els procediments podran ser transferits si s'exerciten moltes vegades i es varien les contextos.
 - **Les actituds es viuen. Es recolzen** en valors i creences, encara que també presenten components afectius i conductuals que afavoreixen l'adquisició de competències.

9. Aprendre per competències implica un marc didàctic caracteritzat bàsicament per:

- Un aprenentatge basat en resolució de problemes, projectes, anàlisis de casos, cooperació. Les sessions convencionals d'exposició també hi tenen el seu paper.
- Alumnes que treballen en equip, interaccions i construeixen coneixement en comú.
- Facilitar la progressiva autonomia en l'aprenentatge ("bastida" de Bruner, etc).
- Un nou paper del professorat. Molt resumidament: un o una docent que sàpiga gestionar una aula oberta a l'expressió de les persones, al compromís col·lectiu, un espai a on es puguin compartir objectius i plans de treball, que estimuli les aportacions individuals, el contrast d'arguments i les conclusions col·lectives.

10. Zabala proposa seqüències didàctiques competencials amb aquesta estructura:

1. Cooperar, negociar amb l'alumnat tema, objectius i activitats.
2. Identificació de los problemes que requireixen l'aplicació de la competència objecte d'estudi.
3. Selecció i construcció del possible esquema o esquemes d'actuació. Tria i afinament.
4. Revisió del que necessitem (fets, conceptes, procediments, actituds) per a les diferents fases del projecte.
5. Aplicació en situacions reals amb suports als grups i als individus.

11. Parlar de competències hauria de ser una oportunitat perquè l'alumnat pugui aprendre millor, fent-lo protagonista del seu aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, es pot entendre l'educació en competències com una oportunitat per fomentar opcions pedagògiques que parteixin dels següents referents:

Transversalitat, entesa com el criteri per a la selecció de continguts i opcions metodològiques que generin contextos globals d'aprenentatge des d'un enfocament interdisciplinari de les àrees.

Funcionalitat: entesa com el criteri per establir i prioritzar opcions metodològiques que fomentin l'aplicació dels aprenentatges en diferents situacions i contextos reals, concrets i propers a l'alumnat.

Autonomia de l'alumnat: entesa com el criteri que afavoreix l'aplicació d'estratègies didàctiques que fan l'alumnat protagonista del seu aprenentatge i el preparen per continuar aprenent.

Interacció: entesa com el criteri que permet dissenyar contextos d'aprenentatge cada vegada més basats en el diàleg i en la comunicació.

12. Les competències són objectius que es pretenen aconseguir, mentre que les "subcompetències" són les operacions mentals implícites en aquest objectiu i que l'actuació didàctica ha de permetre explicitar. Aquesta explicitació permet situar l'alumne en el seu punt de partida, que estableixin zones de desenvolupament pròxim individuals i grupals i, finalment, articular instruments d'autoregulació i avaluació.

13. L'ensenyament-aprenentatge per competències requereix un dispositiu pedagògic basat en la prolepsi i la contingència.

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: text reflexiu i decàleg
Títol: quines són les teories implícites i les seves forces conservadores...
Autor/a: GTPR
Dades bibliogràfiques:
Descripció: reflexió al voltant de les teories implícites del professorat, especialment obstructives a l'hora de posar-se a treballar per competències. L'autor fa un decàleg d'aquestes teories implícites. Hi ha una segona part on es plantegen propostes innovadores per al treball per competències i es reflexiona sobre la dificultat d'assolir aquest nou paradigma, com diu l'autor.
Aplicacions: es pot treballar com a lectura després de la primera trobada de formació, un cop ja s'han detectat les inquietuds.

VERBALITZACIÓ DE CREENCES

Transcripció d'una conversa entre una persona participant(X) i la formadora(J) en una sessió d'assessorament a centre.

X.-A mi no m'han ensenyat a treballar amb tants nivells diferents en una sola classe, ni crec que és la meva feina. Això ho saben fer els mestres de les escoles rurals que no sé com s'ho fan.

J.-Creus que no series capaç de fer-ho?

X.-També sóc capaç de fregar i netejar tot el pis i en canvi pago una dona de fer feines i no ho faig jo.

Reflexions posteriors.-

Què m'està dient X?

1r. Que X també seria capaç de fer-ho de la mateixa manera que és capaç de netejar

2n. Que X no ho fa, igual que tampoc no neteja.

3r. Que X paga per netejar.

Què es desprèn?

1r. Que l'altra docent, la mestra, fa una feina equivalent a la de netejar, cosa que X no fa però com que té poder econòmic no fa i ho pot pagar.

Què es desprèn?

Que la feina de netejar (de gènere femení, feines poc retribuïdes, fora del circuit econòmic visible,etc) és d'una categoria inferior, de la mateixa manera que la feina de mestre/a és una feina inferior.

Quines creences es mobilitzen?

1. Que la pedagogia dels mestres (abans en el seu discurs parlava de pedagogia com una activitat acientífica) té un rang inferior a l'especialitat científica majúscula (és de Fi Q).

2. Que els mestres estan en un escalafó inferior en relació als professors/es de secundària (com la *dona* de fer feines està en un escalafó inferior)

3. En estar en un escalafó inferior ja és normal que hagin de fer les feines de poca categoria i poc científiques. A ells no els cal explicar l'estructura molecular dels àtoms radioactius.

4. Aquestes feines de poca categoria com organitzar el treball dels alumnes segons nivells *perquè tots aprenguin* no està en els seus objectius professionals docents.

5. Es mobilitza l'estereotip masculista, en la comparació feina del mestre/a amb la feina de les dones de fer feina.

5. Els seus objectius docents van enfocats a que *aprenguin només els que ja saben*.

Dues preguntes finals:

Qui avalua el professorat que segrega i discrimina obertament la part més feble de l'alumnat?

Qui li demana comptes?

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: text reflexiu i diàleg
Títol: <i>Transcripció d'una conversa entre una persona participant i la formadora en una sessió d'assessorament a centre</i>
Autor/a: GTPR
Dades bibliogràfiques:
Descripció: reflexió al voltant de les creences del professorat, especialment obstructives, a partir d'un breu diàleg. L'autora fa unes reflexions al voltant de les creences de la persona participant en un assessorament: "què m'està dient?", "què es desprèn?", "quines creences es mobilitzen?", i quines noves preguntes suscita la reflexió.
Aplicacions: es pot treballar com a lectura després de la primera trobada de formació, un cop ja s'han detectat les inquietuds.

FASE DE CONTRAST

- *Com ajudar a identificar el valor afegit del treball per competències en relació a les pròpies pràctiques?*
- *Com ajudar a desenvolupar activitats d'aprenentatge i d'avaluació amb mirada competencial?*
- *Com ajudar a elaborar indicadors d'assoliment en forma de criteris d'avaluació?*

FULL DE CONTINUITAT

A partir d'un objectiu de millora

[illegible]

Nom del recurs	Full de continuïtat
Tipus de recurs	Full de reflexió individual
Descripció	Full on es registra el seguiment individual del procés de canvi. Es pot utilitzar en el decurs d'una activitat de formació on s'aporti teoria En el full s'han de recollir els aspectes que es consideren rellevants relacionats amb l'objectiu de canvi definit prèviament El seguiment de l'activitat està dividit en tres parts: abans de l'activitat, durant l'activitat i una vegada ja acabada
Moment del procés	Quan s'ha definit l'objectiu de canvi, a la fase de contrast, avançant cap a la re descripció
Utilitat. <i>Què desencadena?</i>	Donat que s'ha definit prèviament quin serà el procés de canvi individual, ajuda a portar a terme una escolta activa tot focalitzant en les aportacions que estan relacionades amb el projecte de canvi individual El fet de recollir en un mateix full totes les activitats realitzades durant un període fa visible el procés d'aprenentatge que se segueix i motiva l'aprenent a continuar el procés de canvi
Tipus de formació	Assessoraments, cursos, ...
Material	Full fotocopiat per a cada persona
Temporització total	5 minuts abans de començar l'activitat, mentre dura i 5/10 minuts després de finalitzada

ANÀLISI DEL MODEL DIDÀCTIC DE LES BBPP

1- A PARTIR DELS DOCUMENTS GRUPALS DE LES BBPP: Bases didàctiques i pedagògiques de les BBPP i les competències metodològiques del professorat, elabora una graella amb el model didàctic subjacent a les BBPP

<i>BASES CONCEPTUALS</i>	<i>INSTRUMENTS</i>	<i>METODOLOGIA</i>	<i>METODOLOGIA</i>
<i>Com són les bones S. D' E/A?</i>	<i>De la persona docent</i>	<i>Què fa la persona docent?</i>	<i>Què fa o s'espera que faci l'alumnat?</i>

Nom del recurs	<i>Anàlisi del model didàctic de les bones pràctiques</i>
Descripció	A partir de l'instrument de <i>Les Bones pràctiques</i>⁸ i dels documents que se'n desprenen –bases didàctiques i pedagògiques de les Bones Pràctiques; Competències metodològiques del professorat, etc—i del contrast que es poden fer amb altres instruments⁹, s'elabora una graella del model didàctic subjacent a les bones pràctiques. L'activitat es pot desenvolupar en grups petits que presentaran els resultats al grup gran. El producte final serà un sol model didàctic consensuat per tot el grup.
Moment del procés	Esdevindrà un instrument pont entre la fase d'anàlisi i la de contrast
Utilitat. Què desencadena?	A partir de les bones pràctiques d'aula, i d'un procés d'anàlisi i de contrast, apareix la presa de consciència que darrera d'aquestes bones pràctiques hi ha tot un corpus d'idees que desemboquen en un determinat model didàctic adequat a les CCBB. El fet de visualitzar en forma gràfica (OBA) els elements d'aquest model didàctic facilita, a les persones participants, la comprensió i apropiació del model.
Tipus de formació	Presencial
Material	Graella
Temporització	20' Es pot demanar com a tasca

L'AVALUACIÓ I LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES: EL CAS DE LES PAU DE BIOLOGIA

ACTIVITAT 1

Escriu a la part superior del quadre les idees que et suggereixen cadascun dels dos models de prova d'avaluació que has observat. Després posa en comú les teves idees amb petit grup i anota què han contestat els teus companys.

MODEL A	MODEL B
Les idees que em suggereix són.... - - - -	Les idees que em suggereix són.... - - - -
Les idees que ha suggerit als meus companys/companyes són... - - -	Les idees que ha suggerit als meus companys/companyes són... - - -

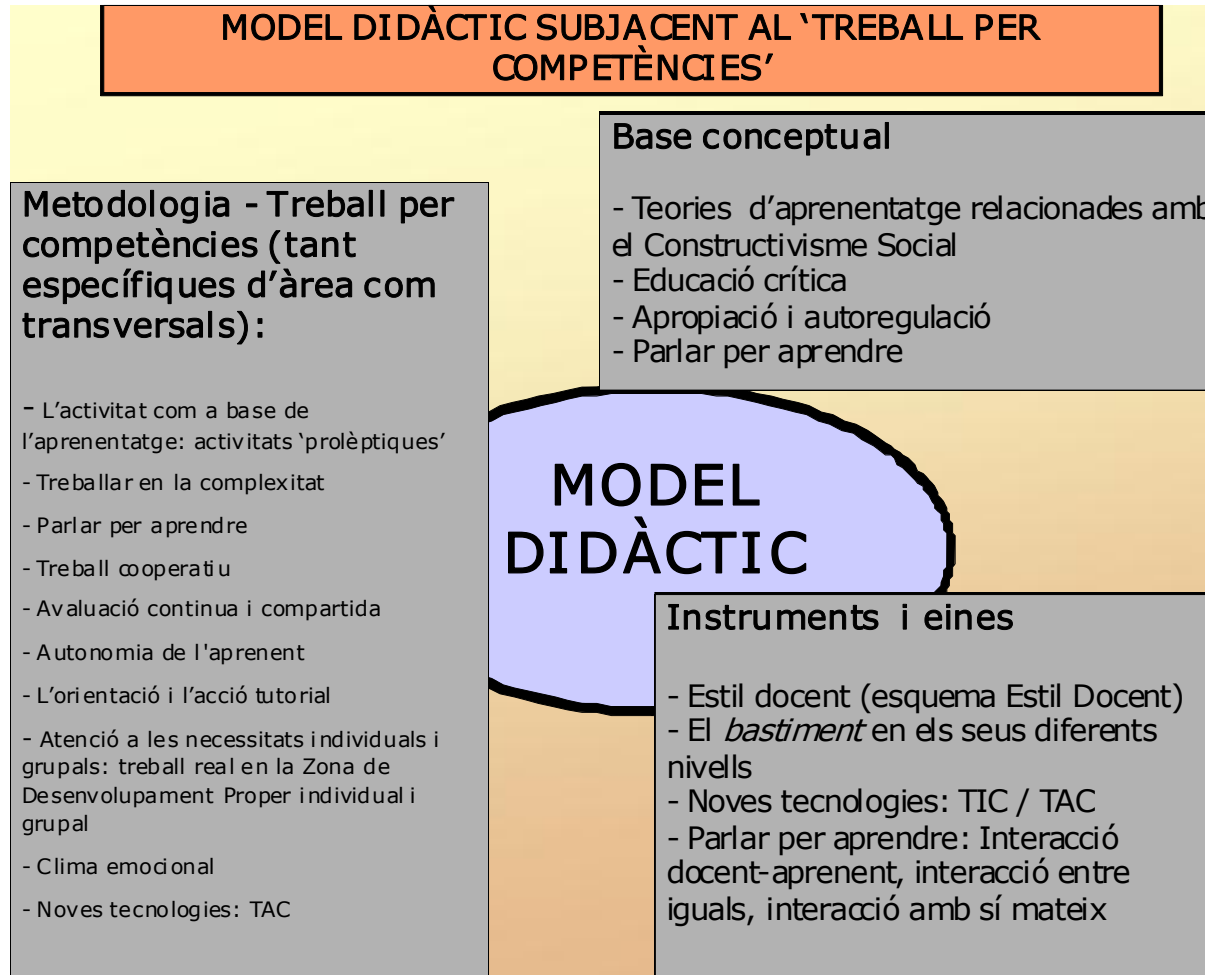
ACTIVITAT 2

QUINS ASPECTES DE L'EXEMPLE MOSTRAT PODEN SER ÚTILS PER
L'AVUACIÓ DE COMPETÈNCIES A L'ESO?

Empleneu la següent graella, primer individualment (primera fila) i després a partir de
les aportacions que es facin a la posada en comú.

LLISTA D'ASPECTES QUE EM SEMBLEN RELLEVANTS PER A L'AVUACIÓ DE COMPETÈNCIES A L'ESO	
LLISTA D'IDEES RELLEVANTS EXPRESSADES DURANT LA POSADA EN COMÚ	

Nom del recurs	Comparem dos estils de proves: les PAU
Tipus de recurs	Activitat útil per a la fase de contrast
Descripció	El material consta d'una presentació on es poden veure dues mostres de les proves PAU, de dos estils diferents, una basada en un aprenentatge bàsicament de fets i conceptes i una altra amb un enfocament més competencial. Aquests models van seguits d'una anàlisi sobre els canvis portats a terme, sobre què representa el fet d'avaluar seguint un model competencial, la tipologia d'activitats que formen part d'aquest tipus d'avaluació i els resultats generals de les proves recollits en una notícia de la premsa. La presentació va acompanyada d'una activitat destinada a analitzar els dos models de prova i a veure els possibles canvis que es poden portar a terme a l'Ensenyament Secundari Obligatori en allò que es refereix a l'avaluació, tot seguint l'estructura de grup cooperatiu
Moment del procés	Quan s'ha iniciat el procés de discussió de l'avaluació, després de la fases d'autoanàlisi
Utilitat. <i>Què desencadena?</i>	Donada la rellevància social de les proves PAU i de la importància que les proves institucionals tenen en els canvis que es donen en els sistemes educatius, és interessant que els ensenyants s'adonin d'alguns dels canvis que s'hi han introduït en els darreres anys i de l'orientació que segueixen aquests canvis
Tipus de formació	Presencial
Material	La presentació i els fulls individuals per realitzar el treball de discussió
Temporització total	45m.



Nom del recurs	Model didàctic subjacent al treball per competències. SCOPA (Scheme for Orienting Basis of Action)
Tipus de recurs	Representació gràfica
Descripció	Esquema d'un model didàctic competencial. Conté els elements conceptuals que s'aniran manifestant convenientment en cada una de les fases del cicle reflexiu durant l'acció formativa des de la Pràctica Reflexiva.
Moment del procés	Es presenta un cop acabada la fase d'autoanàlisi, és a dir, a la fase de contrast.
Utilitat. Què desencadena?	La representació gràfica d'aquest model didàctic competencial orienta envers els "què" i els "com" didàctics (continguts i procediments pedagògics) que s'aniran treballant al llarg del cicle reflexiu per tal d'anar-lo assolint.
Tipus de formació	Assessoraments, cursos, ...
Material	Full fotocopiat per a cada persona
Temporització total	15 minuts.

ELS CESIREs, CENTRES QUE IMPULSE EL CANVI METODOLÒGIC EN L'ENSENYAMENT: RECURSOS PER ALS ENSENYANTS
--

Els CESIREs, centres específics de suport a la innovació i la recerca educatives, són centres que posen a disposició del professorat tots aquells recursos i accions formatives que promouen la innovació i la millora de l'ensenyament

Entre les seves finalitats trobem la de promoure i difondre activitats que ajudin el professorat en la seva tasca innovadora, experiències que aportin elements capaços d'enriquir les activitats d'aula des d'un punt de vista de les competències de l'alumnat.

És per aquest motiu que, entre els recursos que posen a disposició del professorat, hi ha bancs d'experiències didàctiques que es consideren d'interès especial i que poden ser útils per al professorat com a models per al disseny d'activitats didàctiques.

Els CESIRES existents actualment són quatre: CDEC, CREAMAT, CIREL i AULATEC destinats respectivament a les didàctiques de les ciències experimentals, la matemàtica, les llengües i la tecnologia

ENLLAÇOS A EXPERIÈNCIES D'AULA DE LES PÀGINES WEB DELS CESIREs

EI CESIRE CDEC, té una ampla trajectòria com a institució innovadora, durant la qual ha donat suport a diversos programes educatius, tots al servei de la millora de les ciències. El CDEC presenta a la seva web una sèrie d'experiències d'aula, portades a terme a les etapes d'Educació Infantil i Primària i relacionades amb el món de la ciència.

<http://www.xtec.es/cdec/intercanvi/intercanvi.htm>

Inclou també, entre altres recursos, unitats didàctiques preparades, amb material divers per al professorat i per l'alumnat, la majoria destinades als alumnes de les etapes d'Educació Secundària Obligatòria i Post obligatòria

<http://www.xtec.es/cdec/recursos/recursos.htm>

EI CESIRE CREAMAT inclou a la seva pàgina web exemples d'experiències matemàtiques, amb anàlisi dels processos i competències. Hi ha un exemple per a cada cicle de Primària i una per Secundària en les quals es relaciona el desenvolupament de l'activitat portada a terme amb els indicadors competencials que han elaborat

http://phobos.xtec.cat/creammat/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=168&Itemid=81

EI CESIRE AULATEC inclou també a la seva pàgina experiències diverses de l'àrea de tecnologia per a nois i noies de secundària

<http://www.xtec.cat/aulatec/pagnova/tindex.htm>

EL CESIRE CIREL, mostra algunes experiències que tenen com a objectiu principal vincular de manera bidireccional la recerca educativa en llengües amb la innovació present a les aules.

http://phobos.xtec.cat/cirel/cirel/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=132

Nom del recurs	CESIREs, centres que impulsen el canvi metodològic
Tipus de recurs	<i>Recull de pàgines web comentades</i>
Descripció	Breu explicació dels objectius dels CESIREs (Centres específics de suport a la innovació i la recerca educatives) i dels recursos que aporten a la innovació educativa. Conté enllaços a pàgines web d'aquests centres on s'hi poden trobar exemples d'activitats realitzades a les aules i que aporten aspectes rellevants en allò que es refereix al treball competencial. Les experiències es poden comentar, analitzar conjuntament, donar com a tasca, ...
Moment del procés	Al moment del contrast
Utilitat. Què desencadena?	Els exemples representen un enllaç entre la teoria i l'experiència que es porta a terme a les aules. Mostren la "possibilitat" d'un treball que de vegades els ensenyants veuen allunyat de la seva realitat diària. S'adonen que es pot concretar una pràctica basada en un model didàctic competencial, poden analitzar-ne la metodologia i els recursos utilitzats per tal de portar-la a terme. Aquest fet sovint anima a aplicar allò que han observat i analitzat, modificant tot el que calgui per adaptar-ho a la seva realitat, ajudant, en definitiva, al procés de redescrípció.
Tipus de formació	Cursos i assessoraments a centre
Material	Connexió a internet per accedir a les diferents pàgines
Temporització total	Depèn de com s'utilitzin.

Suport teòric

ELEMENTS BÀSICS DE LA METODOLOGIA D'AULA PER A TREBALLAR PER COMPETÈNCIES

ASPECTES CLAU DEL TREBALL PER COMPETÈNCIES

Els aspectes clau d'aquest plantejament pedagògic per a les pràctiques de l'aula les trobem descrites al llibre de Zabala & Arnau (2008)

“Cómo aprender y enseñar competencias. Once ideas clave para responder a once cuestiones en torno a las competencias” .

Idea clave 1. “Competencia” como resultado de la necesidad de superar el aprendizaje memorístico de conocimientos, concepción muy anclada en nuestro entorno.

Idea clave 2. Las competencias deben identificar lo que necesita una persona para dar respuesta a problemas que se plantean en diferentes ámbitos de la vida mediante acciones que implican componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Idea clave 3. Competencias y conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier competencia implica conocimientos, habilidades y actitudes.

Idea clave 4. Las competencias que deben trabajarse en educación son aquellas que pueden contribuir al desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida.

Idea clave 5. Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional.

Idea clave 6. El aprendizaje de una competencia no puede ser mecánico porque competencia es igual a grado máximo de significatividad y funcionalidad.

Idea clave 7. Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuestas a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado.

Idea clave 8. La fundamentación de las competencias no deriva de los diferentes saberes científicos, sino que es claramente metadisciplinar.

Idea clave 9. Se requiere un área específica para todos los componentes de carácter metadisciplinar y al tiempo el aprendizaje sistemático en todas las otras áreas.

Idea clave 10. No existe una metodología propia para su enseñanza, pero sí condiciones metodológicas generales como que su enseñanza ha de tener un enfoque globalizador.

Idea clave 11. Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.

BASE CONCEPTUAL: DEL CONSTRUCTIVISME AL SÒCIOCONSTRUCTIVISME

Des de la visió constructivista, l'aprenent (persona en formació) és vist com un individu cognitivament actiu que, en el seu intent d'arribar al control de coneixements nous, activa una sèrie de mecanismes mentals gràcies als quals és capaç d'adquirir coneixement. Així, s'entén que en l'aprenentatge la persona fa un ús estratègic del seu coneixement previ o implícit, que engloba tant la seva experiència social com el seu coneixement del món i també les seves capacitats d'execució de tasques o activitats d'aprenentatge (Coll, 1993).

A aquesta concepció del procés d'aprenentatge, la teoria sociocultural afegeix la visió que a través de la interacció amb altres individus es fomenten processos cognitius superiors que afavoreixen l'aprenentatge (Vygotsky, 1978). Segons aquesta idea, una persona en formació pot progressar gradualment d'un estadi inicial a un altre una mica més avançat interactuant amb altres d'iguals o una mica més experts. Així doncs, el socioconstructivisme incorpora la idea que el desenvolupament cognitiu segueix un procés que va del món exterior, social, cap al món interior, individual (d'un procés interpsicològic a un més intrapsicològic). El pas d'un nivell a l'altre no és, per tant, espontani sinó que és el fruit d'un procés intervingut socialment en el qual juga un paper de primer ordre l'ajuda d'elements o instruments de mediació, entre els quals el llenguatge s'erigeix com l'instrument mediador per excel·lència (Lantolf & Thorne, 2006; Vygotsky, 1978).

Des dels postulats presentats, s'entén que l'actuació externa, és a dir, l'ensenyament, s'ha d'entendre necessàriament com **una actuació que orienti i guiï, d'una forma planificada i sistemàtica**, en la direcció prevista per les intencions educatives recollides en la programació i objectius d'aprenentatge marcats per la institució o el curs (Onrubia, 1993). Perquè això sigui possible, és necessari que el docent o la persona formadora entengui que la seva acció pedagògica s'ha de moure dins del que es coneix per **ajust a l'ajuda pedagògica**, una ajuda al procés d'aprenentatge que es basa primordialment en la creació de *Zones de Desenvolupament Pròxim* i d'assistència en elles.

Què s'entén per *Zones de Desenvolupament Pròxim*?

El concepte de *Zona de Desenvolupament Pròxim* prové de Vygotsky (1978) fa referència a la distància entre l'estadi actual de coneixements i l'estadi potencial. Amb altres paraules: es tracta de descobrir quina és la "zona susceptible d'aprenentatge" tot comparant el que un aprenent ja és capaç de fer per si mateix i observant el seu procés en posar-se a treballar amb altres individus i/o recursos, en quina mesura avança en el seu aprenentatge.

Quines estratègies pedagògiques permeten treballar des d'aquesta perspectiva?

Segons Onrubia (1993: 102-103) l'ajuda pedagògica "ha de conjugar dues grans característiques":

- 1) En primer lloc, ha de tenir en compte (...) els esquemes de coneixements dels aprenents en relació amb el contingut d'aprenentatge que es tracti, i prendre com a punt de partida els significats i els sentits de què, en relació amb aquest contingut, disposin aquests.
- 2) Però, alhora, ha de provocar desafiaments i reptes que facin qüestionar aquests significats i sentits i que forcin la seva modificació per part de l'aprenent o persona en formació, i assegurar que aquesta modificació es produeix en la direcció desitjada, és a dir, que apropa la comprensió i l'actuació de l'aprenent a les intencions educatives previstes. Per arribar a assolir l'equilibri entre aquests dos processos, Onrubia ens dona un llistat orientatiu de possibles actuacions:
 - Inserir, en el màxim del possible, l'activitat puntual de l'aprenent en l'àmbit de marcs o objectius més amplis en els quals aquesta activitat pugui prendre significat de manera més adequada (treball en la complexitat >> orientació envers als continguts d'aprenentatge)

- Establir relacions constants i explícites entre els nous continguts que són objecte d'aprenentatge i els coneixements previs dels alumnes.
- Emprar el llenguatge per recontextualitzar i re conceptualitzar l'experiència, és a dir, per ensenyar i aprendre
- Possibilitar la participació de tots els participants en les diferents tasques, fins i tot si el seu nivell de competència o els seus coneixements són, en un primer moment, més escassos o poc adequats.
- Establir un clima relacional, afectiu i emocional basat en la confiança i l'acceptació mútues. En aquest punt és important assenyalar la importància de la interacció que genera la persona tutora: aquesta ha de reflectir un interès no només pels continguts que s'han de treballar, sinó també per tot allò que surgeixi de forma no planificada.
- Establir, per tant, un equilibri entre el currículum extern, l'establert per la programació, i l'intern, que és el que apareix "sobre la marxa" a partir de l'actuació dels aprenents i de les necessitats que vagin sorgint.
- Promoure la utilització i aprofundiment autònom dels coneixements que s'estan aprenent, tant amb ajuda com a partir de la utilització de recursos i ajuts estratègics que permetin continuar aprenent de manera autònoma.

VARIABLES METODOLÒGIQUES	Com les caracteritzem?
Seqüències didàctiques Vegeu document sobre 'Activitats prolèptiques' (Carpeta de Contrast, <i>Explicacions teòriques</i>)	En fases que van des de la identificació de l'objecte d'estudi fins l'aplicació de l'esquema d'actuació en situacions diverses
Relació interactiva (professorat/alumnat) Vegeu document sobre procediments del professor / de la professora i document 'Parlar per aprendre' (Carpeta de Contrast, <i>Explicacions teòriques</i>)	Un professorat que afavoreixi la construcció del coneixement partint de l'alumnat, que adapti la tasca docent a les necessitats de l'alumnat, que els proposi nous reptes, que promogui la reflexió sobre l'aprenentatge, que potenciï l'autonomia i l'autoregulació i incentivi l'autoavaluació.
L'organització social de l'aula Vegeu document Parlar per aprendre' i document "Atenció a les necessitats individuals i grupals (Carpeta de Contrast, <i>Explicacions teòriques</i>)	Mobilitat en els esquemes organitzatius dins de l'aula. Individual, parelles, grups homogenis, grups heterogenis, grups flexibles, gran grup, professorat de suport, etc.
El temps	Les activitats d'una seqüència didàctica excedeixen d'una hora i sovint serà necessari tractar-les sense interrupció.
L'espai	La distribució física dels elements dins de l'aula s'haurà d'ajustar a les necessitats derivades de les mateixes activitats de la seqüència didàctica. També contemplem la necessitat d'utilitzar altres zones.
L'organització dels continguts Vegeu document sobre 'Activitats prolèptiques' i pautes per a elaborar seqüències didàctiques amb mirada competencial (Carpeta de Redescripció)	L'enfocament globalitzador des dels continguts disciplinars de cada àrea. El professorat de cada disciplina seguiria un esquema similar de seqüència didàctica partint sempre de la realitat que envolta a l'alumne/a o que interessa a l'alumne/a. Diversitat de mètodes globalitzadors.
Els materials curriculars Vegeu exemples de seqüències didàctiques (Carpeta de Contrast)	Haurien de ser variats i diversificats. Haurien de contenir exercicis ben seqüenciats i flexibilitat per adaptar-se als diversos ritmes d'aprenentatge i haurien de constituir una ajuda perquè el professorat pugui elaborar el seu projecte d'intervenció adaptat a les necessitats educatives.
L'avaluació Vegeu propostes d'activitats d'avaluació	Avaluació de processos en la resolució de situacions problemàtiques en què l'alumnat ha de mobilitzar els recursos i els procediments apresos per aplicar-los en la resolució del problema. Avaluació per a ajudar l'alumnat a millorar una competència determinada. Autoavaluació del procés.

EXPLICACIÓ TEÒRICA

Tipus de document: Són tres documents resultat de la lectura de diversos autors.

Títol:

Document 1: "Elements bàsics de la metodologia d'aula per a treballar per competències.

Document 2: "Base conceptual: del constructivisme al socioconstructivisme"

Document 3: "Variables metodològiques i el treball a l'aula per competències."

Autor/a: Olga Esteve

Dades bibliogràfiques:

Document 1: Zabala & Arnau (2008) "Cómo aprender y enseñar competencias. Once ideas clave para responder a once cuestiones en torno a las competencias"

Document 2: es fa referència a diversos autors: Coll, 1993; Vigotsky, 1978; Lantolf & Thorne, 2006; Onrubia, 1993.

Descripció: Posa en relació el treball per competències a l'aula amb l'enfoc que ha de tenir l'ajuda pedagògica en funció del procés d'aprenentatge que fa la persona en formació i les variables metodològiques que han de caracteritzar-lo.

Document 1: És un recull d'onze aspectes clau centrats en el significat de competència i la seva funcionalitat en les pràctiques d'aula.

Document 2: Explicita, conceptualment, de manera molt bàsica la visió constructivista i socioconstructivista del procés d'aprenentatge així com què s'entén per zona de desenvolupament pròxim i les estratègies pedagògiques que permeten treballar des d'aquesta última perspectiva o visió.

Document 3: Caracteritza les variables metodològiques (seqüències didàctiques, relació professorat/alumnat, l'organització social de l'aula, el temps, l'espai, l'organització dels continguts, els materials curriculars i l'avaluació) amb el treball d'aula per competències.

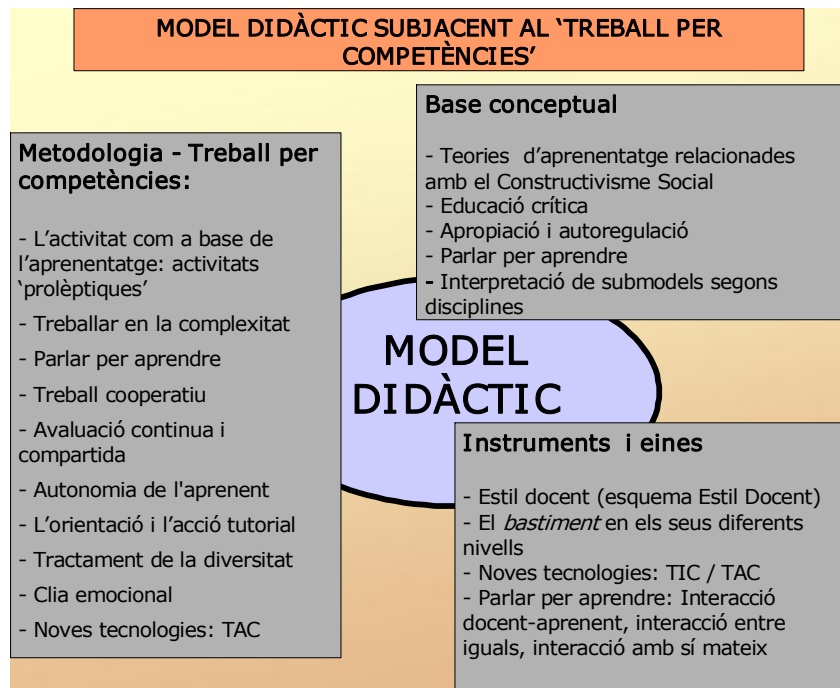
Aplicacions: En la fase de contrast per treballar el concepte de competència lligat a la base conceptual del procés d'aprenentatge (persona en formació) i l'ajuda pedagògica que s'hi ajusta (persona formadora) i les variables metodològiques que intervenen.

EL MODEL DIDÀCTIC SUBJACENT AL TREBALL PER COMPETÈNCIES I 11 IDEES CLAU PER APRENDRE I ENSENYAR-LES. DOCUMENT DE CONTRAST.

1. PRESENTACIÓ

La proposta presentada a continuació té com a referents les següents fonts:

1) **El model didàctic subjacent al 'treball per competències'**, desenvolupat al document "OBA_3", i reflectit en aquest diagrama:



2) **11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.** Antoni Zabala, Laia Arnau. Col. Ideas Clave, 3. Ed. Graó. Barcelona, 2007

Com a fase preliminar, creiem convenient oferir un extracte de les 11 idees clau descrites per Zabala. A continuació, establim un contrast entre el model didàctic subjacent en elles i el que s'aporta des de l'assessorament basat en la Pràctica Reflexiva.

"Once ideas clave para responder a once cuestiones en torno a las competencias"
(op.cit., pp. 13-17)

Idea clave 1. “Competencia” como resultado de la necesidad de superar el aprendizaje memorístico de conocimientos, concepción muy anclada en nuestro entorno.

Idea clave 2. Las competencias deben identificar lo que necesita una persona para dar respuesta a problemas que se plantean en diferentes ámbitos de la vida mediante acciones que implican componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Idea clave 3. Competencias y conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier competencia implica conocimientos, habilidades y actitudes.

Idea clave 4. Las competencias que deben trabajarse en educación son aquellas que pueden contribuir al desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida.

Idea clave 5. Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional.

Idea clave 6. El aprendizaje de una competencia no puede ser mecánico porque competencia es igual a grado máximo de significatividad y funcionalidad.

Idea clave 7. Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuestas a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado.

Idea clave 8. La fundamentación de las competencias no deriva de los diferentes saberes científicos, sino que es claramente metadisciplinar.

Idea clave 9. Se requiere un área específica para todos los componentes de carácter metadisciplinar y al tiempo el aprendizaje sistemático en todas las otras áreas.

Idea clave 10. No existe una metodología propia para su enseñanza, pero sí condiciones metodológicas generales como que su enseñanza ha de tener un enfoque globalizador

Idea clave 11. Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.

2. INTRODUCCIÓ

“Formar cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas” (Montaigne, *citat per Zabala, p. 26*)

A l'àmbit educatiu, una possible definició de la paraula 'competència' seria: *“allò que necessita qualsevol persona per donar resposta als problemes als que s'enfrontarà al llarg de la seva vida. Llavors, la competència consistirà en la intervenció eficaç als diferents àmbits de la vida mitjançant accions en les què es mobilitzen, al mateix temps i de manera interrelacionada, components actitudinals, procedimentals i conceptuals.”*

Segons això, resulta pràcticament necessari que s'obri pas un model d'ensenyament que respongui als profunds canvis culturals, socials i econòmics. Si mirem l'evolució diacrònica dels *currícula*, veurem que aquests han recollit coneixements acadèmics més que habilitats, fruit del pes dels valors teòrics a la nostra cultura.

Davant d'aquesta necessitat de superar l'aprenentatge memorístic de coneixements, emergeix un enfocament alternatiu: l'ensenyament basat en les competències per al total desenvolupament personal i professional. Al contrari del que es podria pensar en un principi, competències i coneixements no són antagònics, ja que qualsevol competència implica la mobilització de coneixements, habilitats i actituds. De fet, podríem afegir que es tracta d'una alternativa que supera dicotomies entre memoritzar i comprendre; entre coneixements i habilitats; entre teoria i pràctica.

En aquest sentit, llavors, aquests serien els àmbits de las competències:

- Coneixements acadèmics tradicionals. Saber aplicar-los en situacions noves.
- Saber fer i saber emprendre. Exigències professionalitzadores.
- Saber ser i saber conviure.
-

I precisament, és a l'àmbit educatiu on s'han de treballar aquelles competències que poden contribuir al desenvolupament de la personalitat a tots els àmbits de la vida. Ens trobem, però, amb tres nivells d'exigència quan parlem de la conveniència de la introducció de competències a l'ensenyament.

- 1) Transformació dels continguts tradicionals en competències. Aquest grau d'aplicació es situa a la dinàmica d'aula. Des de la proposta d'assessorament en competències des de la Pràctica Reflexiva s'ofereixen algunes eines que contribueixen a aquest objectiu:
 - a. Una d'elles és l'activitat d'“enriquiment d'activitats pobres”
 - b. Una altra és la “pauta d'interrogació per passar d'un model transmissiu a un model competencial”
- 2) Necessitat de formació professionalitzadora. Les competències relacionades amb el saber fer i el saber emprendre són fonamentals en aquest cas. A més, cal afegir-hi totes aquelles relacionades amb el treball col·laboratiu i en equip.
- 3) Orientació cap a la formació integral de persones, per la qual cosa es veuen implicats el saber ser i el saber conviure.

Des d'aquesta perspectiva, el model de formació per al treball per competències que es proposa des de l'assessorament basat en la Pràctica Reflexiva contempla, al llarg de la seva aplicació, els nivells d'exigència esmentats. I tot, sense perdre de vista que els mètodes per a l'ensenyament de competències han de tenir un enfocament globalitzador.

Les idees recollides en la introducció estan basades i/o relacionades amb els capítols del llibre¹⁰ que tracten les idees clau 1,2, 3, 4 i 5.

3. EL MODEL DIDÀCTIC SUBJACENT AL 'TREBALL PER COMPETÈNCIES' I ALGUNES IDEES CLAU

3.1. LA METODOLOGIA

- L'activitat com a base de l'aprenentatge: activitats 'prolèptiques'
- Treballar en la complexitat
- Parlar per aprendre
- Treball cooperatiu
- Avaluació continua i compartida
- Autonomia de l'aprenent
- L'orientació i l'acció tutorial
- Tractament de la diversitat
- Clima emocional
- Noves tecnologies: TAC

Les competències escolars han de contemplar l'àmbit **social** (participació activa), **interpersonal** (relació, comunicació, cooperació), **personal** (responsabilitat, autonomia, creativitat) i **professional** (tasca adequada a les capacitats de cadascú).

Els components, llavors, de les competències generals, inclouen habilitats, actituds i coneixements. Paral·lelament, hi han d'aparèixer els corresponents indicadors d'assoliment que responguin aquestes preguntes: Què cal saber?; Què s'ha de saber fer?; Con s'ha de ser?.

Per ensenyar competències, tenint en compte els components assenyalats, no ens podem situar al futur, però sí proposar esquemes d'actuació i la seva selecció i posada en pràctica en diferents contextos generalitzables. Per això, comptem amb els següents criteris:

¹⁰ Quan parlem del llibre ens referim, al llarg de tot el document, a l'obra esmentada de l'Antoni Zabala

CRITERIS PER ENSENYAR COMPETÈNCIES

1. SIGNIFICATIVITAT I FUNCIONALITAT DELS APRENTATGES

Principis psicopedagògics de l'aprenentatge significatiu:

- **Esquemes de coneixement i coneixements previs.** La nostra estructura cognoscitiva està configurada per una xarxa d'esquemes de coneixement, representacions que una persona posseeix, en un moment donat, sobre algun objecte de coneixement. Al llarg de la vida, aquests esquemes es revisen, es modifiquen, es tornen més complexos, més adaptats a la realitat i més rics en relacions. Si això és així, tot aprenentatge nou haurà de construir-se a partir dels esquemes existents, la qual cosa comporta la caracterització dels coneixements previs, siguin competències, siguin els seus components, com a punt de partida.
- **Vinculació** profunda entre els nous continguts i els coneixements previs. L'aprenentatge es produeix quan s'estableixen relacions substantives i no arbitràries entre el que ja formava part de l'estructura de l'alumne o l'alumna i el nou contingut de l'aprenentatge.
- **Nivell de desenvolupament.** Per desencadenar el procés d'aprenentatge, no n'hi ha prou amb que els alumnes i les alumnes es trobin davant continguts per aprendre, sinó que cal que aquests continguts puguin actualitzar els seus esquemes de coneixement, contrastar-los amb allò que és nou, identificar similituds i discrepàncies i integrar-les als seus esquemes. I això depèn de les capacitats cognitives de les quals es disposa, del nivell de desenvolupament.
- **Zona de desenvolupament pròxim.** La situació d'ensenyament i aprenentatge pot considerar-se com a un procés orientat a superar reptes que puguin ser abordats i que facin avançar una mica més enllà del punt de partida.
- **Disposició per a l'aprenentatge.** Les capacitats cognitives, juntament amb factors vinculats a les capacitats d'equilibri personal, de relació personal i d'inserció social, intervenen en la disposició per a l'aprenentatge i en la possibilitat de fer-ho significatiu.
- **Significativitat i funcionalitat** dels nous continguts. És necessari que l'aprenent pugui donar-li sentit a aquell contingut que és nou per ell o ella. Aquesta condició es dona quan el contingut és presentat des de la seva funcionalitat, condició especialment adequada quan ens referim a les competències, ja que la seva característica essencial és l'aplicabilitat de cada un dels seus components.
- **Activitat mental i conflicte cognitiu.** Perquè l'aprenentatge es produeixi, és indispensable el paper actiu i protagonista de l'alumnat. És necessari que desenvolupi una activitat mental que possibiliti la reelaboració dels seus esquemes de coneixement.
- **Actitud favorable, sentit i motivació.** S'atribueix sentit a allò que s'aprèn quan existeix un interès vers els nous continguts; és a dir, quan aquests continguts es consideren necessaris per donar resposta a qüestions que interessin o que milloren el domini d'habilitats que ja es tenen ('motivació intrínseca').

- **Autoestima, autoconcepte i expectatives.** Les expectatives d'èxit que resulten de la idea que es té sobre un mateix són determinants per desenvolupar una actitud favorable cap als continguts i les tasques que possibiliten el seu aprenentatge.
- **Reflexió sobre el propi aprenentatge.** Metacognició. La capacitat de reflexionar sobre com es produeix el propi aprenentatge no només aconsegueix que sigui més profund, sinó que també facilita els nous aprenentatges. Regular el propi aprenentatge és un factor clau en el treball per competències, ja que comporta saber planificar quines estratègies d'aprenentatge s'han d'utilitzar a cada situació, aplicar-les, controlar el procés, avaluar-lo per detectar possibles errades i, en conseqüència, ser capaços de transferir tot allò a una nova actuació. Aprendre a aprendre: planificar, identificar, aplicar, controlar, avaluar i transferir.

2. **COMPLEXITAT** de la situació en que han d'ensenyar-se: les seqüències didàctiques han d'estructurar els seus continguts d'aprenentatge en funció d'una realitat més o menys propera a l'alumnat i en les quals es contemplin tots els factors que hi intervenen.

3. **CARÀCTER PROCEDIMENTAL:**

- a. Activitats que incloguin els models de desenvolupament del contingut
 - b. Seqüència clara amb un ordre d'activitats que segueixi un procés gradual
 - c. Activitats amb ajuts de diferent grau i pràctica guiada
 - d. Activitats de treball independent
4. Estar constituïda per una **combinació INTEGRADA** de components que s'aprenen des de la seva funcionalitat i de forma distinta.
- 5.

En aquesta metodologia, el professorat assumeix un rol d'expert en la matèria, però paulatinament ha de deixar pas a l'autoregulació de l'alumnat i, per tant a la seva autonomia en l'aprenentatge. El grup o equip en el qual treballarà li donarà seguretat. El professorat orientarà, guiarà, desvetllarà, incitarà...

Una de les qüestions amb les que s'haurà d'enfrontar serà la selecció dels objectius i continguts curriculars més adients per treballar una competència determinada. Tenir clares les idees: *Què vull que sàpiguen fer?* (competències) *Amb quina finalitat?* (objectius) *Què necessiten aprendre els meus alumnes, les meves alumnes per portar-ho a terme?* (continguts).

El currículum que treballa competències no pot ser lineal. Per això, el professorat ha de tenir molt clar què vol i com i quan ho vol portar a terme. I per això, també la fonamentació de las competències és interdisciplinar

Es requereix un àrea específica per a tots els components de caràcter metadisciplinar i, al mateix temps, l'aprenentatge sistemàtic a totes les altres àrees.

És imprescindible que a totes les àrees s'utilitzi una metodologia en la què l'alumnat hagi de superar conflictes personals i gripals per anar conformant uns comportaments acords a les competències desitjades. Serà necessari donar resposta a aquestes necessitats: **reflexió** sobre les seves característiques i les fases que constitueixen el procediment, **sistematització**, **avaluació** i **coordinació** entre el professorat.

En aquest treball de sistematització i coordinació entre els professorat, no es poden deixar de banda tres aspectes que s'hauran d'afegir a tot l'anterior:

- a) Per una banda, la idea de que les competències són assolibles per tots els alumnes, en major o menor grau. Per tant, caldrà programar activitats que tinguin en compte la diversitat (d'interessos, d'habilitats, d'aptituds, de coneixements, de capacitats). Caldria tenir clar que no tots poden arribar a tot arreu, però sí haurien de ser capaços de desenvolupar competències (habilitats, coneixements, actituds) bàsiques.
- b) Relacionat amb l'apartat anterior, caldrà conèixer el grau de domini que l'alumnat ha assolit d'una competència.

Es tracta d'una tasca força complexa, ja que implica partir de situacions-problema que simulin contextos reals i disposar dels mitjans d'avaluació específics per a cada un dels components de la competència. Ser competent “*no es una cuestión de todo o nada*”.

Part important de la tasca del professor és valorar els alumnes segons les seves capacitats i el seu esforç, tenint en compte el punt personal de partida i el procés a través del qual adquireixen coneixements, i incentivant l'autoavaluació de les competències com a mitjà per afavorir les estratègies de control i regulació de la pròpia activitat.

- c) Finalment, també cal dir que la metodologia per a les competències ha de contemplar una organització social de l'aula en la què convisquin al mateix temps:

- **El gran grup** per al desenvolupament de tota la dinàmica general de la seqüència d'activitats de la UD, especialment al principi, en la presentació de la situació de la realitat objecte d'estudi i en la identificació dels problemes que aquesta situació comporta, així com en las fases finals en las què és necessari arribar a unes conclusions.

- **Els equips fixes heterogenis** per a moltes de les activitats de les seqüències en les quals la participació de l'alumnat i la necessitat de prestar ajuda o fomentar el diàleg i el debat són necessaris o convenients, i en las què l'existència d'una formació en petits grups preestablerta facilita la gestió de l'aula. Al mateix temps, és el mitjà més adequat per tots aquells continguts d'àrea comuna que estan relacionats amb la cooperació, l'ajuda entre iguals, la responsabilitat, la autonomia i la resolució de conflictes.

- **Els equips flexibles homogenis o heterogenis** especialment apropiats per a tot el treball sistemàtic d'exercitació progressiva dels components procedimentals i del propi esquema d'actuació de la competència. Realitzaran exercicis de diferents nivells o depenent de la necessitat de que uns alumnes con un millor domini de la competència o procediment ajudin els que tenen un ritme d'aprenentatge més lent.

- **El treball individual** per a aquelles activitats en les què els alumnes ja són autònoms per a l'estudi, la memorització, l'exercitació i l'aplicació, i per al reforç conceptual i per fomentar el record. Associada a aquesta tasca està la tècnica del contracte didàctic, que permet el compromís personal en la realització de les tasques esmentades en funció dels diferents tipus d'aprenentatge.

Les idees recollides estan basades i/o relacionades amb els capítols que tracten les idees 5,7,8,9 i 11

3.2. LA BASE CONCEPTUAL

- Teories d'aprenentatge relacionades amb el Constructivisme Social
- Educació crítica
- Apropiació i autoregulació
- Parlar per aprendre

Ja hem assenyalat a l'apartat anterior la importància de l'aprenentatge significatiu i funcional i els principis psicopedagògics en els quals es fonamenta.

Sense aprofundir aquí massa als conceptes bàsics propis de la base conceptual del model didàctic proposat¹¹, el que volem apuntar breument són dos aspectes importants relacionats amb ells:

a) CARACTERÍSTIQUES BÀSIQUES DEL PROCÉS DELS COMPONENTS DE LA COMPETÈNCIA SEGONS LA SEVA TIPOLOGIA:

1. **L'aprenentatge dels fets.** Memorització. Per fomentar el record.
2. **L'aprenentatge dels conceptes.** Comprensió. S'aprenen quan s'és capaç d'utilitzar-los per a la interpretació, exposició...
3. **L'aprenentatge dels procediments.** S'aprenen mitjançant un procés d'exercitació a partir de models experts. Caràcter progressiu: de major a menor ajut. Aplicació a contextos diferenciats.
4. **L'aprenentatge de les activitats.** Components cognitius, afectius i conductuals.

b) COMPETÈNCIES I PROCEDIMENTS (FONAMENTALS). Seqüència d'aprenentatge :

1. Interpretació / comprensió de la situació objecte d'estudi
2. Identificació de problemes
3. identificació de la informació rellevant per a la resolució de les qüestions plantejades.
4. Revisió dels esquemes d'actuació apresos
5. Anàlisi de la informació disponible
6. Valoració

Les idees recollides estan basades i/o relacionades amb els capítols que tracten les idees clau 2, 5 i 6

3.3. INSTRUMENTS I EINES

- Estil docent (esquema Estil Docent)
- El *bastiment* en els seus diferents nivells
- Noves tecnologies: TIC / TAC
- Parlar per aprendre: Interacció docent-aprenent, interacció entre iguals, interacció amb sí mateix

Els mètodes per a l'ensenyament de competències han de tenir un enfocament globalitzador. Orientar el professorat cap a aquesta tasca resulta complexa, entre altres coses perquè entren molts de factors en joc. Un d'ells podria ser l'existència no pactada però sí assumida d'un model d'estil docent forjat al llarg dels anys. Per aquest motiu, pot resultar força favorable el fet d'oferir un model didàctic alternatiu (si més no, en alguns dels aspectes contemplats), més adient a aquesta nova mirada: la que passa d'un model transmissiu a un model competencial. *Veure model de 'bon estil docent'*

Aquest model estarà en consonància amb tot el que implica el treball per competències, i les persones formadores hauran de tenir-ho present per orientar aquells i aquelles persones que s'estan formant cap a la interiorització del mateix.

En aquest tessitura, una de les possibles associacions que es poden establir és la que ofereix les fases proposades per a una seqüència didàctica i el paper del docent i de la docent que l'ha de portar a terme, tot tenint en compte les habilitats i capacitats que s'han de desplegar en l'ús d'una competència:

Procés d'una seqüència didàctica		Bon estil docent
1. Establiment (compartit amb l'alumnat) dels objectius i de les activitats que es realitzaran. Identificació de la situació de la realitat que s'ha de resoldre. 2. Identificació de les qüestions o problemes que planteja la situació. 3. Construcció de possibles esquemes d'actuació corresponents a la competència 4. Expressió del esquema d'actuació triat: procediment, coneixements, habilitats i actituds que s'han d'adquirir. 5. Revisió del coneixement disponible per planificar el seu aprenentatge. 6. Aplicació en situacions reals i diferents, tant vegades com calgui, acompanyades de les ajudes específiques en funció de les possibilitats i característiques de cada un dels alumnes.		GUIA L'ALUMNE en la resolució de tasques tot transferint-li paulatinament el control de les mateixes • Ajudant-los a que s'apropiïn dels objectius globals i concrets de les tasques d'aprenentatge • Posant els alumnes en el rol de 'petits investigadors' i 'obligant-los a fer a partir del que ja són capaços de fer • Compartint els criteris 'reals' d'avaluació i fent treballar els alumnes amb aquests • Ajudant-los a identificar per si mateixos evidències de progrés, a través de l'autoavaluació en diferents moments o fases ORIENTA ELS ALUMNES de forma concreta en els objectius d'aprenentatge que han d'assolir • Presentant de forma esquemàtica i No fragmentada els continguts relacionats amb una competència o amb un grup de competències • Ajudant els alumnes a situar-se en l'esquema de continguts (lligats a les competències) en espais diferents de temps al llarg de l'assignatura + entre assignatures CREA EMPATIA i un clima socioafectiu relaxat però al mateix temps 'estricte' • Escoltant 'activament' • Construint coneixement pràctic científic a partir del coneixement espontani dels alumnes • Intentant adaptar el llenguatge científic al llenguatge dels alumnes • Incorporant tutories individualitzades CO-CONSTRUEIX amb l'alumnat activant la seva ZDP i incorporant paulatinament els continguts • Modelant-los cognitivament a través de l'estratègia ESET (Experiències, Emmarcar, Estructurar, Teoria) • Compartint llenguatge amb ells
Habilitats / capacitats que s'han de desplegar en l'ús d'una competència		
Anàlisi d'una situació que és complexa	• Interpretació de la situació • Interpretació dels problemes que han de permetre actuar eficaçment • Identificació de la informació rellevant per resoldre les qüestions plantejades	
Identificació dels possibles esquemes que poden donar resposta als problemes que la situació planteja	• Revisió dels diversos esquemes d'actuació apresos que poden donar resposta als problemes plantejats • Anàlisi de la informació disponible en funció de cada esquema	
Selecció dels esquemes i disposició per aplicar-los de forma estratègica	• Valoració de les variables reals i la seva incidència als esquemes apresos • Utilització de l'esquema amb els canvis necessaris per adequar-se a la situació real	
Coneixement, domini i transferència de cada un dels components de les competències	• Adequació de la competència de forma gradual i integrada als fets, conceptes, procediments i actituds que conformen la competència	
Les idees recollides estan basades i/o relacionades amb els capítols que tracten les idees clau 6, 7 i 10		

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Document elaborat prenent com a base dues fonts documentals.
Títol: El model didàctic subjacent al treball per competències i 11 idees clau per aprendre i ensenyar-les. Document de contrast
Autor/a: Olga Esteve
Dades bibliogràfiques: - El model didàctic subjacent al 'treball per competències', desenvolupat al document "OBA_3" - Zabala & Arnau (2008) "Cómo aprender y enseñar competencias. Once ideas clave para responder a once cuestiones en torno a las competencias." Col. Ideas Clave, 3. Ed. Graó. Barcelona, 2007
Descripció: partint de les dues fonts esmentades es fa referència a: - El model Didàctic on hi trobem la <u>metodologia</u> (components i criteris), la <u>base conceptual</u> (conceptes bàsics, procés dels components de la competència segons la seva tipologia i la seqüència d'aprenentatge) i <u>els instruments i les eines</u> (proposta i quadre on s'inclou les fases per a una seqüència didàctica i el paper de la persona docent que l'ha de portar a terme i les habilitats i capacitats que s'han de desplegar en l'ús d'una competència).
Aplicacions: En la fase de contrast per treballar el model didàctic.

LES ACTIVITATS D'APRENENTATGE PER AL TREBALL PER COMPETÈNCIES

LES ACTIVITATS PROLÈPTIQUES

Podem entendre la *prolepsis* com un procediment pedagògic en el que la persona docent intenta que es facin evidents i explícits coneixements de l'aprenent que aniran emergint quan impliquem l'aprenent en l'activitat i vagi augmentant la seva participació. Aquest procés es produeix mitjançant certes pistes que la persona docent li va lliurant (Van Lier, 1996).

Ja fa alguns anys que s'utilitza la prolepsis com una manera de caracteritzar la manera que té el professorat d'induir la comprensió de l'alumnat sobre com completar **es tasques cognitives difícils**, és a dir tasques que estan per sobre del seu nivell actual de competència de l'alumnat i que clarament representin un *repte cognitiu* per a ell. En la planificació i el disseny d'aquest tipus de tasca, cal que el professorat pressuposi que l'alumnat comprèn el que se'ls està intentant ensenyar com a condició prèvia per a crear aquesta comprensió (Stone, 1993; Stone i Wertsch, 1984). Les accions del professorat sovint no responen al que passen mateix moment de l'activitat de l'alumnat sinó al que creu que serà necessari per a les accions futures del seu alumnat. Per això, la tasca s'ha de plantejar en forma de situació-problema i el / la docent han de 'preveure' les ajudes necessàries que necessitaran els i les alumnes per arribar a assolir els objectius d'aprenentatge lligats a la situació-problema.

El treball amb activitats prolèptiques demana un cert domini del seu maneig, perquè es pot creure que resulta difícil mantenir l'interès de l'aprenent quan, de fet, el coneixement que emergeix ja el tenia abans de començar. Però cal tenir en compte que l'aprenent no sap, quan comença l'activitat prolèptica, que serà capaç de portar-la terme donat que els recursos necessaris per a realitzar-la no se li han presentat: seran les pistes i els ajuts que subministrarà el professorat els que faran emergir de dins de l'aprenent el que li faci falta. En aquest sentit, **el professorat, que coneix el final on porta l'activitat, ha de ser hàbil i avançar els ajuts i pistes per facilitar l'avançament de l'alumnat: caldrà, doncs, mostrar a l'alumnat una seqüència dels passos necessaris per poder aconseguir els objectius que planteja la tasca d'aprenentatge, sense passar-se en els ajuts** (Carretero, 2004). Cal que la tasca continuï significant un desafiament per a l'alumnat i que vagi veient com és capaç d'afrontar-la i resoldre-la progressivament.

D'altra banda, cal que la tasca presenti un plantejament dialèctic que vagi de dalt a baix (del general al concret) i de baix a dalt (del concret al general). Aquesta interrelació de processos és una de les bases per a realitzar accions pedagògiques prolèptiques.

D'entrada, per poder equilibrar els dos processos (de baix a dalt i de dalt a baix) caldrà fer una aproximació holística a l'objecte d'estudi, el que vol dir partir de la globalitat (el significat) per arribar paulatinament a les unitats o elements discrets. Per tant, el primer pas és la *contextualització*.

Tanmateix, per arribar a apropiat-se de nous conceptes cal que l'alumnat passi del nivell global a un nivell més esmicolat, és a dir, que faci atenció específica als diferents elements que componen el tot. En aquest moment caldran tasques amb un enfocament més atomitzat, més analítiques, en les que demanarem a l'alumnat que infereixi, descobreixi (individualment, amb ajuda d'iguals o amb ajuda d'experts) què s'amaga darrere dels diferents conceptes.

Aquestes activitats més analítiques seran les que ajudaran més endavant a desenvolupar la tasca de forma adequada. Cal deixar clar que el procés de desenvolupament de la tasca d'aprenentatge no significa donar respostes correctes a les preguntes del professorat sinó ser capaç d'utilitzar els elements manipulats *en contextos diferents* dels que han estat tractats, és a dir, ser capaç de manipular aquests elements de forma significativa.

De tot el que s'ha dit fins ara es desprèn que una de les tasques principals del professorat és desenvolupar en l'alumne, i mitjançant l'activitat, la seva *capacitat analítica* per a descobrir i manipular els elements conceptuals i procedimentals que l'ajudin en el desenvolupament de tasques que sempre han d'estar dissenyades en forma de resolució de problemes. L'avantatge és que l'alumnat no arriba ignorant a la classe, sinó que partim de que ja disposa de representacions del saber que li poden servir en el moment d'iniciar aquesta mena d'activitats. És el que s'anomena ***l'activació del coneixement previ***.

Tal i com afirma el constructivisme, considerem que l'aprenent fa un ús estratègic del coneixement previ o implícit que engloba tant la seva experiència social com el seu coneixement del món i també les capacitats que ha anat desenvolupant al llarg de la seva vida. I és precisament aquest *ús estratègic del propi coneixement* (declaratiu i procedimental) inherent a qualsevol aprenentatge que possibilita l'alumnat a enfrontar-se a tasques d'aprenentatge amb un nivell de dificultat una mica més elevat que el propi nivell de competència. Serà aquest repte el que l'obligarà a buscar tots els recursos que estan al seu abast per poder realitzar la tasca amb èxit. Però no ha de pensar mai que el desafiament l'haurà d'afrontar tot sol, tota sola, sense l'ajut d'altres. La funció mediadora de la persona docent en aquest treball serà del tot decisiva.

L'aplicació pràctica d'aquest plantejament pedagògic pot prendre formes diferents: aprenentatge per problemes, per projectes, seqüències didàctiques, etc. Sigui quina sigui la forma concreta, haurà de complir les següents condicions bàsiques:

1. Inicialment, incidir en la funcionalitat de l'objectiu d'aprenentatge; el coneixement dels elements conceptuals serà un aspecte més del que cal aprendre. La pregunta seria: per què serveix aquest concepte o aquest contingut?
2. La tasca d'aprenentatge es dirigirà cap a un objectiu final global en el que s'hagin d'integrar els diferents elements i presentar una estructura cíclica que parteixi de la globalitat (procés de dalt a baix) per a tornar-hi després d'un treball sobre elements específics d'aquesta globalitat (procés de baix a dalt). D'aquesta manera tan es fomenten estratègies globals de comprensió com els microprocessos necessaris per analitzar i entendre els nous conceptes.
3. Finalment, les fases reflexives (analítiques) hauran de servir sempre de base per assolir l'objectiu final; per tant, hauran d'estar plenament incorporades a la seqüenciació establerta i no aparèixer de forma aïllada. Es tracta de fomentar una activitat reflexiva de cerca de recursos adequats al problema que es planteja en la tasca. D'aquesta manera, els continguts conceptuals que es treballin té una raó de ser en el fet que són necessaris per assolir l'objectiu final. Les fases de reflexió emergeixen de forma natural i en elles l'alumne es veu obligat a negociar amb altres durant tot el procés de cerca de recursos.

Per acabar, volem incidir en la idea que la *prolepsis* té una gran importància en un plantejament pedagògic basat en el treball per competències perquè ens permetrà treballar en les zones de desenvolupament proper (ZDP).

>> Vegeu mostres d'activitats prolèptiques al bloc (carpeta) de 'Contrast' (Eines)

>> Vegeu document sobre 'Enriquiment de tasques pobres' al bloc (carpeta) de 'Contrast' (Explicacions teòriques)

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Text
Títol: EL BASTIMENT PER PART DEL PROFESSORAT EN LES ACTIVITATS D'APRENTATGE PER AL TREBALL PER COMPETÈNCIES (ACTIVITATS PROLÈPTIQUES)
Autor/a: Olga Esteve i GTPR
Dades bibliogràfiques:
Descripció: Presentació del bastiment entesa com a eina per afavorir la participació i el domini de la tasca per part de la persona novell a partir de procediments discursius indagadors. Es tractaria d'estar atent per anar proporcionant pistes per tal que la persona en formació vagi desenvolupant la seva pròpia construcció en interacció amb d'altres. Així, el bastiment pedagògic s'erigeix com a peça clau en l'aprenentatge de competències en afavorir la construcció compartida del coneixement a partir del treball en la zona de desenvolupament proper de l'alumnat i de comprensió mútua de perspectives entre persones participants anomenada intersubjectivitat. Basant-se en la teoria dels ecosistemes de Bronfenbrenner (1979) aplicada a l'aula per van Lier (1998) en relació al bastiment, se'ns presenten els tres "nivells d'ajuda" perquè aquesta tècnica esdevingui eficaç. Aquests nivells van des de la planificació a llarg termini (nivell macro), passant per la seva seqüenciació al llarg d'un curs o trimestre (nivell meso), fins arribar treball interactiu de cada moment a l'aula (nivell micro).
Aplicacions: Text especialment adreçat a les persones formadores que parteixin d'un plantejament pedagògic basat en el treball per competències perquè el bastiment permet treballar en les zones de desenvolupament proper (ZDP)

EL BASTIMENT PER PART DEL PROFESSORAT EN LES ACTIVITATS D'APRENENTATGE PER AL TREBALL PER COMPETÈNCIES (ACTIVITATS PROLÈPTIQUES)

Quan es vol crear situacions d'aprenentatge per al desenvolupament de competències, cal fer-ho des de la perspectiva de la **construcció compartida** del coneixement entre professorat i alumnat. La construcció compartida no es podrà donar si no som capaços de treballar en la **zona de desenvolupament proper** de l'alumnat i aquesta zona serà accessible si establim una comprensió compartida entre els i les participants en una determinada activitat, anomenada **intersubjectivitat** (Rommervelt, 1979, 1985). Aconseguir la intersubjectivitat exigeix que tant adult com alumne hagin d'adaptar la seva perspectiva particular a la perspectiva de l'altre i intentar mantenir aquest enfocament compartit. En aquest cas, les noves perspectives adquirides impliquen una major comprensió i són la base per a posteriors creixements (Wertsch, 1985).

La comprensió comuna aconseguida mitjançant la intersubjectivitat permet a l'adult expandir-la partint del que ja sap i anar una mica més enllà. I en aquesta ja creada zona de desenvolupament proper en la que professorat i alumnat comparteix un cert món comú, tenen gran importància els mecanismes comunicatius. En el transcurs del diàleg (la comunicació) es va construint una base de coneixement compartit en la que el professor o professora aporta l'estructura de suport i la guia, les pistes, per a que l'alumne aprengui a controlar el món nou que va descobrint i guanyi iniciativa i autonomia per a moure's. En aquest procés s'hi ajusta el **bastiment**.

Aquest bastiment és una tècnica que s'usa en la interacció entre experts i novells: davant d'una tasca concreta, l'expert afavoreix la participació i el domini de la tasca per part del novell. Evidentment, el bastiment ha de ser temporal, desapareixent quan l'aprenent va prenent el control de l'activitat i domina la realització de la tasca. Això lliga el bastiment amb l'autoregulació i l'autonomia.

No podem pensar que l'aprenent sigui un element passiu en la construcció del bastiment adequat a una tasca perquè cal que tingui la iniciativa necessària per a facilitar que l'expert li doni el suport convenient. Així doncs es tracta d'un procés conjunt interdependent, en el que s'aconsegueix una mena de **co-construcció del coneixement**, que ens porta a la **negociació de significats**. Si s'arriba a aquest punt, la co-construcció del coneixement és vista com un èxit del **treball col·laboratiu** entre aprenent i expert.

PERQUÈ EL BASTIMENT PEDAGÒGIC SIGUI EFICAÇ S'HA DE TREBALLAR DES DE TRES NIVELLS O ECOSISTEMES

Perquè el bastiment pedagògic compleixi les condicions exposades més amunt, ha de treballar-se des de diferents 'nivells d'ajuda'. La proposta que presentem es basa originàriament en la teoria dels ecosistemes de Bronfenbrenner aplicada al procés de bastiment a l'aula per van Lier (1998).

Bronfenbrenner publica l'any 1979 l'esquema de desenvolupament humà a l'entorn de diversos ecosistemes, cadascun d'ells dins d'un altre. En el model de Bronfenbrenner, el context apareix com un conjunt d'esferes d'influència que exerceixen la seva acció combinada i conjunta sobre

el desenvolupament. Cadascuna d'aquestes esferes representa un tipus i una font d'influències respecte a la persona en desenvolupament. Aquestes esferes constitueixen un ecosistema que alhora es divideix en subsistemes que denomina microsistema, mesosistema, exosistema i macrosistema. Cada ecosistema té els seus propis actors i artefactes i s'hi estableixen una sèrie de relacions i operacions.

Van Lier (1998) trasllada aquesta divisió en nivells al món de l'aula i concretament a les diferents formes que ha d'adoptar les ajudes que ha de donar el professor o la professora per tal de guiar a l'alumnat a la consecució amb èxit de les tasques d'aprenentatge prolèptiques (bastiment).

- **Bastiment macro:** comprendria el currículum, és a dir, la planificació a llarg termini de les tasques o activitats de classe.
- **Bastiment meso:** també s'ocuparia de la planificació, però a un nivell més reduït o immediat: la planificació de les activitats o tasques de classe, la seva seqüenciació al llarg d'un trimestre o d'un curs per aconseguir els objectius establerts.
- **Bastiment micro:** serà el treball interactiu de cada moment de la classe concreta. En el microsistema és on es prendran les decisions pertinents segons vagin sorgint les necessitats dels aprenents.

Van Lier considera molt important aplicar aquesta visió ecològica al tipus de **bastiment pedagògic** més adequat quan es treballa amb metodologies interactives i centrades en l'aprenent.

1. Bastiment macro

Tracta la **planificació global**: a llarg termini, la que marca i estableix els objectius d'un curs sencer. A l'escola seria el que es preveu en el disseny curricular.

2. Bastiment meso

Fa referència a la **seqüenciació** de les activitats que es dissenyin per a un curs escolar, dins del *continuum* que ofereix un curs.

Es tracta de **crear una estructura, una seqüència predicable d'esdeveniments que són en definitiva les fases o els passos necessaris per a assolir els objectius que es plantegin**. És com 'esmicolar' cada fase i subfase. Generalment, com a docents això ho tenim al cap (*'Ara farem això, després vindrà l'altra subactivitat', etc.*) però, per tal de treballar des de la visió del bastiment meso, és absolutament necessari **preveure el que una fase o subactivitat aporta a la primera i així successivament**, com si creéssim un entramat de lligams d'ajudes entre les mateixes activitats.

Es tracta d'una planificació que intenta trobar l'equilibri entre la planificació i la improvisació, entre la rutina i el que emergeix de nou per tal de poder construir cap endavant a partir del 'darrere', del que aporta o pot aportar cada persona en formació (Mercer, 2001).

3. Bastiment micro

Finalment, el treball interactiu durant la realització de l'activitat en el qual tenen lloc els reajustaments segons necessitats i reaccions dels participants.

Aquest procés s'aconsegueix tot partint i observant el que la persona en formació ja és capaç de fer respecte a una activitat determinada (de fet, això es la base del constructivisme) per tal d'anar donant l'ajuda específica a cadascú, de forma gradual i segons les necessitats que vagin emergint. Aquest és un tipus de procediment ja molt conegut en el nivell educatiu escolar però poc emprat dins de la formació inicial i permanent.

Des del punt de vista conceptual hem de ressaltar la idea que 'bastir' no significa només proporcionar ajuda quan es necessiti sinó que consisteix més aviat en estar atent (com a expert) per veure com es proporciona l'ajuda en forma de 'pistes' de tal manera que la persona en formació vagi desenvolupant la pròpia construcció de coneixement per ella mateixa, sempre però a través de la interacció amb altres iguals, amb més experts i amb si mateix (vegeu documents en l'apartat "La interacció i el contrast").

Respecte a l'ajuda que la persona en formació pot rebre del més expert (en aquest cas, el formador o la formadora), és important ressaltar la importància que adquireixen aquí certs procediments discursius (molt concrets) que podríem encabir dins del que s'entén per 'discurs indagador' i que ofereixen recursos concrets per a aplicar el procediment VESET detallat més amunt (vegeu documents en l'apartat "Discurs indagador").

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Text
Títol: LES ACTIVITATS D'APRENTATGE PER AL TREBALL PER COMPETÈNCIES. LES ACTIVITATS PROLÈPTIQUES
Autor/a: Olga Esteve i GTPR
Dades bibliogràfiques:
Descripció: Presentació del procediment pedagògic de la prolepsi i de les claus per a la seva aplicació pràctica. Partint de l'ús estratègic del coneixement previ de l'alumnat, les activitats prolèptiques posaran al seu abast els ajuts i les seqüències necessàries perquè pugui superar qualsevol repte cognitiu plantejat en les tasques proposades. Així mateix, s'apunten les condicions bàsiques que haurà d'acomplir l'aplicació pràctica d'aquest plantejament pedagògic en qualsevol de les formes que pugui adoptar: aprenentatge per problemes, projectes, seqüències didàctiques, etc.
Aplicacions: Text especialment adreçat a les persones formadores que parteixin d'un plantejament pedagògic basat en el treball per competències perquè les activitats prolèptiques permeten treballar en les zones de desenvolupament proper (ZDP).

PARLAR PER APRENDRE

La importància de la interacció per al desenvolupament cognitiu

Un dels elements claus d'aprenentatge des de la visió socioconstructivista (vegeu document sobre Elements generals de la metodologia d'aula) és concebre l'educació com un procés de reciprocitat entenent que ensenyar implica 'conversar' (Mercer, 2000). Segons aquest autor, en una activitat conjunta, com és la d'aprendre, no solament interactuem sinó que també 'interensem'. Es tracta, doncs, d'un procés en el qual el pensament i el llenguatge estan estretament units. Des d'aquesta visió és essencial que tingui lloc una construcció de l'activitat d'aprenentatge entre tots els actors que conformen el grup-classe.

Aquesta perspectiva atorga a la *interacció* un paper molt rellevant en el procés de construcció de nou coneixement. La interacció, en el sentit vygotskià, s'ha d'entendre des de tres eixos:

- Interacció amb persona més experta
- Interacció amb iguals
- Interacció amb 'un mateix'

Respecte als dos primers tipus d'interacció (interacció amb el professor / la professora y amb iguals), es tracta d'usar el llenguatge (l'intercanvi) com a eina de bastiment en la construcció de coneixement.

INTERACCIÓ PROFESSOR/A ALUMNE/A

La base de la interacció entre professor/a i alumne/a característica de la pedagogia dialògica la trobem al concepte d'*interacció contingent*.

La *interacció contingent* (Carretero, 2004; Mercer, 2001; van Lier, 1996), inclou dos aspectes estretament relacionats entre si: el diàleg i la conversa. Dins de la dinàmica interactiva que fonamenta una conversa es destaquen els desitjos, les intencions i els comportaments dels participants al llarg d'un intercanvi que va conjugant les diferents aportacions individuals en un context compartit. Extrapolar les bases de la conversa en situacions de la vida quotidiana a l'intercanvi a l'aula significa, per part del docent, dinamitzar les sessions de classe de tal manera que, tot i tenir uns objectius prefixats, segueixi l'orientació que va adquirint l'intercanvi fins arribar a ajustar-se a les necessitats i les qüestions que emergeixen dels alumnes, decidint a cada moment quin és el millor camí per seguir. Segons van Lier (1996), la *contingència* sembla ser un factor condicionant per involucrar i implicar els aprenents al procés d'aprenentatge perquè segueix un procés conversacional en el qual a) es fa al·lusió a continguts familiars per connectar-los amb nous continguts i b) es creen, gràcies a que es basa a la recollida contínua de les intervencions dels alumnes, expectatives cap a nous continguts, entenent que el procés d'aprenentatge és un *continuum* i una constant connexió entre allò propi, allò compartit i allò nou (Mercer, 2001). Una de les estratègies per excel·lència per fomentar la interacció contingent semblen ser les preguntes, unes preguntes obertes que generalment inviten a raonar o justificar, definir o relacionar l'objecte d'estudi amb experiències de l'alumnat per forçar-li a buscar en la seva ment connexions amb el coneixement ja adquirit (Carretero i Esteve, 2006). Les preguntes d'aquest tipus no apareixen de forma aïllada, sinó que generalment van acompanyades d'altres estratègies discursives dirigides a ajudar l'aprenent a situar-se, a afavorir el que Mercer (2001) anomena 'continuïtat'. Aquest concepte al·ludeix al fet desitjable de que les experiències anteriors proporcionin les bases per donar sentit a les següents, i així poder fer participants els aprenents de la construcció conjunta del coneixement i tot allò en una

comunitat en la què tots els membres són tractats com a 'experts potencials'.

EXEMPLE D'INTERACCIÓ CONTINGENT A LA CLASSE DE LLENGUA ESTRANGERA EN L'ARTICLE ADJUNT EN L'ANNEX (Autores: A.Carretero & O.Esteve)

INTERACCIÓ ENTRE IGUALS

El bastiment, inicialment reservat a la persona més experta, s'ha estès a l'acció de qualsevol altre participant en la interacció. Donato (1994) i Esteve (1999) parlen en aquest sentit de *bastiment col·lectiu*. L'aspecte més rellevant d'aquest intercanvi col·lectiu és que ha de fomentar un diàleg amb un mateix. Tal com promouen les bases del constructivisme social, es tracta de fomentar en cada individu processos cognitius superiors a través de la interacció amb altres d'iguals, o el que és el mateix, passar del plànol interpsicològic al plànol intrapsicològic (Vygotsky, 1978). D'aquí la importància del pensament comunicatiu perquè inclou un diàleg o intercanvi estès entre punts de vista o marcs de referència diferents, diàleg que té lloc en l'esfera social però que ajuda la reestructuració dels propis pensaments.

INTERACCIÓ AMB UN MATEIX

En relació amb la 'interacció amb un mateix, la seva funció principal rau a donar forma i controlar els pensaments propis, raonar, planificar una acció, regular el comportament, resoldre problemes, recordar, etc. A les accions d'escoltar i llegir, el discurs interior representa la transformació de les paraules en pensament; en el cas de parlar i escriure, en canvi, representa la plasmació del pensament en paraules. Com activitat intrapersonal sembla una activitat mental amb un objectiu concret, intervinguda per la llengua i mobilitzada com a resposta a intencions específiques (Lantolf i Thome, 2006; Lantolf i Poehner, 2008). I en aquest sentit serveix de suport en el procés d'interiorització, procés que no s'ha d'entendre com una còpia o transferència sinó més aviat com un procés transformador que comporta canvis en les estructures que s'interioritzen. Es tracta, per tant, d'un discurs silenciós que en moltes ocasions no poden sentir les persones que es troben a prop de la persona que l'està experimentant, perquè és un discurs orientat cap al jo; els seus objectius no són, per tant, públics sinó privats.

ANNEX

El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera: Hacia un *discurso proléptico*.

Olga Esteve Ruescas (Universidad Pompeu Fabra)

Ángela Carretero Rödel (Escuela Oficial de Idiomas Barcelona-Drassanes)

Resumen

Los estudios basados en la Teoría Sociocultural (Lantolf, 2000) centran su atención en la función mediadora de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también de lenguas extranjeras. Desde este postulado, es necesario que el docente tome conciencia de la importancia del denominado discurso proléptico (Van Lier, 1996, 2000), un discurso pedagógico que va más allá de la fórmula IRF (Initiation, response, feedback) y que sirve para recoger saberes compartidos y conocimientos previos de los aprendices con la finalidad de despertar la expectación de los mismos hacia nuevos saberes. Con ello se pretende que el docente ajuste su ayuda pedagógica a partir de la creación de Zonas de Desarrollo Próximo y de la asistencia en ellas.

Nuestro estudio parte de la investigación-acción de una profesora de alemán/ LE en un nivel de principiantes (en una Escuela Oficial de Idiomas) que, en aras a la mejora de su práctica docente, investiga aplicando un microanálisis funcional de las interacciones entre

profesora y aprendices las características del discurso proleptico que puede utilizarse como instrumento de mediación para fomentar procesos metalingüísticos y metacognitivos en la clase de LE, y favorecer así un aprendizaje significativo (Little, 2000; Salaberri, 2003).

Palabras clave

Prolepsis, interacción contingente, Zona de Desarrollo Próximo, oportunidades de aprendizaje, andamiaje.

The teacher discourse as a cognitive mediating tool in the German as a foreign language classroom: Towards a *proleptic discourse*.

Abstract

Research based on Sociocultural Theory (Lantolf 2000) focuses its attention upon the mediating function of the interaction carried on within the learning process. Thus it seems necessary for the teacher to be aware of the importance the so called proleptic discourse has (Van Lier 1996, 2000), a pedagogical discourse which goes further than the IRF formula (initiation, response, feedback) has in helping learners to collect previous knowledge and shared insights, in order to awake their anticipations of new knowledge. This kind of discourse aims at the teacher's adjusting of his/her pedagogical support to the learners through the creation of Zones of Proximal Development and the provision of assistance within those.

Our study has its origin in an action-research by a teacher in a beginners group in German as a Foreign Language (in a Spanish public language school for adults) who, in order to improve her teaching practice and by means of a functional microanalysis of the discourse, identifies distinctive features of the sort of proleptic discourse that can become a mediating tool and, as such, foster metalinguistic and metacognitive processes in the foreign language classroom, while supporting a meaningful learning (Little, 2000; Salaberri, 2003).

Key words:

Prolepsis, contingent interaction, Zone of Proximal Development, affordances, scaffolding.

1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El estudio que presentamos nació en el seno de un curso de formación de profesorado de alemán como lengua extranjera, cuyo objetivo global es el de establecer un puente de unión entre la realidad del docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula, siempre desde la vertiente práctica y de conexión con las experiencias de cada uno. Para ello la intervención formativa del curso adopta un enfoque reflexivo que pretende iniciar al docente en ciclos de *investigación-acción*.

En la investigación que presentamos, la profesora detectó en su primera auto-observación una utilización constante de un discurso de tipo IRF (*initiation, response, feedback*), el cual según estudios actuales en adquisición de segundas lenguas (Doughty y Williams, 1998; Van Lier, 1996, 2004) evidencia una interacción asimétrica que limita las intervenciones del aprendiz a una mera reacción en forma de respuesta, repetición o reformulación, lo cual no incentiva el aprendizaje.

Así pues, la detección de un tipo de discurso *demasiado dirigido por la profesora* despertó en ella la necesidad de realizar cambios en su intervención pedagógica, intervención que siempre se manifiesta a través del lenguaje. Las bases conceptuales las encontramos en los supuestos teóricos del socioconstructivismo, y más concretamente en las ideas de Van Lier

(1996, 2004) y del grupo vygotskiano norteamericano (Lantolf, 2000; McCormick y Donato, 2000).

2. MARCO TEÓRICO

El estudio se basa, como hemos apuntado, en los principios de la Teoría Sociocultural de aprendizaje (Lantolf, 2000) según la cual es posible iniciar procesos de autorregulación o dominio de las propias cogniciones a partir de la incorporación de instrumentos de mediación, y, en concreto, de mediación semiótica (Lantolf, 2000). Desde esta perspectiva se considera que para conseguir el máximo nivel de autonomía, que es el de la autorregulación (Little, 2000), es necesario el uso de un sistema de signos, originado socialmente y que el individuo encuentra en su entorno social, que le permitirá transformar el pensamiento y, en general, su actuación (Wertsch, 1988).¹²

En definitiva, los instrumentos de mediación deberán servir al alumno para interiorizar conocimientos nuevos o, en palabras de Frawley, “para ‘encarnar’ la experiencia vivida dentro del significado personal” (Frawley, 1997). Este planteamiento parece además fomentar la participación activa y la motivación por parte de los alumnos y contribuye consecuentemente al aprendizaje (Carretero, 2004). Dentro de este marco, encontramos dos conceptos importantes: el *discurso proléptico* y la *interacción contingente* (Van Lier, 1996, 2000, 2004).

2.1. DISCURSO PROLÉPTICO:

El concepto de *prolepsis*, introducido por Rommetveit (1979) y aplicado por otros autores al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (Antón, 1999; Van Lier, 1996, 2000), describe un procedimiento pedagógico que se hace patente a través del discurso y que invita al menos *experto* (o menos competente) a solucionar los conflictos lingüísticos que afloran en las actividades de aprendizaje a partir de la activación de su conocimiento previo (procedural y declarativo), así como de estrategias de inferencia y deducción. Para ello, el más experto deberá en su intervención pedagógica, por un lado, hacer emerger el conocimiento previo del alumno a partir de preguntas-guía aptas para ello (McCormick y Donato, 2000) y, por otro, ofrecerle ayudas en forma de *pistas* de tal suerte que éste llegue por sí mismo o en colaboración con iguales a solucionar los conflictos lingüísticos generados por la tarea. Se trata básicamente, como se desprende de los procedimientos descritos, de utilizar estrategias que propicien *prácticas de indagación* y activen estrategias de inferencia y deducción.

Según Van Lier, el procedimiento proléptico sitúa a los aprendices en un contexto en el cual el profesor asume (o pretende asumir) que ellos “saben más de lo que en ese momento son capaces de hacer” (Van Lier, 2004: 153). Presupone, por lo tanto, cierta información por parte del aprendiz desafiándole a interpretar los significados de sus enunciados (Antón, 1999). Para ello, el profesor debe hacer emerger en el aprendiz una toma de conciencia sobre todo aquello que ya sabe o de aquello que sabe hacer con las lenguas. Ello le servirá para conectar el conocimiento lingüístico previo con conocimiento nuevo y crear, de este modo, una expectación hacia información y contenidos nuevos, consiguiendo relacionar lo propio, lo ajeno y lo compartido.

¹² En este ámbito se inscribe el proyecto I+D de tres años de duración HUM2004-01923/FILO *Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario*, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Investigadora principal: O.Esteve). El presente estudio ha servido de base para la puesta en marcha de dicho proyecto.

2.2. INTERACCIÓN CONTINGENTE:

Por su parte, la *interacción contingente*, concepto acuñado por Van Lier (1996), incluye dos aspectos estrechamente relacionados: el diálogo y la conversación. La clave de esta idea es concebir la educación como un proceso de reciprocidad entendiendo que enseñar implica conversar. Dentro de la dinámica interactiva que fundamenta una conversación se destacan los deseos, intenciones y comportamientos de los participantes a lo largo de un intercambio que va conjugando las distintas aportaciones individuales en un constructo compartido. Extrapolar las bases de la conversación en situaciones de la vida cotidiana al intercambio en el aula significa por parte del profesor dinamizar las sesiones de clase de tal manera que, aún teniendo unos objetivos prefijados, siga la orientación que va adquiriendo el intercambio de tal suerte que llegue a ajustarse a las necesidades y las cuestiones que emergen de los alumnos, decidiendo momento a momento cuál es el mejor camino para seguir. La contingencia, según Van Lier (1996, 2000), parece ser un factor condicionante para involucrar e implicar a los aprendices en el proceso de aprendizaje porque sigue un proceso conversacional en el cual:

2.2.1. Se alude a contenidos familiares para conectarlos con nuevos contenidos

2.2.2. Se crea, gracias a que se basa en la recogida continua de las intervenciones de los alumnos, una expectación hacia contenidos nuevos, entendiendo que el proceso de aprendizaje es un *continuum* y una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo.

3. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Siguiendo las fases de toda investigación-acción, una vez detectado el problema y tras la búsqueda de alternativas pedagógicas fundamentadas, el siguiente paso fue elaborar un plan detallado de una nueva intervención pedagógica que se caracteriza por la intención expresa de la profesora de fomentar en su aula una interacción proléptica y contingente en los términos definidos.

Para la recogida y análisis de datos nos basamos en una metodología interpretativa, recogiendo los datos de una serie de fuentes, a saber:

3.1. *DATOS DIRECTAMENTE OBSERVABLES:*

- 3.1.1. Grabaciones en video de las interacciones entre profesora y grupo-clase.
- 3.1.2. Grabaciones audio de las interacciones entre profesora y grupos pequeños de trabajo.

3.2. *DATOS RETROSPECTIVOS:*

- 3.2.1. Diarios de los aprendizs: Para recoger las percepciones de los aprendizs respecto a la ayuda recibida por la profesora.
- 3.2.2. Diario del docente: Como herramienta de reflexión posterior sobre sus procedimientos y metodología utilizados.
- 3.2.3. Entrevista final: La docente entrevistó a los aprendizs en grupos de 3-5 para obtener una valoración global del curso y más información sobre la experiencia vivida.

Los datos directamente observables fueron literalmente transcritos y sometidos a un exhaustivo análisis de discurso basado en trabajos anteriores (Esteve, 1999; Esteve y Cañada, 2001) y que mostraremos a continuación. Por su parte, los datos secundarios fueron analizados desde la perspectiva “iterativa” (identificación de aspectos recurrentes) y de análisis de discurso de Allwright y Bailey (1991).

En esta presentación nos centramos exclusivamente en los datos directamente observables.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DIRECTAMENTE OBSERVABLES

Para el análisis de las interacciones entre profesora y alumnos se aplicó un análisis de discurso de base vygostkiana (Esteve y Cañada, 2001), que toma como unidad de análisis la actividad misma, en este caso, la actividad discursiva de andamiaje. Para ello se identificaron los distintos actos de habla que emergían durante el andamiaje, su función dentro del discurso así como las reacciones que suscitaban en los alumnos. Una vez finalizado este primer análisis, se pasó a presentar los resultados del andamiaje de forma gráfica. Finalmente, se categorizaron los procedimientos discursivos más recurrentes identificados como procedimientos de andamiaje de tipo proléptico.

En el episodio que presentamos como muestra, los aprendices deben escribir en pequeños grupos, a partir de unas viñetas, una breve historia. En este momento los aprendices dudan a la hora de utilizar un pronombre posesivo. Se inicia el andamiaje por parte de la profesora durante el cual ésta utiliza la L1 y la LE alternativamente para asistir a los alumnos.

Transcripció

- A1: Ah, Angela, ¿Y si yo quisiera decir: con el pescado de ello, vale? ¿Cómo lo diría? *Mit*, quiero decir que es el pescado de ellos, ¿vale? *Mit ihnen*, acabado en “n”.
- P: (asiente)
- A1: Vale.
- P: ¿Por qué con “n”? *Warum mit “n”*?
- A1: Porque *mit* tiene que ir siempre con el dativo y es “*den*” o sea acaba igual.
- A2: (())
- A1: *Ihren*, acabado en “n”.

Tabla 1: Transcripción de un episodio.

4.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Para el análisis interpretativo se identificaron, en primer lugar, los actos de habla así como su función dentro del fragmento de discurso. En este primer análisis ya se manifiestan algunos de los procedimientos prolépticos que utiliza la profesora: Estos conforman una primera aproximación a las categorizaciones que surgirán en una fase posterior del análisis (y que en esta primera fase se destacan en negrita y cursiva).

- L1-L3: A1 se asegura de la flexión del artículo posesivo plural que va a utilizar.
- L4: P asiente. ***Dar muestras de aprobación.***
- L5: A1 se muestra conforme.
- L6: P insta a que A1 razone su opción: Para ello plantea una pregunta en L1 que inmediatamente traduce a LE. ***Animar a justificar , Preguntar por la razón.***
- L7-L8: A1 argumenta correctamente mediante una reflexión metalingüística explícita: Con la preposición del dativo y destaca el artículo definido trasladando la flexión al posesivo plural.
- L9: A2 hace un comentario inapreciable a A1.
- L10: A1 le contesta destacando el sufijo del posesivo para dar a entender que ha comprendido perfectamente la solución al conflicto lingüístico que se había generado.

Tabla 2: Análisis interpretativo.

4.2. ESQUEMA ANALÍTICO DEL EPISODIO

¿Cómo se debe interpretar el esquema gráfico que presentamos a continuación? En primer lugar hay que apuntar que la representación gráfica, que pretende mostrar cómo ha

tenido lugar el *andamiaje*, debe leerse de abajo a arriba. La razón estriba en que metafóricamente el andamiaje se vislumbra como una escalera; con ello se pretende dar cuenta de un proceso de construcción 'hacia arriba' (de un grado menor de conocimiento o competencia a otro superior). Teniendo en cuenta esta metáfora, y en aras a mostrar de la forma más exacta posible cómo tiene lugar el andamiaje, presentamos la gráfica con dos coordenadas (a partir de la propuesta de Donato, 1994):

- 4.2.1. La coordenada vertical representa las fases del andamiaje (*help sequences*), que sirven para mostrar cómo se llega paso a paso a la solución final a partir de las aportaciones parciales. Se ven de este modo los pequeños *avances* que surgen de la reflexión y negociación conjuntas.
- 4.2.2. En la coordenada horizontal –que es mucho más explícita– se observa el número y sobre todo el tipo de intervenciones. Por ello, junto a cada letra aparecen unos signos que sirven para identificar tanto la aportación de cada participante como la reacción que suscita.¹³

De este modo, uniendo las dos coordenadas, obtenemos una visión global del camino que han seguido los aprendices para llegar a la opción correcta, a partir de las ayudas en forma de pistas que proporciona la profesora.

2. (L6-10)	<i>mit</i> siempre con dativ// <i>den// ihren</i> con "n" Pw A1+ A2? A1+
1. (L1-5)	con el pescado de ellos// <i>mit ihren?</i> A1+? P√ A1

Tabla 3: Esquema analítico del episodio.

5. RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados del estudio hacen patentes una serie de procedimientos discursivos que se manifiestan no solamente útiles como instrumentos de mediación cognitiva (en tanto que hacen avanzar en el pensamiento colectivo) sino también como herramientas para crear un clima de empatía, que, según el análisis más cuantitativo de las intervenciones de los alumnos, favorecen claramente su participación activa. El estudio desvela así las características concretas de

¹³ **Por parte de la profesora:** Pw: demanda de justificación / P√: aprobación de una propuesta introducida por algún alumno / P?: P planteamiento de preguntas concretas para incitar a la reflexión / P√?: aprobación de la opción de un aprendiz y planteamiento de una pregunta concreta relacionada con la opción en cuestión para seguir avanzando en la reflexión / P⇒: formulación del principio de un enunciado para incitar a los aprendices a 'atreverse a ser creativos con la lengua'; P⇒?: ídem + planteamiento de una pregunta concreta para ayudar a los aprendices; P↺: P rebota una propuesta hecha por un aprendiz al resto del grupo para que la valore.

Por parte del aprendiz: A?: Planteamiento de una pregunta concreta a la profesora / A 1-: El aprendiz identificado da una solución errónea / A1+: El aprendiz identificado da una solución correcta. A1 (sin signo positivo o negativo): El aprendiz identificado hace un comentario metalingüístico para 'imponer' su solución y ayudar así a dar con la solución correcta / A1- ??: El aprendiz identificado construye un enunciado erróneo, se da cuenta de ello y pide la ayuda de P / AA + (o AA -): El grupo aporta una solución que puede ser correcta (+) o errónea (-) / A (sin número): aprendiz no identificado / (AA): Los aprendices hacen comentarios de tipo metacognitivo (evaluaciones, valoraciones, referencias directas a estrategias o recursos, de planificación, etc.).

procedimientos claramente prolépticos, a saber:

- **Rebotar la intervención o enunciado de algún aprendiz a modo de pregunta al resto de la clase:** Con ello la profesora consigue fomentar un *andamiaje colectivo* entre iguales así como entre profesor y alumno, lo que favorece la motivación y la participación activa de los aprendices en una *comunidad de prácticas* (Lave & Wenger, 1991). Asimismo ayuda a la profesora a situarse en la Zona de Desarrollo Grupal y a entrever la manera cómo ajustar la ayuda pedagógica que necesitan los alumnos.
- **Aprobar o dar muestras de aprobación:** Ayuda a crear empatía en tanto que favorece la autoconfianza. La aprobación hace emerger un sentimiento de identidad y acercamiento hacia el profesor: el alumno se ‘siente escuchado y ratificado’, y es este sentimiento el que parece fomentar un sentimiento de identidad de grupo
- **Formular una pregunta sobre un aspecto concreto,** normalmente para dar alguna pista que lleve al aprendiz a la solución. La pregunta de este tipo tiene unas características específicas, a saber:
 - Se basa siempre en la aportación hecha por algún aprendiz; con ello se pretende que el grupo avance en el pensamiento colectivo a partir de las aportaciones individuales.
 - Nunca se trata de preguntas de respuesta sí/ no sino de preguntas abiertas que generalmente invitan a razonar o justificar.
- **Pedir que se razone o justifique una opción:** Sirve para entrever el camino mental que han seguido los alumnos para llegar a la solución con la finalidad de que tomen conciencia tanto del estado actual de sus conocimientos como del estado potencial (hacia donde van avanzando); les ayuda en este sentido a trabajar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo.
- **Apelar a la memoria de los aprendices:** Con ello se insta al aprendiz a esforzarse a buscar en su mente conexiones con conocimiento ya adquirido. En general, insta a llevar a cabo contrastes con las lenguas que los alumnos ya tienen adquiridas (lenguas maternas, segundas o extranjeras). Asimismo sirve para que el alumno tome conciencia de la propia Zona de Desarrollo Próximo.

La aportación más importante de esta investigación es el hecho de tener una aplicación directa en la didáctica, en tanto que aporta una serie de estrategias docentes patentes y empíricamente probadas para poder crear Zonas de Desarrollo Próximo, y ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades que surgen de ellas. Actualmente, la reflexión sobre este tipo de estrategias de andamiaje ya se está introduciendo con éxito en programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras y primeras cuya finalidad es la de fomentar una *pedagogía dialógica* (Skidmore, 2000) en la que los alumnos avancen en el control de la interacción en el sentido más intrínseco de todo proceso de aprendizaje significativo.

Bibliografia

- Allwright, D. y Bailey, K. 1991. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antón, M. 1999. "The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom". *The Modern Language Journal* 83: 303-315.
- Carretero, A. 2004. *El Discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/ LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en la investigación-acción*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. [Documento de Internet disponible en http://www.tdx.cesca.es/TDX-0210105-160642/index_cs.html].
- Donato, R. 2000. "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom". Eds. J. Lantolf y G. Appel. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/ New Cork: Oxford University Press. 27-50.
- Doughty, C. y Williams, J., eds. 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esteve, O. 1999. *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/ LE per part d'adults*. Tesis Doctoral no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Esteve, O. y Cañada, M. D. 2001. "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales". Coord. C. Muñoz. *Trabajos en Lingüística Aplicada*. AESLA. Barcelona: Univerbook.
- Frawley, W. 1997. *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Lantolf, J. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/ New York: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Little, D. 2000. "Learner autonomy and human interdependence: Some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of Cognition, Learning and Language". Eds. B. Sinclair et al. *Learner autonomy, Teacher autonomy: Future directions*. London: Longman.
- McCormick, D. E. y Donato, R. 2000. "Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom". Eds. J. K. Hall y L. S. Verplaetse. *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. New Cork: Lawrence Erlbaum. 183-201.
- Salaberri, M. S. 2003. "El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua". Eds. J. M. Cots y L. Nussbaum. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.

- Skidmore, D. 2000. "From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy". *Language and Education* 14/ 4.
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy & Authenticity*. New York: Longman.
- Van Lier, L. 2000. "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective". Eds. J. Lantolf y G. Appel. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/ New York: Oxford University Press. 245-259.
- Van Lier, L. 2004. *The ecology of language learning. A sociocultural perspective*. Boston/ Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Williams, M. y Burden, R. L. 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge (Sucursal en España): Cambridge University Press.

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Article
Títol: Parlar per aprendre
Autor/a: Olga Esteve i Àngela Carretero
Dades bibliogràfiques:
Descripció: El document consta de dues parts: - Una introducció on es planteja la importància de la conversa mediatada, a l'aula, en el procés d'adquisició de nou coneixement fent referència a tres tipus d'interacció: amb experts, amb iguals i amb un mateix - Un article on es presenta un treball d'investigació realitzat a l'aula (aprenentatge de llengües estrangeres) on s'exemplifica i s'analitza la interacció contingent i el discurs prolèptic que s'hi porta a terme. A les conclusions es recullen les accions que caracteritzen aquests procediments. Al final hi ha un recull bibliogràfic sobre el tema
Aplicacions: Document destinat als formadors que vulguin aprofundir en el paper de la conversa mediatada a aula en el procés d'adquisició de nou coneixement

COMPETÈNCIES METODOLÒGIQUES DE LA PERSONA DOCENT. PAUTES PROCEDIMENTALS
--

Hi ha competències metodològiques que les persones docents utilitzen quan estan construint seqüències didàctiques per treballar les CCBB.

1- **Motivadora. I significativa.** Com?

- Relacionant-la amb una realitat propera o comprensible per l' alumne.
- Que impliqui la part emocional experiencial de l'alumnat.

2- **Treballa la ZDP.** Com?

- Activant coneixements previs a través de preguntes.

3- **Bona seqüenciació.** Com?

- Introduint pautes, consignes, temporalització, preveure dificultats cognitives.

4- **Treballa la diversitat.** Com?

- Tasques diferents, diferents nivells de complexitat.

5- **Treballa l'autonomia .L'alumne té un paper actiu .** Com?

- Tasca que inclou la planificació, fa prendre decisions i fa que l'alumne s'hagi d'autoregular. (calendari, seqüenciació del que han de fer)

6- **Treballa habilitats socioemocionals.** Com?

- Tasca a partir de la qual han d'establir relacions interpersonals, negociació, tolerància, etc. Tasca cooperativa, grupal: conversar, negociar...

7- **Utilitza procediments prolèptics i inductius.** Com?

- Treballa a partir de preguntes i de reptes que l'alumne pot superar amb l'acompanyament del professor , de companys o altres mitjans.

8- **Inclou procediments de reflexió i d'observació sobre els processos d'aprenentatge.** Com?

- Introduint fitxes de reflexió sobre lectures, diaris que reflecteixen el procés de construcció de la tasca. Fitxes d'observació.

9- **Inclou procediments d'autoavaluació individual i col·lectiva.** Com?

- Descriptors sobre el que han après a fer. Portafolis final (mostra què sabia fer abans de començar la tasca i el que fa després.) QHHAPAM?

10- **Preveu i procura tenir recursos a l'abast perquè la seqüència sigui reeixida i ben valorada per part de l'alumne.** Com?

- Planificant, pensant què necessiten: material, suports, espais, diferents dinàmiques de grup.

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Document/resum de treball grupal
Títol: Competències metodològiques de la persona docent. Pautes procedimentals
Autor/a: GTPR
Dades bibliogràfiques:
Descripció: Document que sorgeix a partir del treball realitzat durant un seminari de Formació de formadors en CCBB. Enumera i explica breument deu competències metodològiques del docent que son necessàries per tal de portar a terme una seqüència didàctica competencial

9 idees clave

El aprendizaje cooperativo

Pere Pujolàs Maset

Ed. Graó

Idea clave 2 Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo clase, en lugar de ignorarla o reducirla

Segons en Pere Pujolàs l'aprenentatge cooperatiu equival a un canvi en l'estructura de l'aprenentatge a l'aula i és, al mateix temps, un recurs indiscutible per atendre la diversitat dels estudiants. És en aquest marc, doncs, que hem de situar el capítol que resumim; així, encara que parla exclusivament de la gestió de la diversitat a l'aula, no hem de perdre de vista que ens hem de situar en la globalitat del que representa l'aprenentatge cooperatiu.

S'HA DE GESTIONAR L'HETEROGENEÏTAT DEL GRUP CLASSE EN LLOC D'IGNORAR-LA O REDUIR-LA

Cap a una pedagogia de la complexitat

La fantasia de l'homogeneïtat

A l'àmbit educatiu es percep la diversitat dels estudiants a l'aula com un problema que s'intenta eliminar, una tendència del professorat és la de buscar grups homogenis, compartimentant els alumnes en grups diversos buscant aquesta pretesa homogeneïtat però aquesta és una tasca impossible perquè

- **els alumnes són considerats iguals o diferents segons les expectatives dels professors i la metodologia que aquests utilitzen a l'aula, els grups que poden ser considerats homogenis per a un docent poden ser considerats com a heterogenis per a un altre.**
- **l'idea d'homogeneïtat té en compte només les característiques dels alumnes i oblida la metodologia i les característiques del context**
- **no és compatible amb les finalitats manifestes de l'educació que es refereixen al desenvolupament de les potencialitats de tots els alumnes**

Els sabers de l'escola i la composició dels grups

Quan es parla d'homogeneïtat com a un valor important a les aules es pensa en una metodologia transmissiva del coneixement: el mestre explica uns conceptes i els alumnes, tots a l'hora escolten i aprenen.

Però ja no és possible pensar només un tipus de saber, hem de pensar en els quatre sabers que esdevenen els pilars de l'educació (J. Delors): el saber conèixer, el saber fer, el saber ser i el saber conviure. Quatre sabers que s'han d'anar desenvolupant al llarg de la vida

En el nostre país està passant, igual que ha passat en altres països que havien apostat per l'escola comprensiva, que davant el problema de la diversitat es poden adoptar dues solucions: separar els alumnes segons les capacitats (streaming) o bé continuar assumint la diversitat a les aules (mixed-ability teaching).

Els estudis que s'han realitzat per analitzar aquestes dues tendències mostren que en la primera els alumnes que tenen un nivell més alt disposen de més recursos, més assistència i aconsegueixen millor rendiment degut a les més grans expectatives del professorat mentre que

en els grups amb un nivell inicial més baix es programen feines més rutinàries, el clima de l'aula és poc favorable a l'aprenentatge, els alumnes van assumint que són incapaços d'aprendre i la seva autoestima se'n ressent.

Quan en canvi s'assumeixen tots els alumnes a la mateixa aula s'ha de canviar radicalment la manera de fer classe, això implica un canvi en la metodologia. Aquest canvi afecta la gestió d'aula, el material que s'utilitza, el treball en equip dels mestres i, en general, l'adopció d'un estil docent diferent. S'ha de preparar els professors per canviar la metodologia en tots aquests aspectes perquè la diversitat pot ser un problema si no s'atén adequadament, amb recursos personals, didàctics i metodològics.

No s'ha de caure tampoc en el fet de negar l'heterogeneïtat i les seves conseqüències. Si això es fa es pot caure en un acceptació de l'altre sense expectatives o en un tractament igualitari basat en una ficció. S'ha d'acceptar l'heterogeneïtat per compensar-la.

De la lògica de l'homogeneïtat a la lògica de l'heterogeneïtat

La lògica de la homogeneïtat portada als seus extrems pot arribar a potenciar l'atenció individual; l'individualització no permet una interacció amb els iguals, un aspecte que indiscutiblement beneficia a tots els alumnes.

La societat és heterogènia, cosa que no hem d'oblidar quan eduquen: hem d'ensenyar els alumnes a comportar-se en ambients on la diversitat és un fet i no en ambients artificialment homogenis

De la pedagogia de la simplicitat a la pedagogia de la complexitat

Es podria establir un paral·lelisme entre la lògica de la heterogeneïtat i la pedagogia de la complexitat.

La solució als problemes no està en "simplificar" la diversitat de l'alumnat sinó en canviar la forma d'ensenyar i d'organitzar l'activitat. Els problemes són complexos, les solucions també han de ser complexes

Programes per a una pedagogia de la complexitat

Tan la socialització com la personalització són dos objectius bàsics educatius.

Una bona socialització ha d'ajudar l'alumne a integrar-se en la comunitat educativa. Aquest integració s'ha de treballar ja que una bona integració no es dona d'una manera espontània

- S'han d'ensenyar i desenvolupar habilitats socials als nens amb discapacitats o problemes greus de conducta. Això s'aconseguirà valorant allò positiu de tothom i aconseguint un bon clima d'aula. Això no vol dir que no s'hagin de millorar les conductes impròpies, cosa que s'ha de fer utilitzant tècniques de modificació de comportament que anirien encaminades a mostrar i apropiar-se de noves formes de comunicació, a aprendre a tolerar les condicions de l'escola i a trencar "espirals vicioses de conducta" actuant en les causes que les provoquen de forma sistemàtica i persistent
- S'ha d'ensenyar i motivar els alumnes corrents a participar en la inclusió a l'aula dels seus companys discapacitats. Aquesta participació s'ha de fomentar al mateix temps que es treballen les habilitats necessàries de relació i comunicació amb persones discapacitades.

- S'ha de facilitar, promoure i optimitzar la interacció entre iguals, entre alumnes discapacitats i alumnes corrents. Per tal de facilitar l'interacció s'han d'utilitzar estratègies de socialització en grup tant en marcs naturals com a dintre l'aula. A l'aula s'ha de tenir en compte la personalització de l'ensenyament, l'autonomia de l'alumne i l'estructura cooperativa de l'aprenentatge

Aquests tres aspectes combinats són imprescindibles per tal d'aconseguir l'integració

Estratègies per la personalització de l'ensenyament

En una escola inclusiva no es pot tractar tots els alumnes com si fossin iguals, es requereix doncs una personalització de l'ensenyament.

Quan l'autor parla de personalització no es refereix a individualització sinó al fet de l'existència dins el grup d'un tracte diferenciat, amb possibilitats diverses dins el plantejament del treball. Les estratègies que l'autor presenta són:

- Programació múltiple: identificar els continguts més importants i pensar estratègies diferents de presentació de les unitats a l'aula, presentar pràctiques diferents a l'aula i utilitzar estratègies d'avaluació diferents
- Contractes didàctics i plans de treball: Els alumnes determinen, amb ajuda del mestre i els companys i dintre els continguts que es treballen, quins objectius poden aconseguir i quines activitats es veuen capaços de realitzar.

Estratègies per afavorir l'autonomia de l'alumnat

Com més autònoms siguin els alumnes i més capaços siguin de regular el seu aprenentatge, més possibilitats tindrà el mestre d'ajudar els alumnes que tenen dificultats.

L'autonomia i la regulació del propi aprenentatge s'ha d'ensenyar. Les estratègies que presenta l'autor per treballar aquest aspecte:

- Comunicació a l'alumnat dels objectius, realitzant activitats o utilitzant instruments adients (KPSI, ...)
- Ensenyar els alumnes a planificar les activitats que es realitzaran per arribar als objectius determinats així com les accions que es realitzaran i les condicions en les quals es realitzaran. Una eina molt adequada és la base d'orientació
- Explicitar els objectius i els criteris d'avaluació per mitjà de plantilles de correcció, d'ús d'activitats d'autoavaluació i de coavaluació

Aquests mecanismes dels quals s'ha parlat:

* els relacionats amb la **regulació i autoregulació de l'aprenentatge**

*els relacionats amb la **personalització de l'aprenentatge**

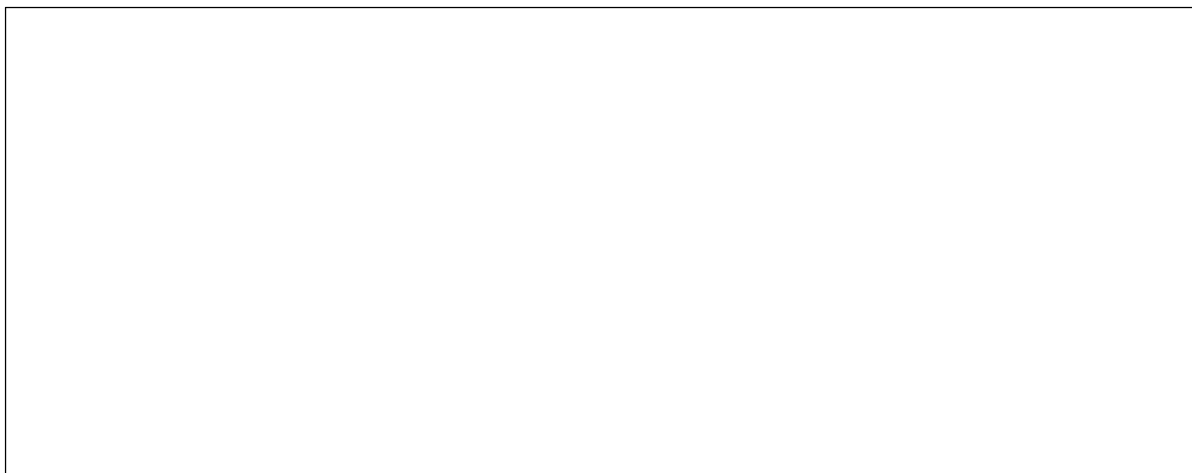
acompanyats de l'**estructuració de l'aprenentatge de manera cooperativa** evidencien la complexitat de la resposta educativa que es fa necessària per al tractament de la diversitat a l'aula

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Resum d'un capítol relacionat amb el tractament de la diversitat a l'aula
Títol: S'ha de gestionar l'heterogeneïtat del grup classe en lloc d'ignorar-la o reduir-la
Autor/a: GT
Dades bibliogràfiques: Pere Pujolàs i Marcet: <u>El aprendizaje cooperativo</u> , ed Graó, Barcelona, 2008
Descripció: Dins el marc del que representa l'aprenentatge cooperatiu, l'autor parla del canvi metodològic que representa l'escola inclusiva i el tractament de la diversitat a l'aula tot presentant alguns recursos útils per la gestió de la heterogeneïtat

LA VIDA DE LA COMPETÈNCIA

1. Cap a una visió compartida del concepte de competència

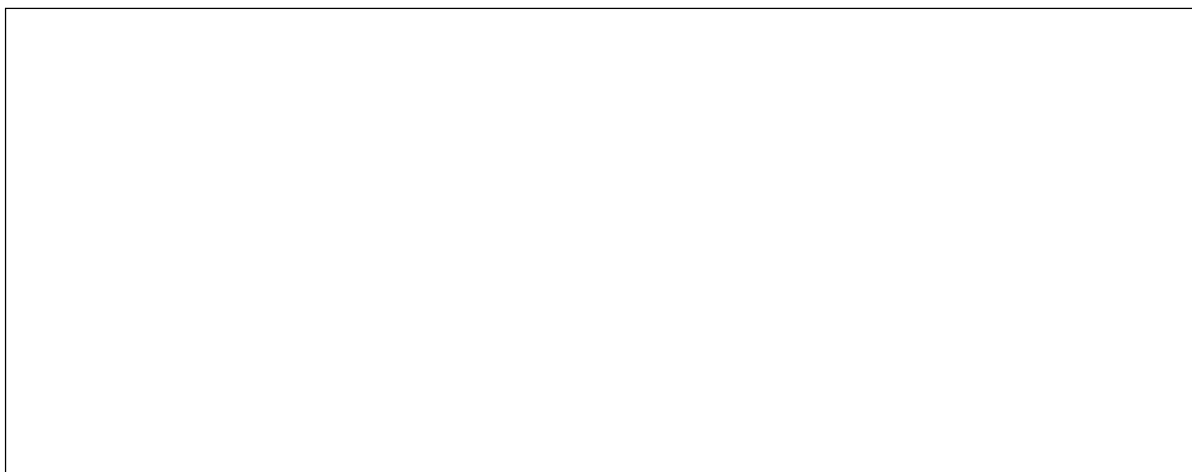
QUÈ ENTENC JO PER *COMPETÈNCIA*?



QUÈ ENTENEM NOSALTRES PER *COMPETÈNCIA*?

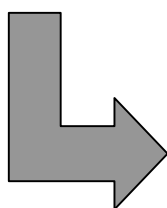
- A. Ajudar l'estudiant a 'comprendre' i 'apropiar-se' els objectius concrets i específics de l'assignatura**

Per això, caldrà presentant-los en forma de representació gràfica i en tota la seva complexitat (*Veure SCOA*)



2. Com ens pot ser útil el treball per competències per fomentar un aprenentatge significatiu (= que l'alumne *sigui capaç* d'aplicar els continguts en situacions reals diverses)?

2. Ens pot ajudar a fer el traspàs del control de les tasques d'aprenentatge que plantegen els docents
3. tot convertint les competències en un 'instrument de mediació per a un aprenentatge significatiu per a l'alumne'



CONVERSIÓ DE LES COMPETÈNCIES EN INSTRUMENTS DE MEDIACIÓ. PASSOS A SEGUIR:

1. **Esmicolament** de cadascuna de les competències (o grup de competències afins).
2. **Procés**, a partir de l'esmicolament, de trobada d'una **visió compartida** del que s'amaga darrera de cada competència
3. **Disseny** d'una activitat d'aprenentatge per a desenvolupar la competència o el grup de competències afins esmicolades
4. **Conversió** de les 'subcompetències o elements de la competència' identificats en ajuda per als alumnes perquè puguin desenvolupar les tasques encomenades de forma autònoma (*Pauta-Scoba*), **a partir de la identificació i explicitació dels trets de la TASCA 10 !!**
5. **Conversió dels trets de la tasca 10** en 'criteris d'avaluació esmicolats' (transparència dels descriptors ocults)
6. **Conversió** dels criteris d'avaluació en 'indicadors interns i externs de resultats'

1. ESMICOLAMENT DE COMPETÈNCIES

QUÈ ENTENC JO PER *ANÀLISI CRÍTICA*?

2. PROCÉS, A PARTIR DE L'ESMICOLAMENT, DE TROBADA D'UNA VISIÓ COMPARTIDA DEL QUE S'AMAGA DARRERA DE CADA COMPETÈNCIA

QUÈ ENTENEN ELS
ALTRES?

1. CONJUNTAMENT CERQUEM COINCIDÈNCIES

2. I MIREM D'ARRIBAR A UNA VISIÓ COMPARTIDA DELS ELEMENTES QUE S'AMAGUEN DARRERA LA COMPETÈNCIA *Capacitat d'anàlisi crítica*

- **DISSENY DE L'ACTIVITAT D'APRENTATGE**

Assignatura 'Ensenyament de llengües' (Titulació de Lingüística, 2005-2006)

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA PER A L'ELABORACIÓ DE LA PRIMERA TASCA: Elaboració del primer capítol d'un Manual d'Ensenyament de Llengües per professorat novell de llengües

Pensa en dues classes de llengua diferents de la teva etapa a secundària o similar: una de català o castellà i una de llengua estrangera

Apunta per a cada classe el que creus que caracteritzava la metodologia.

Compara ara les dues metodologies a partir d'aquests apunts i des de la perspectiva de l'objecte d'estudi: Quina creus que era el **concepte de llengua** del professor/de la professora a cadascuna de les metodologies emprades? **Per què??**

Llegeix la lectura teòrica d'aquest tema penjada a l'Aula Global >> Materials d'estudi >> Mòdul 1 o una altra que consideris més adient i

compara les teves reflexions dutes a terme en el punt 3 amb el contingut de les lectures teòriques

extreu conclusions del contrast d'idees i completa el teu raonament sobre la metodologia de les classes de llengua a les quals t'has referit

A partir del contrast entre l'anàlisi d'experiències pròpies i del contingut de les lectures, elabora el primer capítol del manual:

fent èmfasi en els aspectes que consideris més rellevants

raonant o justificant cadascuna de les afirmacions

Recorda que es tracta d'un manual dirigit a persones no expertes en el tema.

- **CONVERSIÓ DE LES 'SUBCOMPETÈNCIES O ELEMENTS DE LA COMPETÈNCIA' IDENTIFICATS EN AJUDA PER ALS ALUMNES PERQUÈ PUGUIN DESENVOLUPAR LES TASQUES ENCOMENADES DE FORMA AUTÒNOMA (*Pauta-Scoba*), A PARTIR DE LA IDENTIFICACIÓ I EXPLICITACIÓ DELS TRETS DE LA TASCA 10 !!**

Ajuda per a l'autogestió de l'activitat detallada al punt 3 (Pauta-Scoba 1)	SÍ / NO / PARCIALMENT
Descric / He descrit de forma detallada les experiències personals? <i>'Descripció detallada'</i> = explicant exactament a) els tipus diversos d'activitats que es feien a classe; b) els diferents procediments que utilitzava el professor per a ensenyar (per exemple, 'la classe era divertida' és massa general, ara bé si us pregunteu perquè era divertida d'immediat s'arriba al detall	
Relaciono / He relacionat de forma concisa les experiències amb el o els paradigmes lingüístics corresponents a cadascuna <i>'Relació concisa'</i> = detallant a) el nom del paradigma així com les seves característiques; i b) la raó per la qual es relaciona l'experiència analitzada amb el paradigma concret	
Justifico / He justificat de forma detallada 'les millors opcions' respecte al paradigma lingüístic que ha de sustentar una proposta didàctica <i>'Justificació detallada'</i> = explicant exactament per què una opció és millor que una altra. Per a aquesta justificació és <u>necessari</u> apel·lar a les característiques exactes dels paradigmes escollits així com fer explícits els conceptes clau dels mateixos aportar un mínim de dues raons.	

PAUTA - SCOPA

Schema for Complete Orienting Basis of Action

Objectiu:

Que l'alumne s'orienti en tot moment en el marc dels continguts necessaris per a desenvolupar una tasca relacionada amb una o més competències

ES TRACTA DE FER VISIBLE A L'ALUMNE ELS 'DESCRIPTORS OCULTS' QUE TENIM TOTS ELS DOCENTS I QUE APLIQUEM A L'HORA D'AVALUAR, I AIXÒ DE FORMA ESMICOLADA, MOLT ESMICOLADA!!!

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Dossier que inclou documents diversos
Títol: La vida de la competència
Autor/a: Olga Esteve
Dades bibliogràfiques:
Descripció: Inclou diversos documents que guien en el procés que, a partir de la idea de competència i passant per compartir significats i esmicolant el concepte inicial, arriba al disseny d'una unitat d'aprenentatge i als criteris d'avaluació que deriven en indicadors de resultats. Alguns documents són exemples d'eines utilitzables en activitats de formació i/o exemples pràctics de com es poden realitzar els processos esmentats. Finalment hi ha dos annexes: - L'esmicolament com a instrument per a passar de l'abstracció a la concreció El portafoli com a eina de reflexió sobre el propi aprenentatge que ha de servir per la regulació i l'avaluació.
Aplicacions: Document adreçat a les persones formadores, útil com reflexió teòrica i amb diversos exemples pràctics d'activitats utilitzables en les formacions

L'AVALUACIÓ DELS APRENENTATGES Hetero- i Autoregulació
--

IMPORTÀNCIA DE L'ORIENTACIÓ ENVERS ALS OBJECTIUS GENERALS I ESPECÍFICS

Respecte a l'orientació és important:

Ajudar l'estudiant a situar-se en l'especificitat de l'assignatura:

- On se situa l'assignatura en relació a les assignatures afins?
- Quins objectius comparteix l'assignatura amb les altres ?
- Quins són els objectius específics de l'assignatura?
- Què aporta l'assignatura a les altres ?

Ajudar l'estudiant a 'comprendre' i 'apropriar-se' els objectius concrets i específics de l'assignatura

Per això, caldrà presentant-los en forma de representació gràfica i en tota la seva complexitat (*Veure SCOBA*)

SCOPA Schema for Complete Orienting Basis of Action
Relacionat amb el contingut de l'objecte d'estudi
Presentació ordenada i senzilla, en forma d'esquema dels continguts relacionats amb el treball sobre una competència o competències afins, en tota la seva complexitat
Trenquen amb la presentació fragmentada de continguts!!!
Distribuir-ho als alumnes en forma de fotocopia i adreçar-los continuament a situar 'el que s'està fent' dins de l'SCOPA

Objectiu:

- **Que l'alumne s'orienti en tot moment en el marc dels continguts necessaris per a desenvolupar una o més competències**

EXEMPLE D'SCOBA

(Assignatura Estudis de Traducció i Interpretació)

Presentació de continguts lligats a una o més competències (afins), de forma gràfica i en tota la seva complexitat

Objectiu d'aprenentatge (format en forma de competència): Competència: "Comprendre en detall i produir textos instructius formals com ara 'instruccions d'ús'"

Per poder comprendre en detall cal que ens familiaritzem amb els continguts següents

GRAMÀTICA

Per descriure processos en l'ús d'algun aparell necessitem entendre les estructures següents:

- *Forma imperativa (Scoba 1)*
- *Passiva (Scoba 2)*
- *Formes alternatives a la passiva, com ara:*

CAPACITAT DE COMPENSIÓ DETALLADA DE TEXTOS INSTRUCTIUS EN ALEMANY

ESTRATÈGIES DE LECTURA

Hem de passar de la comprensió global a la detallada, i això a partir de:

- *La reconstrucció lògica d'una instrucció d'ús (què hi trobem en aquest tipus d'etext en la nostra llengua o en anglès?)*
- *La identificació dels elements bàsics de l'oració en alemany*
- *Del reconeixement del significat d'elles paraules compostes*
- *Del reconeixement del valor*

LÈXIC

Respecte al lèxic hem de saber

- *Esmicolar paraules compostes (Scoba 4)*
- *Comprendre el valor semàntics dels prefixos més usuals en aquest tipus de text*

IMPORTÀNCIA DEL TRASPÀS DEL CONTROL DE LES TASQUES D'APRENTATGE

Per ajudar a l'estudiant a tenir el control de les tasques d'aprenentatge hem de transferir els 'descriptors ocults' que tenim els docents ('Descriptors ocults = Trets de la tasca 10').

Un procediment per això és la 'pauta metacognitiva'

EXEMPLE DE PAUTA METACOGNITIVA
(Assignatura antiga titulació de Lingüística)

AVALUACIÓ A PARTIR D'UN TREBALL DE L'ASSIGNATURA:

Elaboració d'un Manual d'Ensenyament de Llengües per a persones no iniciades en aquest àmbit. Ha de constar de tres grans capítols, relacionats amb els tres mòduls de l'assignatura (*Què és llengua?; Com s'aprenen llengües?; Com s'ensenyen llengües?*)

Pauta d'interrogació 1 per a l'elaboració del capítol 1 del manual. Tema del capítol: Què és llengua?

Assignatura 'Ensenyament de llengües' (Titulació de Lingüística, 2005-2006)

DESCRIPCIÓ DE LA TASCA PER A L'ELABORACIÓ DEL CAPÍTOL 1 DEL MANUAL

1. Pensa en dues classes de llengua diferents de la teva etapa a secundària o similar: una de català o castellà i una de llengua estrangera
2. Apunta per a cada classe el que creus que caracteritzava la metodologia.
3. Compara ara les dues metodologies a partir d'aquests apunts i des de la perspectiva de l'objecte d'estudi: Quina creus que era el **concepte de llengua** del professor/de la professora a cadascuna de les metodologies emprades? **Per què??**
4. Llegeix la lectura teòrica d'aquest tema penjada a l'Aula Global >> Materials d'estudi >> Mòdul 1 o una altra que consideris més adient i
 - a) compara les teves reflexions dutes a terme en el punt 3 amb el contingut de les lectures teòriques
 - b) extreu conclusions del contrast d'idees i completa el teu raonament sobre la metodologia de les classes de llengua a les quals t'has referit
5. A partir del contrast entre l'anàlisi d'experiències pròpies i del contingut de les lectures, elabora el primer capítol del manual:
 - a) **fent èmfasi en els aspectes que consideris més rellevants**
 - b) **raonant o justificant cadascuna de les afirmacions**

Recorda que es tracta d'un manual dirigit a persones no expertes en el tema.

Ajuda per a l'autogestió de l'activitat (Pauta Metacognitiva)	SÍ / NO / PARCIALMENT
Descric / He descrit de forma detallada les experiències personals? <i>'Descripció detallada'</i> = explicant exactament a) els tipus diversos d'activitats que es feien a classe; b) els diferents procediments que utilitzava el professor per a ensenyar (per exemple, 'la classe era divertida' és massa general, ara bé si us pregunteu perquè era divertida d'immediat s'arriba al detall	
Relaciono / He relacionat de forma concisa les experiències amb el o els paradigmes lingüístics corresponents a cadascuna <i>'Relació concisa'</i> = detallant a) el nom del paradigma així com les seves característiques; i b) la raó per la qual es relaciona l'experiència analitzada amb el paradigma concret	
Justifico / He justificat de forma detallada 'les millors opcions' respecte al paradigma lingüístic que ha de sustentar una proposta didàctica <i>'Justificació detallada'</i> = explicant exactament per què una opció és millor que una altra. Per a aquesta justificació és <u>necessari</u> a) apel·lar a les característiques exactes dels paradigmes escollits b) així com fer explícits els conceptes clau dels mateixos c) aportar un mínim de dues raons.	

IMPORTÀNCIA DEL TRASPÀS DE L'AVALUACIÓ DE LES TASQUES D'APRENENTATGE I DEL RECULL D'EVIDÈNCIES DE CONSECUCIÓ DE LES MATEIXES, AIXÍ COM DE PROGRÉS EN EL TEMPS

A. Per a l'avaluació de les tasques proposem la mateixa 'pauta metacognitiva' amb algunes diferències: Incorporació de 'nota numèrica' i d'evidències'

Ajuda per a l'autoavaluació de l'activitat	NOTA DE L'1 AL 5* !!!	Evidència
He descrit de forma detallada les experiències personals? <i>'Descripció detallada'</i> = explicant exactament a) els tipus diversos d'activitats que es feien a classe; b) els diferents procediments que utilitzava el professor per a ensenyar (per exemple, 'la classe era divertida' és massa general, ara bé si us pregunteu perquè era divertida d'immediat s'arriba al detall		
He relacionat de forma concisa les experiències amb el o els paradigmes lingüístics corresponents a cadascuna <i>'Relació concisa'</i> = detallant a) el nom del paradigma així com les seves característiques; i b) la raó per la qual es relaciona l'experiència analitzada amb el paradigma concret		
He justificat de forma detallada 'les millors opcions' respecte al paradigma lingüístic que ha de sustentar una proposta didàctica <i>'Justificació detallada'</i> = explicant exactament per què una opció és millor que una altra. Per a aquesta justificació és <u>necessari</u> d) apel·lar a les característiques exactes dels paradigmes escollits		

e) així com fer explícits els conceptes clau dels mateixos		
f) aportar un mínim de dues raons.		

*** Perquè l'estudiant i el docent puguin aportar (cadascú) la seva valoració a una mateixa tasca es fa absolutament necessari partir dels mateixos paràmetres. Per això el docent haurà d'esmicolar el que s'amaga darrera de cada nota numèrica ('Descriptors ocults')!!!**

PAUTES METACOGNITIVES	
Relacionat amb les estratègies metacognitives (planificació, monitorització, avaluació >> abans, durant i després de la tasca), sense deslligar-ho ni dels continguts ni de la tasca	
Preguntes per a la l'autointerrogació que han de permetre que l'aprenent, a través de la verbalització, reflexioni sobre el procés de construcció i transformació en la realització d'una tasca d'aprenentatge.	
Segons quina sigui l'estratègia metacognitiva (planificació, monitorització i/o avaluació) que es vol fomentar, els alumnes poden treballar amb aquest instrument abans, durant o després de la tasca. Si ho fan abans, la pauta té una funció d'autodiagnosi i planificació; si ho fan durant, de control de l'aprenentatge i després, d'autoavaluació.	
Objectiu: Que l'alumne s'autoreguli el seu aprenentatge en una tasca concreta a través de l'autoavaluació, la planificació i la monitorització o control. Per tant, que comprovi per ell mateix si s'està apropiant dels continguts.	

Per a l'evidenciació de progrés proposem el 'Portafolis'

Extracte de la publicació :

Esteve, O. y Arumí, M. (2005), "La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea", en *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, Granada, pp. 321-344.

El portafolio del estudiante: definición y funciones

En su acepción general, el portafolio es una carpeta o dossier que incluye muestras del trabajo y referencias a las actividades en general de un individuo. En este sentido, el portafolio no es otra cosa que un medio de conservar, de forma organizada y estructurada, aquellos documentos, relativos al propio trabajo, que uno considere más relevantes para que otras personas puedan conocerlo cabalmente.

El portafolio nace de los contextos profesionales de los que pronto pasa a la educación, y en particular al contexto de la formación universitaria y al de la formación del profesorado. La propuesta que presentamos aquí se basa en nuestro trabajo previo en el ámbito de la formación de profesorado (Esteve, 2004), trabajo que hemos adaptado y experimentado con éxito al ámbito que nos ocupa.

Entendemos el portafolio del estudiante como la recopilación de todos los documentos significativos que dan cuenta del proceso de aprendizaje de cada uno así como de sus progresos. Se elabora con el objetivo de hacer patente, ante sí mismo y ante otros: evaluadores externos, aquello que se produce durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, hacer patente significa aportar muestras o evidencias (que puedan verificarse) de lo que el estudiante en cuestión es capaz de hacer en distintos estadios de su proceso de aprendizaje. Es un procedimiento, no obstante, orientado no únicamente hacia el pasado (su función no se agota en el mero registro de lo que se ha hecho) sino que tiene una proyección hacia el futuro, por cuanto sirve de base para que el titular del portafolio se marque objetivos en relación con un cambio o mejora de las competencias en cuestión.

Las funciones específicas del portafolio son las siguientes:

1. Analizar el propio proceso de aprendizaje, a partir del análisis de todos los documentos que contiene el portafolio.
2. Reflexionar sobre las habilidades y los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del proceso a través de la recogida de las propias producciones.
3. Fomentar procesos autorreguladores a partir de la autoevaluación y de la reflexión sobre las propias evidencias.
4. Ayudar a establecer un diálogo sobre una misma base entre alumno y docente y favorecer así una interacción simétrica en la entrevista-tutoría.

Para ello el portafolio deberá:

- Contener trabajos en los estadios iniciales de aprendizaje así como trabajos en estadios posteriores.
- Contener más de un documento para las distintas habilidades y subhabilidades
- Contener no sólo las versiones que se entregan al profesor sino también los distintos borradores.
- Contener parrillas de autoevaluación rellenas por el mismo alumno y en el que se establezca un diálogo por escrito con el docente.
- Contener las preguntas-guía que servirán para el desarrollo de las tutorías
- Y finalmente, contener las reflexiones pertinentes en cada fase del proceso.

Presentamos a continuación dos estructuras de portafolio correspondientes a las asignaturas que hemos mencionado anteriormente. Ambas propuestas:

- contemplan el trabajo, la recopilación de documentos que muestren el desarrollo competencial de cada estudiante y la correspondiente reflexión para una asignatura de tres o seis meses de duración, respectivamente
- ofrecen una estructura ágil y manejable, fácilmente adaptable a otras asignaturas con distinta duración
- contemplan distintas fases dentro del proceso de reflexión y las acompañan debidamente con guías y otros instrumentos; estas fases pueden estar ligadas a la duración de una asignatura. En nuestro caso, están ligadas a la estructura de asignaturas trimestrales (10 semanas)
- contemplan un acompañamiento por parte del docente a través de tutorías personalizadas.

Ejemplo 1: Muestra de una guía para la elaboración del portafolio para una asignatura de alemán de nivel intermedio

El 'portafolio' es una recopilación de todos los documentos significativos que da cuenta del proceso de aprendizaje de cada estudiante así como de sus progresos. La función del portafolio es doble: por un lado, sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso; por el otro, sirve como "muestra" o "evidencia" del nivel de competencia que cada estudiante ha alcanzado. En este sentido, sirve para evaluar el proceso de aprendizaje desde dos perspectivas (la vuestra y la nuestra) y, por supuesto, también es crucial para la evaluación final de la asignatura. El portafolio constará de tres partes que denominamos de la siguiente manera: Portafolio Inicial, Portafolio Intermedio y Portafolio Final.

Vais a elaborar a partir de este momento el portafolio para la asignatura de 'Gramática y Análisis de Discurso CI (Alemán) que, como sabéis tiene una duración de diez semanas. A continuación os presentamos qué debe constar en cada una de estas partes, así como su temporalización.

Portafolio Inicial

Duración: (tres primeras semanas)

- Redacción "Deutsch und ich: Wo stehe ich?, Meine Erwartungen, **Meine Ziele**" ("El alemán y yo: dónde estoy, mis expectativas, **mis objetivos de aprendizaje**)
- Lectura atenta de los objetivos establecidos en el programa: listado de competencias y subcompetencias
- Autoevaluación inicial a partir del listado
- Trabajo individual o en parejas realizado durante las 3 primeras semanas de clase (el docente los corregirá y los devolverá previamente, con los comentarios pertinentes)

Reflexión:

- Comentario reflexivo a las correcciones y a los comentarios del docente de las actividades o de los ejercicios ('¿Las entiendo?, ¿en qué medida me son útiles?, ¿cuál es el error más importante que detecto?, ¿cómo puedo trabajar sobre ese

error?, etc.)

-La hoja o hojas de autoevaluación correspondiente de la secuencia (a partir del documento que se pone a disposición para tal fin)

Portafolio Intermedio >> Primera Tutoría

Duración: (cuatro semanas siguientes)

- Autoevaluación inicial de los nuevos objetivos (*éstos deberán estar siempre en consonancia con los primeros, en una programación 'en espiral'*)
- Encargo de trabajo 1 (*se trata de una especie de prueba basada en la resolución de problemas lingüísticos que pueden realizar de forma autónoma*) con la hoja de autoevaluación correspondiente
- Trabajo individual o en parejas realizado durante la secuencia actual (el docente los corregirá y los devolverá previamente, con los comentarios pertinentes)
- La hoja o hojas de autoevaluación del trabajo en pequeños grupos

Reflexión:

- Un informe breve (en alemán o catalán/castellano) en el cual deberás reflexionar sobre el trabajo realizado hasta el momento y que tienes recopilado y documentado en el portafolio inicial y en éste. **Este informe servirá de base para la tutoría.**

Guía para la primera tutoría

1. He alcanzado o estoy alcanzando alguno de los objetivos que me planteé en el 'Portafolio inicial' y que formulé en la redacción 'El alemán y yo'? ¿O de los previstos en la asignatura? ¿Puedo mostrar alguna evidencia al respecto?

2. Si comparo el trabajo contenido en el 'Portafolio Inicial' y en el 'Portafolio Intermedio', observo alguna mejora? ¿En qué competencia? ¿Puedo mostrar alguna evidencia?

3. ¿Qué me ha ayudado más a aprender? (Recursos, etc.)

¿Cómo valoro el trabajo realizado hasta el momento? ¿Qué me planteo hasta el final del curso a partir de los objetivos establecidos en el programa y de mis propios planteamientos?

Portafolio Final >> Segunda y última tutoría

Duración: (tres últimas semanas)

-El encargo de trabajo 2 con la hoja de autoevaluación correspondiente

-La hoja o hojas de autoevaluación del trabajo autónomo (**hay que entregar una copia al docente**)

- Una selección de los documentos (redacciones, trabajos en grupo, etc) que reflejan tus progresos. Esta guía te puede servir de ayuda:

Guía para la selección de las muestras

1. Fecha de selección

2. ¿Qué contiene la muestra?

3. ¿Por qué has seleccionado este trabajo?

4. ¿A cuál de los objetivos-guía referidos en el programa de la asignatura hace referencia?

5. *Otros comentarios de interés*

Reflexión:

-Un informe final escrito y razonado con:

Una reflexión sobre si se han alcanzado los objetivos del programa oficial: en qué medida los he alcanzado, cómo los he alcanzado, etc.

Un argumento que justifique la valoración final que se hace del propio rendimiento y de los resultados del trabajo

<i>realizado.</i> El docente, por su parte, también realizará una valoración del rendimiento del trabajo (a partir de todo lo que vaya recibiendo del alumno, corrigiendo y evaluando). En la tutoría final se pondrán en común ambas valoraciones y perspectivas.
•

Ejemplo 2: ¿Qué contiene el Portafolio de un estudiante de Interpretación Simultánea?

EVIDENCIAS DEL PROCESO		¿CÓMO SE ACOMPAÑA AL ALUMNO?
S I M U L T A N E A	1. Programa de la asignatura Interpretación Simultánea I.	Entre la semana 2 y 3 del Trimestre: Tutoría Inicial
	2.Hoja de objetivos personales.	
	3.Autocorrecciones semanales de las prestaciones (a partir de la parrilla de autoevaluación y de la hoja de tutoría)	Entre las semanas 6 y 7 del Trimestre: Tutoría de Seguimiento
I	4.Cassette o CD con las producciones orales de las interpretaciones	
	5.Diario de las correcciones de clase	Tras el examen: Tutoría de Revisión del Portafolio, del Examen y de Preparación del siguiente Trimestre
	6.Hojas del resultado de las tutorías con la docente	
	7.Presentaciones orales a clase	
	8.Informe final con: a) reflexión sobre si se han alcanzado los objetivos del programa oficial y los objetivos personales y cómo se han alcanzado; b) valoración del propio rendimiento y de los resultados del trabajo realizado.	
M	9.Examen	
	Durante esta segunda fase del proceso, los alumnos recogen las mismas muestras que durante la fase anterior, los únicos cambios son:	Entre la semana 2 y 3 del Trimestre: Tutoría Inicial de la segunda fase

U L T A N E A II	• Al inicio de esta segunda fase se vuelve a revisar conjuntamente la parrilla de autoevaluación y se introducen los cambios necesarios. Los alumnos trabajan ahora a partir de la nueva parrilla. • Esta segunda fase incorpora experiencias de corrección entre alumnos, los resultados de las cuales las incluye cada cual en su Portafolio. Normalmente, la corrección entre iguales se realiza en actividades como puede ser el simulacro de una conferencia real. • Incluyen el resumen de una o más lecturas de publicaciones sobre algún aspecto teórico relacionado con la interpretación. • La memoria final es más extensa ya que se trata de una revisión de todo el proceso. La realizan a partir de la evidencia del Portafolio.	Entre las semanas 6 y 7 del Trimestre: Tutoría de Seguimiento Tras el examen: Tutoría Final del Proceso
--	---	---

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Dossier que recull diferents documents
Títol: L'avaluació dels aprenentatges
Autor/a: Olga Esteve
Dades bibliogràfiques:
Descripció: Els documents remarquen quins aspectes son importants per tal d'aconseguir que l'alumnat autoreguli i controli el propi procés d'aprenentatge: És important compartir els objectius generals amb els alumnes, traspasar el control de les tasques d'aprenentatge i donar a conèixer els descriptors ocults de l'avaluació amb recull d'evidències de progrés. Els instruments usats son l'SCOBA i la pauta meta cognitiva. El portafoli és l'instrument presentat per evidenciar el progrés en l'aprenentatge. El document conté exemplificacions de l' utilització dels diversos instruments
Aplicacions: Documents adreçats a les persones formadores que volen aprofundir en la visió competencial de l'avaluació i en el coneixement d'alguns instruments útils per avançar en el procés de regulació i autoavaluació

LES COMPETÈNCIES A LES ESCOLES DE PRIMÀRIA: OBSTÀCLES I OPORTUNITATS

A les escoles de primària hi ha un ventall d'edats dels alumnes molt ampli: de 3 anys a 12. Els mestres que treballen amb els més petits fan servir moltes vegades una metodologia apropiada a la que requereix el treballar per competències i aquesta manera de treballar influeix o pot influir en la resta de companys d'altres nivells

Hi ha escoles que sempre han tingut clar que l'objectiu últim de l'escola és l'educació integral de l'alumne. Aquest objectiu, expressat de maneres diferents segons els centres, ha estat present als idearis, als projectes pedagògics de moltes escoles, ... però no s'ha estat capaç d'aplicar aquest principi a la totalitat de la vida escolar. La "instrucció", sobretot en els nivells de nens més grans ha determinat la metodologia a seguir en el cicles mitjà i superior principalment

L'avantatge de ser un mestre tutor a les aules actualment s'ha diluït amb l'allargament de l'horari dels alumnes, fet que ha fet que es repartissin les matèries entre mestres diferents

El fet d'impartir un mestre la majoria de matèries, afavoreix el treball competencial però crea inseguretats en els mestres en allò que es refereix al domini dels continguts i fa que es depengui del llibre més del que caldria

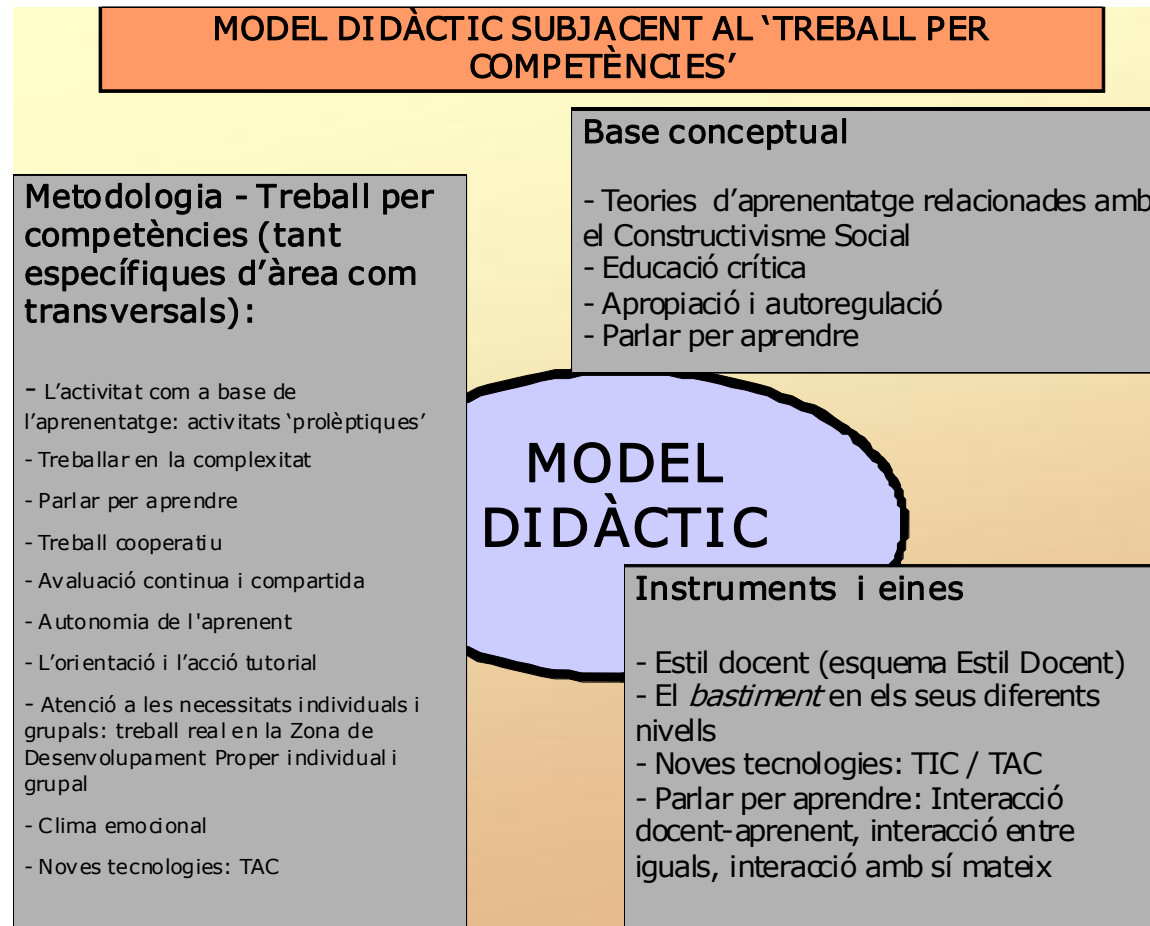
La majoria d'escoles tenen molts projectes (agenda 21, mediació, filosofia, ...) que tenen un vincle amb la realitat propera, que estan encaminats a una acció, i on es podrien vincular els diferents continguts del currículum per tal de realitzar un treball competencial però sovint aquests projectes se separen del que els mestres consideren l'aprenentatge "important" dels alumnes.

Sovint, quan als claustres s'incorpora terminologia relacionada amb l'innovació (diversitat, competència, ...) o quan es parla d'altres aspectes que ja fa temps formes part de pràctiques teòricament més acceptades (treballar en equip, ...) no es realitza una reflexió ni una discussió col·lectiva sobre el que representen a cada escola i molts mestres pensen que allò "ja ho fan", per tant no cal canviar res.

S'hauria doncs de realitzar un treball de discussió en profunditat i per això cal:

- **Voluntat dels mestres (tenim el nou currículum a favor)**
- **Col·laboració dels equips directius per organitzar els espais de discussió**
- **Reflexionar tenint en compte dos aspectes: què ja es fa i què s'ha de canviar**
- **Procurar ser molt prudent en l'utilització de la "teoria" perquè els mestres sovint la defugim.**

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Document
Títol: Les competències a les escoles de primària: obstacles i oportunitats
Autor/a: GT
Dades bibliogràfiques:
Descripció: Document que analitza, des de l'experiència, algunes característiques del funcionament i de les creences dels mestres que formen els equips de les escoles de primària que obstaculitzen el canvi metodològic tot apuntant alguna possible via d'intervenció.
Aplicacions: Document destinat als formadors, útil per a dissenyar possibles vies d'intervenció encaminades al canvi metodològic competencial a centres primària



EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Representació gràfica
Títol: Model didàctic subjacent al treball per competències. SCOPA (Scheme for Orienting Basis of Action)
Autor/a: Olga Esteve
Dades bibliogràfiques:
Descripció: L'importància del concepte SCOPA de Galperín (1992) rau en el fet que dona suport al treball amb marcs de referència o models mentals així com al plantejament de redescrípció i reelaboració constants d'aquests marcs com a procés d'apropiació de conceptes. Aquesta apropiació parteix del model mental de la persona i lliga amb la construcció de coneixement a partir del processament d'informació. La metodologia de la Pràctica Reflexiva ajuda a través de l'esmicolament a verbalitzar-la i a baixar del nivell més abstracte al més concret. Concretament aquest model didàctic competencial es proposat al professorat en formació per tal d'aconseguir un canvi de mirada pedagògica que reorienti l'acció docent. Es pretén modificar, ampliar i enriquir els propis models didàctics mentals a partir del contrast amb aquest model didàctic subjacent en el treball per competències. L'objectiu final és l'apropiació d'aquest nou model.
Aplicacions: Pot esdevenir una bona eina a utilitzar durant la formació en competències. (veure més informació sobre aquest esquema a l'apartat "eines")

AVALUACIÓ PER COMPETÈNCIES

Què pretenem avaluar?

No tindria sentit avaluar una cosa que no es vol aconseguir. Per tant, cal que situem, per començar, el que volem aconseguir i llavors ens plantejem com ho avaluem. Si parlem d'avaluar competències, el que volem aconseguir és el desenvolupament competencial de **tot** el nostre alumnat. Cal treballar per competències per avaluar competències. **Segons com pensem que es desenvolupen competències a l'aula, així avaluarem.**

Hi ha qui pensa que el desenvolupament competencial és un **procés lineal**, en el que la persona que aprèn va adquirint coneixements i habilitats i posteriorment les aplicarà en un context determinat. En aquesta línia es troba una gran majoria de persones autores de llibres de text, si ens fixem en com estan realitzats. Qui pensa així, avaluarà el resultat final esperat de l'aprenentatge i, si aquest resultat falla, mirarà quina de les parts que componen la línia d'aprenentatge provoca l'error. Si es descobreix que una part de la línia està incompleta o equivocada, se li assignarà l'error i s'intentarà d'omplir-la de nou correctament i permetre que l'alumnat arribi al resultat final correcte. Com en un programa d'ordinador.

En alguns casos, s'estableix que la línia que provoca l'error va quedar incompleta en un curs molt anterior al que l'alumne es troba ara, i es plantegen alternatives diverses en les que l'estratègia sempre és la **d'omplir el forat** (preparar treballs alternatius als de la resta de la classe, separar l'alumne del grup i donar-li sessions individuals o en petit grup en base a continguts d'altres cursos anteriors, formar grups de "nivell inferior"...))

En, canvi, si pensem que el desenvolupament competencial és un procés no lineal sinó **en xarxa**, creant i modificant models mentals que responen als reptes que es presenten davant nostre, que es produeix en la interacció entre persones i amb contextos diversos, i que el resultat final no és (ni ho serà mai) igual per a tothom, l'avaluació haurà de tenir en compte aquests elements.

Una comparació entre l'avaluació tradicional i l'avaluació per competències permet establir alguns elements que les diferencien¹⁴:

Avaluació per continguts	Avaluació per competències
Usa números	Usa nivells competencials
Compara persones	Individual
Descobreix què no saben	Estableix el seu nivell
No hi ha participació	Hi ha participació
S'avalua en un moment donat	S'avalua tot un procés
Persona avaluadora passiva	Persona avaluadora activa
Usa exercicis	Observa evidències
Avalua parts o resultat del programa	Avalua el procés i la globalitat
Restringida al programa estudiat	Inclou coneixements adquirits per experiència i de fora del centre

¹⁴ Adaptat de Fletcher (1994), Mertens (1996), Gonzci (1996)

Quan i com hem d'avaluar?

Partint del fet que les competències no són directament observables, **hem d'observar accions específiques de l'alumnat que ens permetin establir que el desenvolupament competencial s'està donant**. Utilitzo el gerundi perquè això demana observacions **durant** el procés d'aprenentatge i no exclusivament al final.

Aquestes accions específiques a observar hauran de correspondre a habilitats, sabers, valors, actituds, d'una manera integrada que faci viable que el professorat les pugui observar durant la sessió de treball a l'aula. Si el procés d'observació complica molt la labor docent, no servirà.

Això només es podrà donar si presentem a l'alumnat **contextos rics** ¹⁵que:

- presentin un repte pròxim a l'alumnat
- continguin diferents nivells de complexitat

En aquests contextos rics té sentit que una persona mostri el seu nivell competencial. És precisament la seva complexitat la que facilita que les accions observades cobreixin diferents aspectes a avaluar (socials, culturals, cognitius, estètics, ètics...)

Per a avaluar una competència hem de:

- definir alguns indicadors d'assoliment en un context donat
- determinar què ha de ser capaç de fer l'alumnat amb el que ha après
- establir el context on l'alumnat haurà d'aplicar allò que ha après relacionat amb la competència que volem avaluar
- escollir els mitjans d'observació i la forma concreta de recollir les observacions
- aconseguir les dades desitjades i comparar-les amb el que esperem que sigui capaç de fer
- establir el nivell competencial de l'alumne d'acord amb els estàndards acordats.

Per a definir els **indicadors d'assoliment**, ens caldrà esmicolar l'encàrrec que fem a l'aula i establir uns criteris que permetin assegurar que la tasca ha sigut desenvolupada correctament. Per exemple, si proposem un treball en petits grups, podem establir que el petit grup assoleix els seus objectius si¹⁶:

- en el sí del petit grup, es consensuen els objectius i les metes a assolir
- si l'equip es planteja la situació, davant d'una dificultat, i acorda els passos a seguir

¹⁵ Respecte dels **contextos rics**, veure document del mateix autor a la carpeta de 'Redescripció'

¹⁶ Adaptat d'un treball de F. Vargas de juliol de 2001 per a CINTERFOR/OIT

- si la manera de treballar és partir de la presentació de les opinions personals, el contrast entre elles, el diàleg per arribar a acords, l'argumentació, la crítica, i el resultat aconseguit
- si allò que s'acorda és realment coherent i viable en el context de treball del petit grup (no vol dir necessàriament encertat)

Aquests serien els indicadors d'assoliment del treball en petit grup.

Referents per a l'avaluació

En la següent taula, es presenta un exemple (incomplet) de l'establiment d'unitats competencials i els corresponents referents en una tasca que es basa essencialment en la comprensió d'un text escrit seguint una seqüència determinada; per exemple, treball individual (inicial, 7 minuts), treball en petit grup (20 minuts) :

Competència	Aspectes que es desenvolupen	Què cal fer per aconseguir...?
C. Lingüística, comunicativa i audiovisual	Comprendre el significat d'un text escrit considerant el seu context	- Llegir atentament l'enunciat, formar-se una idea de la situació plantejada, - fer-se'n un dibuix o un esquema, compartir-la amb les persones del petit grup, - contrastar-la, consensuar-la
	Saber interaccionar oralment: escoltar, dialogar	- Escoltar activament a les altres persones: reflexionar en què estem d'acord i en què no ho estem - Reaccionar a les opinions i propostes d'altres, argumentant la nostra opinió - Buscar els punts en comú i els possibles acords que podem aconseguir i - Adonar-nos del moment en què ja estem en disposició d'establir consens, i proposar-ho
	Generar noves idees	- Una vegada disposem d'un model mental de la situació plantejada, reflexionem sobre les relacions establertes entre dades i pregunta a resoldre, i busquem una manera d'avançar - Escoltades les propostes d'altres persones, intentem establir alguna altra manera d'avançar
	Argumentar	...
C. Artística i cultural	Desenvolupar pensament divergent i convergent	...

	Planificar un procés creatiu per aconseguir un resultat Avaluar i ajustar aquest procés	...
C. aprendre a aprendre	Treballar eficientment en petit grup: - pensament analític i crític, - gestió del temps - reflexió - presa de decisions - comunicació - valors cooperatius	Cada membre del grup ha de ser capaç de: - analitzar la tasca a realitzar, formar-se'n una idea, i escollir un camí de solució - presentar la seva opinió a tot el grup, argumentant-la, i contrastar-la amb les altres opinions - reflexionar sobre les alternatives diverses i buscar el consens - controlar el temps disponible per a fer la feina de grup - preparar la comunicació conjunta, una vegada aconseguit el consens
	Reconèixer la informació addicional necessària	...
C. Iniciativa i autonomia personal	..	...

Cal tenir en compte que les observacions d'accions ens permet formar-nos un judici sobre la competència de l'alumnat, però ens caldrà disposar d'un **referent** que doni valor a aquest judici.

Per a establir el referent hem de partir de la realitat, esmicolant-la mitjançant l'anàlisi a fi d'aconseguir la identificació d'unitats competencials, i això es pot fer, per exemple, preparant una mena de **mapa funcional**. Es pot construir partint de la pregunta "Què cal fer per aconseguir...?"

En l'exemple presentat, partim del que esperem que l'alumne faci:

- a) l'alumne ha de resoldre una situació problemàtica treballant en petit grup. De fet, pot tractar-se d'un bon problema de matemàtiques, o d'un text de llengua, o de ciències socials o experimentals, o de música, etc. La comprensió d'un text escrit es desenvolupa en la pràctica totalitat de les àrees
- b) Què cal fer per aconseguir resoldre aquesta situació problemàtica?
 - a. Cal que compregui l'enunciat: la situació de context, les dades que pot utilitzar, el que es demana que resolgui
 - b. Cal que estableixi la relació entre les dades disponibles i la qüestió que se li demana que resolgui
 - c. Cal que estableixi si disposa de la informació necessària o li cal buscar-ne més i, en aquest cas, quina informació addicional necessita
 - d. Cal que decideixi l'abordatge de la situació (l'estratègia), el camí per a resoldre-la: un pla
 - e. Cal que desenvolupi el pla i que vagi establint si cada pas va acostant-lo a la solució o si cal refer el pla per a millorar-lo
 - f. Cal que arribi a la solució (o a *les solucions*) i que estableixi que realment ha resolt la situació problemàtica

Per tant, tenim aquí algunes unitats de competència relacionades amb la competència lingüística, comunicativa i audiovisual, la competència d'aprendre a aprendre, la competència d'iniciativa i autonomia personal, la competència matemàtica, la competència social i ciutadana, etc.

Les unitats competencials obtingudes es relacionen amb els referents de valor que les fan realitat, i aquests es lliguen amb el seus indicadors d'assoliment. Els **indicadors d'assoliment** són comportaments i manifestacions que es poden observar en les accions humanes (pistes, evidències, senyals, trets...)

En l'exemple que estem presentant, donat que es realitzaria una observació directa a l'aula de la feina dels petits grups de treball, es poden observar accions com les que apareixen a la columna de la dreta de la taula i emergeixen de la resposta a la pregunta *Què cal fer per aconseguir...?*

- En la fase inicial de *treball individual*.
 - o lectura individual de l'enunciat
 - o anotacions o dibuixos representant la situació
 - o preparació d'alguna opció per a presentar-la al petit grup
- En la fase de *treball del petit grup*.
 - o Participació de cada membre en la presa de contacte inicial:
 - observar si hi ha **treball cooperatiu** per a situar el problema i durant el desenvolupament de la tasca
 - Partint del fet que considerem el treball cooperatiu com un procés comunicatiu de construcció de significat conjunt mitjançant la interacció entre iguals, podem establir alguns indicadors¹⁷ basats en les converses que s'estableixen en el petit grup, i en l'observació de les seves actituds com per exemple:
 - o propostes d'organització i mètode de treball, així com enunciat de la tasca a fer per a compartir-ne el significat
 - o plantejament de dubtes (o discrepàncies) a les altres persones del petit grup, tant sobre la manera de portar endavant la tasca encomanada, com sobre el contingut que es treballa
 - o aportació de clarificacions i propostes de solució de dubtes i discrepàncies, així com aprovació amb les aportacions d'altres
 - o estimulació per a continuar o acabar la tasca començada, agraïment per les aportacions d'altres, i ús d'expressions que ajuden a la participació (salutacions, bon humor...)
 - o plantejament d'explicacions i argumentacions, en base a descripcions i evidències, o experiències,

¹⁷ Adaptat a partir dels indicadors de Johnson i Johnson a *Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation*, dins de R. Hertz-Lazarowitz, N. Miller. *Interaction in cooperative groups*, Cambridge, University Press (1992); de la tesi doctoral de M. Casanova *Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual de comunicación asincrónica* (2008); tenint en compte *Sociocultural discourse analysing classroom talk as a social mode of thinking*, de N. Mercer (2004)

intentant convèncer a les altres persones, així com reformulacions i síntesis

- responsabilitat individual, compliment de compromisos i requeriment de que les altres persones els compleixin
- enunciat de reflexions sobre l'aprenentatge obtingut de la interacció amb altres persones
- ús del llenguatge corporal (gest, postura, mirada...) i del paralenguatge (volum, to...)
- entendre correctament el problema,
- comprovar si hi ha coincidència en l'anàlisi de partida
- Lideratges i cooperació en la fase productiva del treball:
 - Persona que pren les rendes del petit grup
 - Estil d'aquesta persona: impositiu, negociador, cooperador...
 - Tipus de comunicació entre les persones membres
 - Persones que troben informació en altres persones
 - Presentació d'idees de millora de les propostes inicials
 - Debat a partir de dubtes d'una persona
 - Voluntat de consens
 - Missatges d'ànim quan falta poc temps
 - Oferta d'ajuda d'unes persones cap a les altres, si no ho entenen

Podem observar també, en treballs més enllà d'una sessió de classe, si cadascú ha fet la feina que s'ha compromès a fer, si hi ha hagut intervencions constructives en els debats, identificar el que cadascú ha incorporat, etc.

La certificació

En el tema de la certificació, cal disposar d'un marc de referència **compartit** amb l'equip de professorat del centre. Aquest és un punt on arribar, donat que la majoria de centres es troba a molta distància d'aconseguir aquest consens. Però s'ha d'intentar disposar del marc de referència més compartit possible i, indefectiblement, tu l'has de tenir.

La meua proposta, en la línia de l'avaluació de competències matemàtiques de PISA, és marcar tres nivells:

- El nivell **reproductiu**, valoració numèrica 1 i 2
- El nivell **connectiu**, valoració numèrica 3 i 4
- El nivell **reflexiu**, valoració numèrica 5 i 6

COMPETÈNCIA MATEMÀTICA		
NIVELL REPRODUCTIU 1 - 2	NIVELL CONNECTIU 3 - 4	NIVELL REFLEXIU 5 - 6
Representacions i definicions estàndards Càlculs rutinaris Procediments rutinaris Solució de problemes de rutina	Construcció de models Traducció, interpretació i solució de problemes estàndard Mètodes múltiples ben definits	Formulació i solució de problemes complexos Reflexió i comprensió en profunditat Aproximació matemàtica original Múltiples mètodes complexos Generalització

Cada nivell de referència ha de relacionar-se amb cada competència i subcompetència, de manera que quedin establerts els descriptors per a cada nivell. Aquests descriptors han d'associar-se amb les accions esperades en l'alumnat (evidències a recollir en l'observació), i aquí apareix com a necessitat no confondre l'evidència amb la intuïció, tan habitual a les nostres aules, o amb la interpretació, que vindrà després d'establir l'evidència i ens ajudarà en l'establiment del nivell competencial de l'alumne i en la seva qualificació

La tasca que proposa el professor/a a l'aula té relació amb el nivell que potencialment pot esperar-se'n. Hi ha tasques que, a priori, serà difícil que provoquin activitat de nivell reflexiu o connectiu. D'altres, en canvi, permeten desenvolupar les competències en aquests nivells, sense que això impedeixi que alguns alumnes puguin treballar en el nivell reproductiu, ni que sigui inicialment.

A continuació, uns quants exemples de tasques pobres i riques que mostren el que acabem de dir.

Tasques pobres:

Podríem situar en aquesta categoria tasques com les següents:

- Calcula el mcm de 40 i 100

- Busca al diccionari la paraula perseverant i escriu una frase que la inclogui.
- Aquí tens una llista dels rius de Catalunya, amb algunes de les seves característiques. Ordena'ls segons la seva longitud.
- Busca algunes dades de la vida de Wagner i les seves òperes més conegudes, i escriu les característiques de l'òpera romàntica del segle XIX.
- Dibuixa les parts del tub digestiu i posa-hi els noms respectius.

Una tasca que provoca una activitat del nivell 1 o 2 seria una tasca pobre, habitual en els llibres de text i en les nostres aules. Una tasca que interessa poc, no motiva, davant de la qual només hi ha dues respostes o actituds de l'alumnat: o la saben fer, i la fan, o no la saben fer i no fan res. Per tant, és una tasca que provoca l'aparició de dos grups a la classe en funció de l'activitat, els actius i els inactius. Sovint consisteix únicament en agafar la pàgina del llibre de text on està la resposta i copiar-la, que també acaba generant els dos grups assenyalats.

És una tasca mecànica, simple, sense repte, que no facilita l'entrada de coneixement de fora del centre, que no aporta un context que serveixi per a orientar l'activitat de l'alumne, una tasca sovint repetitiva, que desenvolupa poques competències i costa de trobar connexions amb altres temes de la pròpia àrea i amb altres àrees, de la que no es veu fàcilment alguna aplicació pràctica, poc relacionada amb la realitat.

Tasques riques¹⁸:

Podríem anomenar així tasques com les següents:

- Per una parada del centre de Vilassar passen dues línies d'autobusos, la línia A i la línia B. Totes dues comencen a funcionar a les 6 del matí. La primera línia, la A, fa un recorregut curt, i torna a passar per la parada del centre al cap de 40 minuts. La línia B, en canvi, dóna una volta més llarga, i triga 1 hora i 40 minuts en tornar a la parada del centre. A quina hora es tornaran a trobar tots dos autobusos a la parada del centre? Quantes vegades es trobaran en tota una jornada, si pleguen a les 12 de la nit?
- Tu, ets perseverant? Si dius que sí, per què creus que ho ets? Si dius que no, per què creus que no ho ets? Els companys i les companyes del teu grup de treball, en són, de perseverants? Parleu-vos-ho i prepareu alguns suggeriments per a qui vulgui ser més perseverant que no ho és ara. Aquests suggeriments els presentareu a tota la classe
- Coneixement de l'entorn treballant les competències
 - fer grups de 4 alumnes
 - Cada grup disposa d'una part del mapa del barri

¹⁸ Sobre el procés d'enriquiment d'una tasca pobre i de la seva gestió, es pot consultar el document específic.

- Sortida del centre per anar situant edificis emblemàtics / centres cívics / bars / botigues/ etc.
- Quan ho tenen complet, unir les parts del barri en un sol mapa fet pels trossos de tots els equips.
- En acabar, 3 preguntes per al grup sobre ubicació / quantitat / relacions (tema treballat a classe)
- I un qüestionari individual sobre el treball cooperatiu realitzat

Les tasques riques permeten fer una observació de desenvolupament de competències que ens portarà a poder establir el nivell competencial de cada alumne. Per tant, ens permetrà d'intervenir en el procés d'aprenentatge, activant la modificació de la **bastida** segons les necessitats de cada alumne.

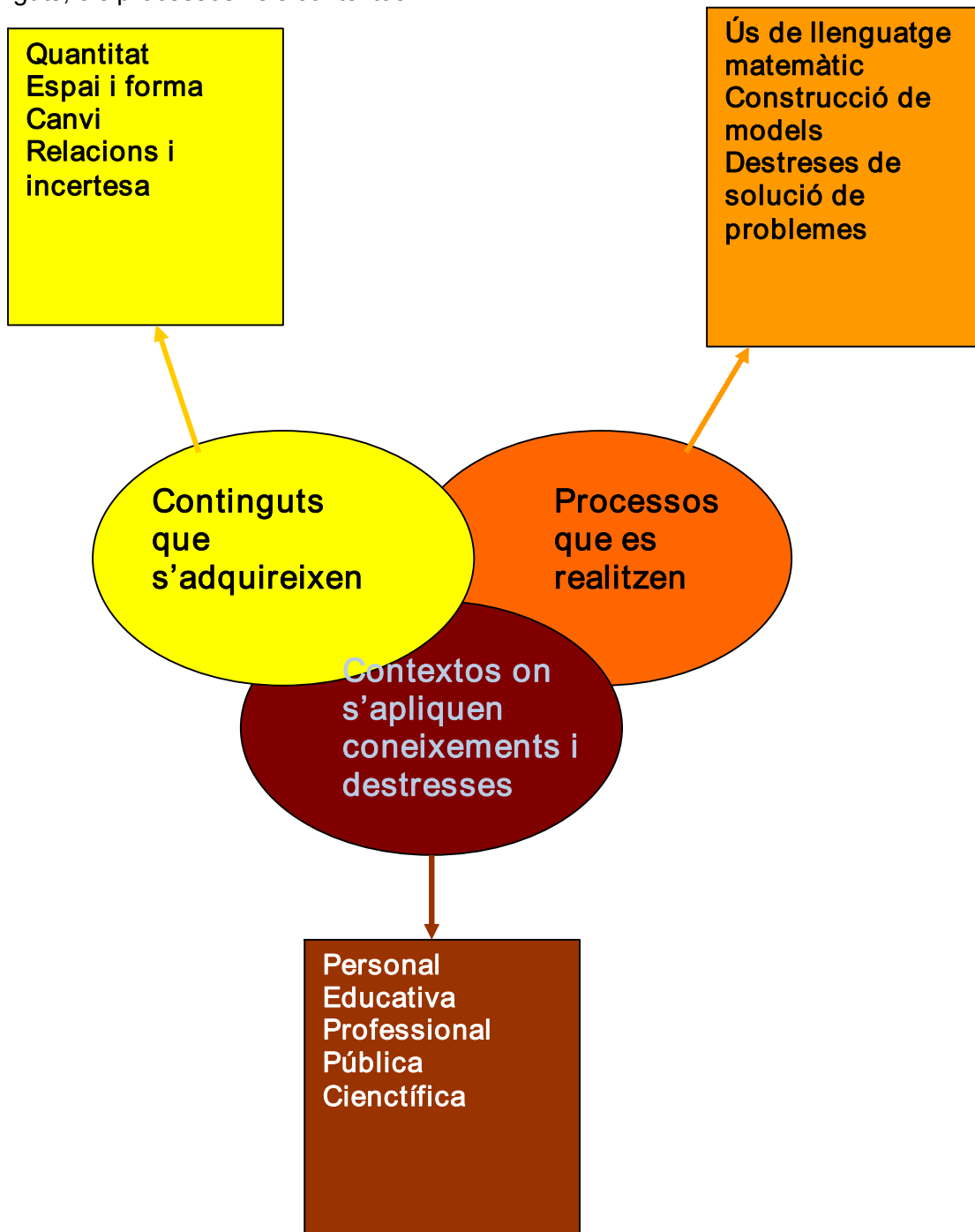
La preparació de l'avaluació en les proves PISA

Pot resultar interessant conèixer com s'afronta l'avaluació per competències en les proves PISA de la OCDE¹⁹. Hi ha un plantejament inicial del que es vol avaluar en cada àrea de coneixement que cal tenir en compte en la nostra proposta d'avaluació per competències.

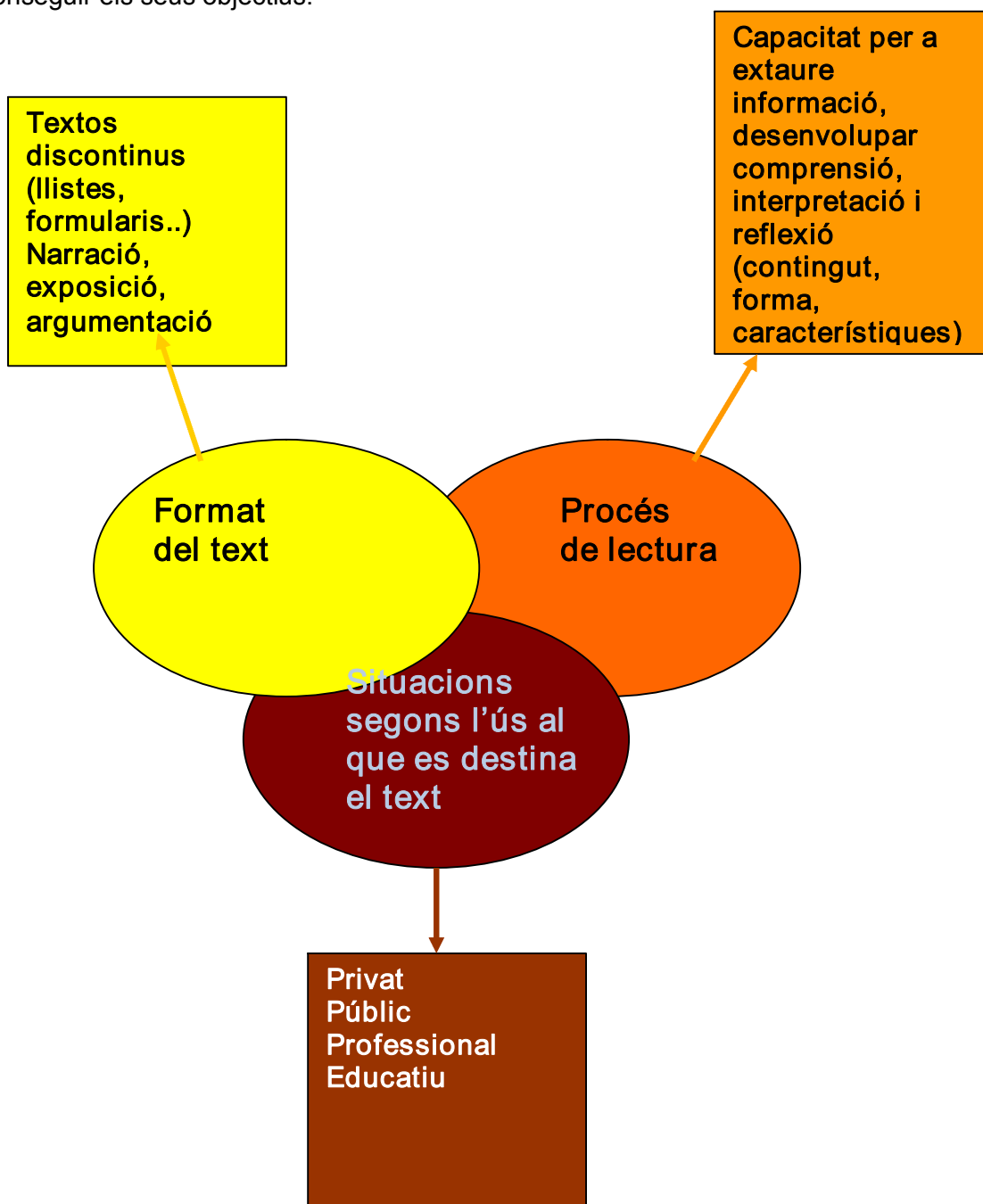
Hem de mostrar amb claredat que el desenvolupament competencial es dona per la via d'uns continguts que s'ensenyen i s'aprenen a l'aula. Per tant, l'avaluació del desenvolupament competencial es produirà a l'hora que s'avalua el contingut de l'àrea que es treballa. En els casos de treball interdisciplinar, l'avaluació segueix un plantejament similar, encara que es treballin simultàniament diverses àrees.

¹⁹ OCDE: Marcos teóricos de PISA 2005

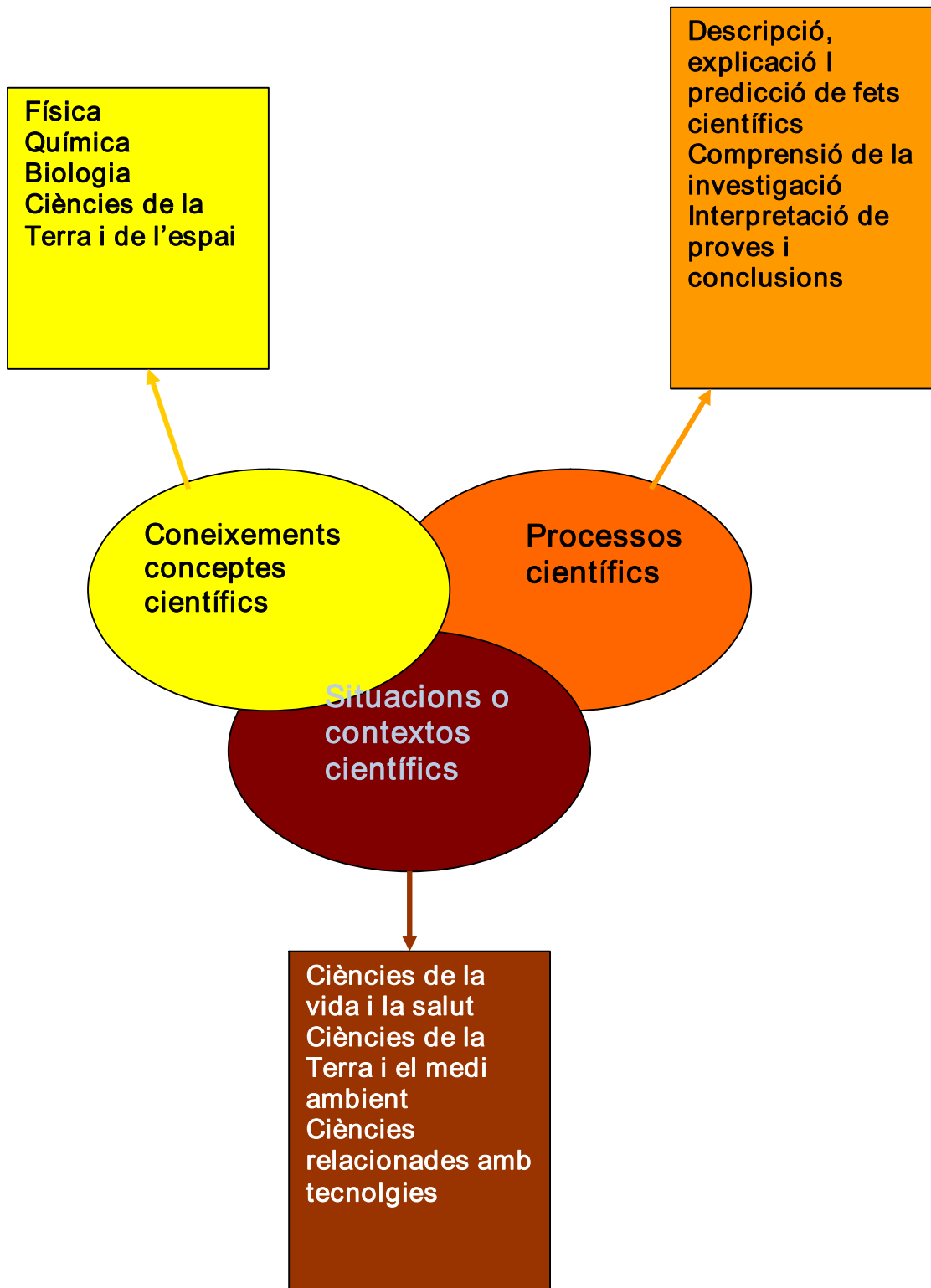
Matemàtiques: es relacionen amb la capacitat de l'alumnat per analitzar, raonar i transmetre idees de una manera efectiva en plantejar-se, resoldre i interpretar problemes matemàtics en diferents situacions. Per això s'avaluen tenint en compte els continguts, els processos i els contextos:



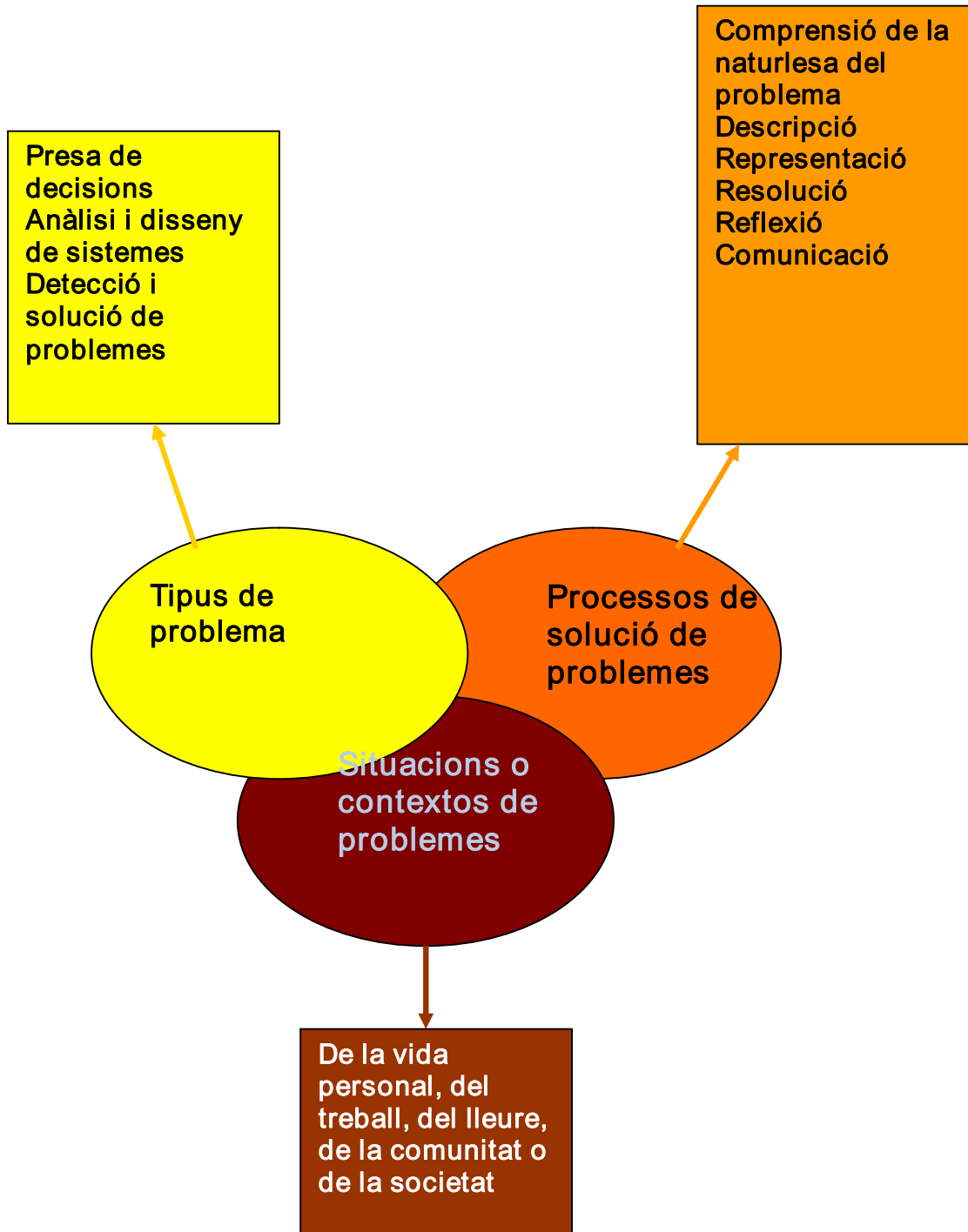
Lectura: entesa com la capacitat de l'alumnat per a comprendre un text escrit, usar-lo i reflexionar sobre ell a partir de les idees i experiències pròpies amb la finalitat d'aconseguir els seus objectius.



Ciències: enteses com la capacitat d'utilitzar els coneixements i els processos científics no només per a comprendre el món natural sinó també per a participar en les decisions que repercuteixen en ell.



Solució de problemes: entesa com la capacitat d'utilitzar processos cognitius per a resoldre problemes reals interdisciplinars quan no resulten immediatament obvis ni la via de solució ni les àrees curriculars aplicables.



AVALUAR COMPETÈNCIES EN LA PRÀCTICA

Per avaluar competències a l'aula, en el dia a dia, cal disposar d'un pla, tenir un esquema (personal) que respongui a algunes preguntes, com per exemple:

- "Exactament, què he de fer a l'aula?"
- "De les dades recollides, què n'he de fer?"

Les dues preguntes s'han d'esmicolar:

Per a la primera ens podríem preguntar coses com:

- **He d'observar accions de l'alumnat? Quines accions?**
- **He de ser conscient de les meves accions? Com ho puc fer?**
- **He de fer anotacions d'alguna cosa? De quins aspectes?**
- **L'alumnat, pot participar en aquesta fase de l'avaluació?**

Per a la segona pregunta, podríem esmicolar-la així:

- **He de convertir-les en una nota numèrica? Com ho faré?**
- **Em poden servir per a alguna cosa més? Per a la millora de les meves classes? Per a la millora de l'aprenentatge de l'alumnat?**

Dins del procés de formació contínua, totes dues preguntes compliquen la vida del professorat. Demanen una manera de fer diferent de la tradicional.

La manera tradicional es podria descriure, de forma molt esquemàtica, així:

- jo dispo del coneixement d'un àrea;
- jo preparo unes classes ben fetes en les que presentaré a l'alumnat la lògica interna del meu coneixement;
- a continuació, l'alumnat fa exercicis reproductius en els que poden comprovar si ho han entès;
- al final del tema, poso un examen per saber fins a quin punt cada alumne ha assolit el coneixement que jo he presentat;
- finalment, poso una nota que respon a criteris objectius de correcció de l'examen.

La realitat, el dia a dia de la feina de professor/a, tossudament, ens mostra com fracassa aquesta seqüència d'aprenentatge, però una gran part del professorat no busca les raons del fracàs ni alternatives que la millorin. Prepara un seguit d'autojustificacions que l'alliberin de la responsabilitat professional en el fracàs. Fracàs tant per l'alumnat que no supera la prova de final de tema i es queda a gran o petita distància del que considerariem adequat per aprovar, i fracàs pels alumnes que, tot i aprovar, no veiem cap on els porta aquest coneixement adquirit, més enllà de continuar estudiant.

Per tant, a l'hora d'afrontar l'avaluació per competències, ens trobem davant d'un problema molt gros: les creences implícites configuren la manera de fer també en l'avaluació, i no hi ha cap interès inicial, cap estímul, cap motivació per a millorar-la.

Els 3 eixos per a treballar l'avaluació d'aula en la formació contínua

Des del meu punt de vista hi ha 3 eixos que mereixen la nostra atenció:

- a) Les creences
- b) Les evidències
- c) La certificació

El primer eix es relaciona amb l'estil docent, i amb el model didàctic²⁰

El segon, les evidències, es relaciona amb la gestió de la tasca, amb el model científic de recerca.

El tercer, la certificació, es relaciona amb els nivells, amb les notes, amb patrons i referències en part internes, en part externes.

Establir observables transversals

Existeix un risc molt gran de que el desenvolupament d'eines per a l'avaluació porti a eines impracticables a l'aula: si esmicolem les 8 competències bàsiques i preparem subcompetències podem obtenir-ne centenars. Alguns treballs recents²¹ mostren la realitat d'aquesta afirmació.

Aquestes subcompetències hauran de lligar-se amb referents i aquests amb indicadors, el que portarà a obtenir un llençol inacabable que serà del tot inútil per a l'aula, donat que no podem realitzar tantes observacions d'ítems diferents mentre treballem a classe. El resultat pot ser segurament el retorn al tradicional control de final de tema.

Cal, per tant, preparar una **alternativa útil i pràctica per a l'aula**. Aquesta no pot deixar d'avaluar les 8 competències bàsiques, però ho ha de fer d'una manera que sigui complexa en el fons però senzilla en la forma.

La proposta que porto es basa en utilitzar la transversalitat de les competències bàsiques.

Les 8 competències bàsiques tenen molt de transversal. Llegint l'annex 1 del currículum es pot constatar que en cadascuna d'elles hi ha referències constants a les altres, i és possible establir el que tenen de comú, de transversal, i el que tenen d'específic.

Sense ànim d'exhaustivitat, hi ha tres eixos transversals en les competències bàsiques:

- la resolució de situacions problemàtiques
- el desenvolupament del raonament i del pensament lògic
- la comunicació de les idees pròpies

²⁰ Veure en el Banc de Recursos el model didàctic subjacent al treball per competències elaborat pel grup Tècnic en Pràctica Reflexiva

²¹ Poden ser consultades tant la tesi doctoral de Manel Sol com algunes publicacions al voltant del treball per competències en l'àmbit universitari.

Si les tasques que portem a l'aula (i la seva gestió) són del tipus anomenat *ric*, l'activitat que provocaran en l'alumnat ens permetrà observar accions que abraçaran els tres eixos transversals abans esmentats.

Per a exemplificar el que dic, en la taula següent faig la suposició de que un centre ha decidit, en ús de la seva autonomia curricular, que el desenvolupament dels aspectes competencials de la primera columna són prioritaris, i estableixo el que podrien ser nivells competencials observables a l'aula.

Aspectes prioritats	Nivell reproductiu (1, 2)	Nivell connectiu (3, 4)	Nivell reflexiu (5, 6)
Analitza situacions complexes	És capaç d'analitzar situacions de complexitat baixa, seguint sempre una pauta d'anàlisi externa (companys i companyes, professorat)	És capaç d'analitzar situacions de complexitat mitjana, a partir del que coneix de diferents àrees i de la reflexió sobre algun element o relació que descobreix en les situacions	És capaç d'analitzar situacions d'alta complexitat, reflexionant sobre els elements i relacions que descobreix en les situacions.
És una persona crítica	És capaç de sumar-se a opinions crítiques d'altres, i les defensa amb argumentacions pobres	És capaç de sumar-se a crítiques d'altres y d'argumentar el seu suport basant-se en el coneixement de diferents àrees	És capaç d'elaborar opinions crítiques i de defensar-les fins i tot en situacions de minoria amb argumentacions convincents
Usa les TIC i TAC com a eina quan correspon de fer-ho	És capaç d'usar les TIC i els audiovisuals quan se li encomana que ho faci i seguint pautes d'altres persones	Sap reconèixer quan correspon usar les TIC i és capaç de fer-ho per iniciativa pròpia, però necessita algunes indicacions per a fer-ho amb èxit	És capaç de reconèixer el moment oportú d'usar les Tic i els audiovisuals, i ho fa seguint les seves pròpies pautes de treball
Argumenta en un debat	És capaç d'argumentar allò que ja ha escoltat, però només repetint els arguments	És capaç de crear noves argumentacions a partir de les que ja ha escoltat, enllaçant allò analitzat amb les seves opinions	És capaç de crear noves argumentacions ben tramades, que enllacen allò descobert en la situació analitzada amb les opinions pròpies

Les tasques riques generen activitat rica, i aquests aspectes competencials (els de la primera columna) poden ser observats en moltes activitats diferents de moltes assignatures diverses.

Si un alumne és capaç d'analitzar una situació complexa, formar-se una opinió personal i comunicar-la als altres, en base a uns continguts, als seus coneixements diversos, observarem conjuntament aspectes de la competència lingüística i comunicativa, de la d'aprendre a aprendre, de la d'autonomia i iniciativa personal, i de l'àrea que s'està treballant.

Quan observem que un alumne no mostra la capacitat, per exemple, d'analitzar una situació amb cert grau de complexitat, modificarem la bastida que oferim al grup, de manera que treballarem sobre aquest alumne a dos nivells:

- individualment: sobre elements personals a treballar
- col·lectivament: recordem que l'aprenentatge és social

QUAN HEM DE PARLAR D'AVALUACIÓ DURANT LA FORMACIÓ?

Si el model tradicional d'avaluar espera fins al final de la seqüència didàctica per avaluar, no és convenient fer el mateix en la formació contínua en competències. Recordem que la mateixa formació del professorat intentem que sigui un model de la formació de l'alumnat que es pot donar a l'aula. Per tant, hem de parlar de l'avaluació d'acord amb el que pensem que ha de ser l'avaluació a l'aula, és a dir, contínua, especialment durant el procés d'aprenentatge.

Considero un error esperar a les últimes trobades per parlar d'avaluació de competències. Hi ha alguns moments en la seqüència bàsica de formació que hem creat en els que podem anar introduint elements d'avaluació d'una manera natural. Alguns poden ser els següents:

1) El primer seria aprofitant els treballs en petit grup. D'una manera ostensible, podem anar passant entre els grups, com segurament ja fem, però portant a les mans la graella d'observació, i anar prenent notes del que passa a cada petit grup. En acabar el treball, quan acaba el debat en gran grup, podem explicar quina raó teníem per actuar d'aquesta manera. És un bon moment per a comentar que l'alumnat, acostumat per la gran majoria de professorat, dona **valor avaluatiu** a allò que el professorat va anotant a la seva llibreta, de manera que si una activitat a l'aula no comporta cap anotació, per a l'alumnat no té valor per a l'avaluació.

2) Un segon moment en el que podem introduir l'avaluació, és la posada en comú de la tasca que sovint anomenem "Les Bones Pràctiques" (BP). Si utilitzem la pauta que vam crear, els orientem a treballar en base a 3 columnes d'anàlisi de la pràctica:

- En què consisteix la BP
- Quines evidències en tenim de que realment ho és?
- Com argumentem el fet que es tracta d'una BP

Aquest esquema de treball ens permet introduir un dels 3 elements claus de l'avaluació: les evidències.

Quan fem el buidat a la pissarra del treball de cada petit grup, sovint ens trobem amb propostes la ubicació de les quals en cada columna és discutible. Però, donat que en aquest moment no és el nostre objectiu entrar en un debat profund sobre què són descripcions, què són evidències i què són arguments, la tendència és passar per alt algun possible error d'ubicació i anar a les conclusions sobre la bona feina que hi ha al centre, si sumem el treball de tots i totes, i anem fent camí en la constitució d'una comunitat de pràctiques.

Ara bé, si, en acabar la posada en comú que porta a una conclusió emocionalment i tècnica important, dediquem una estona a discutir si alguna de les aportacions està ben ubicada o no, i especialment en centrem en si les suposades evidències realment ho són o no, podrem avançar un altre element de l'avaluació.

Un exemple: sovint un petit grup afirma que una evidència de la BP és "la motivació que mostren els alumnes". Ja entenem tots i totes el que volen dir, però podem demanar-los que esmicolin una mica aquesta afirmació, preguntant-los "I com ho sabeu que estaven motivats?" llavors apareixen amb rotunditat les evidències reals, no una interpretació que anomenem motivació. La realitat és que dins del grup que escolta el debat, i que de vegades hi intervé, generalment no hi ha una idea única del que s'entén per motivació. En

canvi, no hi ha cap diferència quan s'esmicola el que entenem per "alumnes motivats", i podem fer una llista de descriptors sobre "la motivació que provoca una tasca encertada", que probablement servirà posteriorment per a disposar d'una **llista de descriptors** d'una part d'una competència.

L'aspecte a destacar en aquest cas de l'exemple és que si no som capaços de distingir clarament el que és una **evidència** i el que és una **intuïció** o una **interpretació**, ens serà molt difícil posteriorment avaluar competències, perquè bona part d'aquestes es mostren durant els processos associats a una tasca proposada i a l'activitat que aquesta provoca, i no al final en un examen escrit (que pot servir també com a eina avaluadora, però establint clarament les seves limitacions).

Així doncs, no crec que de cap manera la discussió sobre avaluació s'hagi de deixar per a les últimes trobades. Si ho fem així, reforcem la creença implícita de que l'avaluació es fa al final del tema ensenyat (els mostrem això en el model real que presentem), i porta indefectiblement al control de final de tema, àmpliament practicat als centres.

El que proposo és que ja en la primera posada en comú es faci esment explícit de la possibilitat d'anar avaluant els processos d'aprenentatge gràcies a una bona observació de les accions dels alumnes que es poden transformar en evidències si preparem prèviament la graella d'observació de l'activitat. D'aquestes observacions d'accions podrem fer interpretacions que portaran al judici avaluatiu.

D'aquesta manera aconseguim dos objectius a l'hora:

- per un costat, comencem a **donar pautes** de com s'ha d'avaluar les competències en base a una situació (el debat en gran grup en el que sempre hi ha aquest dubte) real didàctica;
- per l'altra, la mateixa manera d'actuar en la formació és **model** de la manera com pensem que s'hauria de treballar amb l'alumnat a l'aula, i se'ls fa viure personalment.

També convé que mentre treballen en petits grups, els formadors/es practiquem el que després direm que és una bona manera d'observar, i els mostrem quina mena d'observacions podem fer quan treballen així. Per exemple, quan se'ls dona un text per llegir (les competències bàsiques) a partir del que es demana que preparin un mapa conceptual, resulta fàcil notar algun aspecte dels diferents estils d'aprenentatge que caracteritzen al nostre alumnat com a aprenents. Uns llegeixen el text en silenci abans de fer res; d'altres van prenent notes en un paper mentre avança la lectura, alguns comencen ja a fer el mapa conceptual, i rectifiquen sobre la marxa... Quan fan la discussió en petit grup, cadascun d'ells ho fa diferent, i es pot notar per les accions que mostren davant dels teus ulls, si saps què mirar.

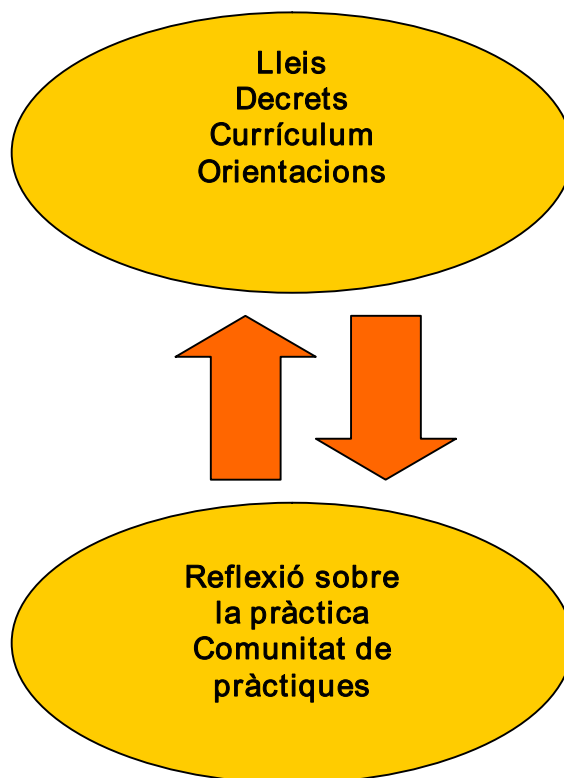
Aquesta mena de models penso que són molt eficients en la formació contínua del professorat, molt més que els models clàssics en els que en realitat només es pretén la reproducció del que s'ensenya.

Decisions de centre

Finalment, hi ha algunes decisions que depenen de cada centre i que no haurien de defugir. Una d'elles és acordar les prioritats respecte a les competències a desenvolupar, decisió que dependrà en bona mesura del context, de l'entorn, de l'alumnat, en definitiva, del centre.

Una altra és quan es considera que s'ha d'aprovar i quan s'ha de suspendre. La tradició habitual en els centres no és d'establir consens en temes conflictius, que sabem que portaran a controvèrsies més o menys enèrgiques. Però cal tenir en compte que aquestes decisions seran les que imprimiran caràcter a cada centre educatiu, configuren bona part de la imatge cara a l'exterior i al propi alumnat.

Per a prendre aquesta mena de decisions proposo dues vies a recórrer, dues fonts, relacionades en un procés de baix a dalt i de dalt a baix.



A dalt, tenim en compte els elements prescriptius i l'ideari de centre, etc. A baix, considerem l'experiència docent, l'entorn del centre, la diversitat, etc.

EXPLICACIÓ TEÒRICA
Tipus de document: Reflexió documentada i exemplificada
Títol: “Avaluació per competències”
Autor/a: Xavier Vilella
Dades bibliogràfiques: -Fletcher (1994), Mertens (1996), Gonzci (1996) -Treball de F. Vargas de juliol de 2001 per a CINTERFOR/OIT -Adaptat a partir dels indicadors de Johnson i Johnson a <i>Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation</i> , dins de R. Hertz-Lazarowitx, N. Miller. <i>Interaction in cooperative groups</i> , Cambridge, University Press (1992); de la tesi doctoral de M. Casanova <i>Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual de comunicación asíncrona</i> (2008); tenint en compte <i>Sociocultural discourse analysing classroom talk as a social mode of thinking</i> , de N. Mercer (2004) -OCDE: Marcos teóricos de PISA 2005 -Tesi doctoral de Manel Sol i publicacions al voltant del treball per competències en l'àmbit universitari. -Banc de Recursos del grup Tècnic en Pràctica Reflexiva; contextos rics, el procés d'enriquiment d'una tasca pobre i de la seva gestió, el model didàctic subjacent al treball per competències.
Descripció: Reflexions documentades amb exemples al voltant de l'Avaluació on partint de les creences implícites del professorat, sobre el tema, desenvolupa el canvi de mirada sobre l'avaluació per competències basant-se amb els contextos rics per tal que una persona mostri el seu nivell competencial i els indicadors d'assoliment. Fa esment, també de la certificació de l'avaluació i pren com a base la línia de l'avaluació per competències en les proves PISA relacionant-ho amb les tasques pobres i les tasques riques. Mostra, amb una exemplificació, el tractament que se li hauria de donar, al tema, en la formació.
Aplicacions: Fase de contrast i amb la finalitat de reflexionar sobre l'avaluació i provocar un canvi de mirada.

FASE DE REDESCRIPCIÓ

- *Com ajudar a concretar alternatives pròpies per passar d'un model transmissiu a un model d'ensenyament i aprenentatge competencial?*
- *Com ajudar a redescrivre de forma concreta el propi OBA?*

Eines

Enriquiment competencial de tasques pobres: document i fitxa descriptiva

Si el que volem és afavorir a les aules el desenvolupament de les competències bàsiques i de les específiques de l'àrea que es treballa, ens cal la creació de situacions d'aprenentatge en les que l'alumnat pugui co-construir amb el professorat el coneixement.

Aquestes situacions, per treballar en la Zona de Desenvolupament Proper de l'alumnat, han de presentar unes característiques que podem agrupar sota el terme de *tasques riques*. Les tasques riques es caracteritzen per, entre d'altres:

- Presentar situacions contextualitzades, pròximes a l'alumnat que les ha d'afrontar,
- generar actituds de curiositat i d'interès per la seva resolució,
- ser obertes, permetent abordatges diferents per part d'alumnes diferents,
- facilitar l'entrada de coneixement extern al centre educatiu,
- tenir resultats obtinguts per camins diversos,
- presentar la informació inicial usant representacions diverses,
- afavorir la generació d'opinions personals i crítiques,
- facilitar l'intercanvi d'aquestes opinions en petits grups.

Resulta difícil trobar tasques que reuneixin totes aquestes característiques, però no ho és tant intentar que les tasques que portem a l'aula n'integrin algunes d'elles. Aquest procés és *l'enriquiment de tasques pobres*.

L'enriquiment de tasques pobres comença per establir quina tasca de les que portem a l'aula és 'pobre', i per això caldrà que en la formació comencem per proposar exemples de tasques i demanar als i les participants que les analitzin amb mirada competencial. De seguida, podem afrontar com enriquir-la. Aquest procés es pot repetir algunes vegades amb tasques pobres de diferents assignatures. Una vegada tinguin certa pràctica en fer-ho, podrem passar a l'anàlisi de tasques pròpies i el seu enriquiment.

Primer pas: anàlisi

El primer pas consistirà en establir el contingut competencial d'una tasca. Per a fer-ho, haurem d'analitzar la tasca des del punt de vista de les competències que desenvolupa en l'alumnat. La referència són els mapes conceptuals de les 8 competències bàsiques i cal un cert domini en el professorat per aconseguir una bona anàlisi de tasques.

En alguns casos, però, la pobresa de la tasca és molt evident i potser convé començar per aquestes tasques, donat que són les que demanen un enriquiment prioritari.

Exemple: *"Calcula el mcm de 40 i 100".*

Difícilment podrem trobar-hi algun aspecte competencial més enllà de posar a prova si l'alumnat coneix i sap aplicar l'algoritme del mínim comú múltiple. És una tasca de tipus reproductiu, perquè no facilita la construcció de coneixement: l'alumnat que sàpiga calcular el mcm ho farà, reproduint el que ja sap, i l'alumnat que no el recordi, simplement no farà res.

Aquesta tasca, extreta d'un llibre de primer d'ESO de matemàtiques, pot ser enriquida convertint-se en una situació que desenvolupi molt aspectes competencials.

Segon pas: enriquiment

En un dels centres on ho vam treballar, la proposta enriquida fou la següent:

"Per una parada del centre de Vilassar passen dues línies d'autobusos, la línia A i la línia B. Totes dues comencen a funcionar a les 6 del matí. La primera línia, la A, fa un recorregut curt, i torna a passar per la parada del centre al cap de 40 minuts. La línia B, en canvi, dóna una volta més llarga, i triga 1 hora i 40 minuts en tornar a la parada del centre. A quina hora es tornaran a trobar tots dos autobusos a la parada del centre? Quantes vegades es trobaran en tota una jornada, si pleguen a les 12 de la nit?"

Certament, no es tracta d'un enriquiment espectacular, donat que problemes com aquest es treballen sovint a les aules de matemàtiques, però la diferència amb l'anterior és molt gran:

Per començar, la situació és abordable des de diferents punts de vista sense condicions de coneixement previ limitatives per a qualsevol alumne de primer d'ESO: l'enunciat s'entén, i es capten tant les informacions importants com les preguntes a respondre. El context que es presenta és pròxim a l'alumnat (si es tracta d'una població on el transport en autobús és habitual) i l'ajuda a afrontar la tasca matemàtica: un bon context.

En segon lloc, les representacions que permetran a cada alumne avançar en la solució són diverses: hi ha qui necessita representar cada autobús amb una corba que surt d'un punt i torna a aquest punt, hi ha qui passa directament a la taula de valors, hi ha qui usa d'entrada llenguatge simbòlic.

En tercer lloc, les diverses maneres d'afrontar el problema afavoreixen que existeixin opinions personals diferents i, per tant, que en el petit grup de treball tinguin sentit compartir-les i comparar-les, arribant finalment a alguna conclusió de consens entre tot el grup: per exemple, que la solució correcta pot ésser obtinguda per diferents camins, tots ells correctes, però d'eficàcies i eficiències diferents. Aquest fet es pot destacar en la posada en comú posterior (de tota la classe), i apreciar el valor relatiu que tenen diferents formes de resoldre problemes segons la situació concreta en què ens trobem. Un aspecte de la competència matemàtica molt important, i moltes vegades difícil de plantejar, que aquí apareix de forma natural.

Tercer pas: experimentació

Una vegada enriquida la tasca, cal portar-la a l'aula i comprovar-ne l'eficàcia. La comprovació no es pot basar en la intuïció del professorat, i cal que abans d'experimentar-la, disposem d'una petita graella en la que figurin amb claredat les observacions que farem a l'aula per tal d'establir la millora aconseguida.

Aquesta petita graella ha de constar, si més no, de la columna dels aspectes competencials que esperem desenvolupar amb la tasca enriquida i de les accions observables en l'alumnat que ens mostraran aquest canvi.

En el cas de l'exemple anterior, el que esperem que es desenvolupi a l'aula és, entre d'altres possibilitats):

- un **ambient de treball** generalitzat, donat que tothom podrà afrontar la tasca;

- la **motivació** podrà observar-se en l'intent de resoldre la tasca d'alumnes poques vegades interessats en treballar tasques matemàtiques, en l'esforç que hi posin, malgrat que les coincidències horàries dels autobusos, posteriors a la primera (el mcm), demanin a alguns alumnes poc hàbils un procés recursiu d'uns quants minuts;
- la **representació** que utilitzi cada alumne ens informará de l'eficiència de l'estratègia utilitzada per a resoldre el problema, de manera que podrem establir nivells competencials del tipus "necessita un dibuix figuratiu", "utilitza una taula de dades", "usa l'algoritme del mcm";
- observant **el debat en els petits grups**, podrem establir el rol que cadascú adopta en el grup d'iguals, i la mena d'intervencions que hi fa, o si no en fa, que també és una observació significativa.

Cal destacar en aquest punt que les observacions a l'aula ens donaran elements avaluatius de primer ordre: elements que ens permetran, si ho considerem oportú, actuar amb l'alumnat poc hàbil, en la línia de l'avaluació reguladora, que pretén millorar el rendiment de tot l'alumnat.

Quart pas: anàlisi dels resultats

Les observacions obtingudes a l'aula han de ser analitzades per comprovar l'eficiència de la millora realitzada. Normalment, en els casos, que ho he practicat en assessorament de centres, es mostra una tècnica molt eficient, tant des del punt de vista de les poques energies que consumeix, com des del punt de vista dels efectes que provoca en l'alumnat. La satisfacció acostuma a ser generalitzada perquè l'alumnat denota més dinamisme a l'aula, en la que tothom pot participar, on té importància l'opinió personal de cadascú, es fomenta l'esperit crític i es demana fins i tot que s'expressi i s'arribi a consens.

Per part del professorat també es valora positivament, amb l'única excepció de qui pensa que funciona però li "consumeix massa temps". Darrera d'aquesta queixa, hi ha la creença de que els aprenentatges de continguts conceptuals (i procedimentals més mecànics) són els realment importants i tots els altres ens fan perdre temps d'ensenyar-ne més als més capaços.

Algunes formes d'enriquiment competencial

Hi ha moltes maneres d'enriquir una tasca pobre. Aquí en presento algunes:

- Contextualitzar-la: de quina mena de context parlem? No és únicament l'entorn físic de l'alumnat, sinó que el context ha de facilitar a l'alumnat afrontar i resoldre la tasca proposada.
- Respecte a les dades de la situació presentada:
 - Amagar-ne alguna: aquesta tècnica afavoreix especialment la lectura comprensiva dels enunciats, donat que per poder començar a resoldre la situació plantejada cal descobrir que ens falta alguna dada.
 - Donar-ne massa: també afavoreix la lectura comprensiva, però en aquest cas es desenvolupa l'anàlisi crítica i l'argumentació, especialment si es treballa en petits grups en els que calgui consens per seguir endavant.

- Respecte a la pregunta:
 - Donar una resposta i demanar la pregunta: aquest enriquiment és molt interessant, perquè mobilitza capacitats poc treballades a les aules. Normalment el procés és l'invers: se'ls dona una pregunta i s'espera que la responguin. Aquí ens adonarem a quantes preguntes diferents creu l'alumnat que respon la mateixa resposta, el que mostra dues coses: que l'alumnat de vegades no lliga correctament la resposta amb la pregunta (i apareixeran pistes interessants sobre els motius d'aquesta divergència) i que la seva creativitat encara existeix, amagada.
 - Presentar una resposta llarga d'un company o companya i demanar l'anàlisi personal: es genera un debat en el que es confronten interpretacions diverses entre iguals, que porten finalment a un consens habitualment encertat, sense gairebé cap intervenció del professorat.
 - Canviar la pregunta: de vegades, el sol fet de canviar la pregunta és suficient per enriquir la tasca. També es pot demanar que la canviï l'alumnat i es justifiqui el canvi (competència comunicativa, argumentació, crítica...)

Enriquiment mitjançant la gestió de la tasca a l'aula

No hem d'oblidar, finalment, que una tasca rica que proposem a l'aula serveix per a provocar l'activitat rica de l'alumnat. Per tant, serà igualment important la manera com gestionarem l'activitat de l'alumnat, una vegada iniciada aquesta a l'aula.

Una tasca rica pot ser del tot empobrida per una mala gestió a l'aula!!

La gestió rica es caracteritza per facilitar el desenvolupament de les competències en l'alumnat, i va lligada als aspectes de riquesa de les tasques. Normalment, la gestió serà la responsable d'aspectes com la comunicació de les idees pròpies, i de molts aspectes d'actituds i valors.

- Gestió rica de l'activitat:
 - Cerca d'informació: amb pautes i guia del professorat, acompanyament imprescindible per convertir la informació en coneixement.
 - Treball real en equip: seguint sempre la pauta de dedicar uns minuts al treball individual (en els que es forma l'opinió personal que val la pena després compartir amb el petit grup), seguit del treball en petit grup (en el que es comparteix la visió personal i es compara, per arribar al consens),
 - Finalment, treball en gran grup on es dona el debat d'aspectes consensuats en petit grup, o es constata l'aportació de moltes persones – no solament un professor/a, jutge o àrbitre- en aconseguir arribar a la veritat, així com on es practiquen hàbits socials imprescindibles per afrontar la vida real.

La classe magistral ha de ser utilitzada quan el coneixement que volem ensenyar ho demani. No tot serveix per al treball d'equips, com no tot serveix per a la classe magistral. Hi ha continguts més adequats per a cada metodologia. La clau resideix en l'equilibri entre les diferents metodologies, de manera que es cobreixi el desenvolupament de les competències bàsiques. Aquest és el criteri sobre la utilitat de cada metodologia, i no hem de prendre'ns en discussions sobre quina d'elles és millor. Fixem-nos en què aprèn l'alumnat i com ho aprèn, i tindrem un criteri de qualitat encertat per triar-les.

La gestió rica de l'activitat aconsegueix activitat rica i aprenentatge competencial important, usant els continguts de tota mena com a vehicle per aconseguir-ho. No hi ha, doncs, cap contradicció entre “treballar per continguts” i “treballar per competències”. Només podem desenvolupar competències durant l'aprenentatge dels continguts.

Alguns exemples de tasques enriquides

Un exemple de l'àrea de llengua que va aparèixer en un assessorament fou el següent:

- Tasca competencialment pobre: *“Busca al diccionari la paraula perseverant i escriu una frase on hi aparegui aquesta paraula”*

Les tasques pobres a enriquir les trien les persones assistents a l'assessorament, i després les hauran de portar a l'aula i observar els resultats de l'enriquiment. De vegades, s'ho plantegen per parelles o tríos, iniciant una col·laboració inèdita (entre diferents departaments a Secundària, per exemple). En aquell centre l'enriquiment fou el següent:

- *“Tu ets perseverant? Si dius que sí, per què creus que ho ets? Si dius que no, per què creus que no ho ets? Els companys i les companyes del teu grup de treball, en són, de perseverants? Parleu-vos-ho i prepareu alguns suggeriments per a qui vulgui ser més perseverant que no ho és ara. Aquests suggeriments els presentareu a tota la classe”*

El fet de començar amb un “Tu...” aconsegueix implicar a alumnes en plena adolescència, preocupats especialment per ells i elles mateixes. En no conèixer exactament els significats de la paraula, es veuen impel·lits a buscar-lo. Utilitzen els mitjans disponibles a l'aula (si tenen connexió a Internet, si disposen de diccionaris, si tenen vocabulari al llibre...). La segona part també els i les implica personalment: la segona cosa que més agrada a l'adolescència és criticar als altres... Finalment, apareixen els valors (lligats a una tasca de llengua), en demanar-los que, a més de criticar, donin pautes de millora per a companys i companyes.

En un centre situat en un barri molt dur, amb un alumnat molt complicat, realitzaven una prova clàssica de Socials, amb preguntes sobre el tema treballat que era l'estudi del barri. Es proposaren millorar aquesta tasca que consideraven molt pobre. Ho feren així:

- *“Coneixement de l'entorn treballant les competències”*
 - Fer grups de 4 alumnes
 - Cada grup disposa d'una part del mapa del barri
 - Sortida del centre per anar situant edificis emblemàtics / centres cívics / bars / botigues/ etc.
 - Quan ho tenen complet, unir les parts del barri en un sol mapa fet pels trossos de tots els equips.
 - En acabar, 3 preguntes per al grup sobre ubicació / quantitat / relacions (tema treballat a classe)
 - I un qüestionari individual sobre el treball cooperatiu realitzat”

Com es pot veure, l'enriquiment és molt gran. Apareixen molts aspectes de competències com aprendre a aprendre, autonomia i iniciativa personal, relació amb el món físic i social, lingüística i comunicativa... A destacar el qüestionari individual que no es centra en els aspectes curriculars conceptuals sinó en el treball cooperatiu.

En un centre de terres lleidatanes es plantejaren enriquir una tasca molt habitual: *fomentar la lectura en l'alumnat mitjançant l'obligatorietat de llegir un llibre*. Val a dir que per assegurar-se

de que el llegien, demanaven una fitxa de lectura completada i, no en tenien prou, posaven a més un examen pe assegurar-se que tothom l'havia llegit. El professorat del centre s'adonava que els resultats d'aquesta carrera d'obstacles no desenvolupava el plaer de la lectura sinó més aviat el contrari. I es plantejaren el següent enriquiment:

- *“Arriba el porfessor o la professora a l'aula i llegeix el títol d'un llibre, en aquest exemple **L'illa del tresor**, i espera reaccions com:*
 - *“De què va?” O be, llença la primera pregunta: “De què creieu que va?” La resposta serà que d'un tresor, de pirates i d'una illa.*
 - *Llavors demana concrecions: “Digueu-me coses de la illa: on és? Què s'hi veu en arribar-hi amb una barca?*
 - *Dels pirates, parreu-me del seu aspecte, com vesteixen?, van afaitats?, hi ha dones? D'on venen? Com s'han fet pirates? A què es dediquen?*
 - *Del tresor, què creieu que hi ha en un tresor? Què és actualment un tresor? I abans? Com l'han aconseguit? Cal amaga'l? Per què? On es pot amagar?*
 - *I què passa a l'illa amb el tresor i els pirates?*
- *Ara formem grups i cada grup prepararà una part: el dels pirates, el del tresor, el de l'illa, el de la història. Useu dibuixos, fotos, informació d'Internet, el que us sigui útil per anar fent la història completa del llibre*
- *Llavors es llegeix el llibre: hem encertat? en què sí i en què no?”*

Un enriquiment molt ben pensat. L'alumnat aprèn moltes més coses a més de llegir finalment el llibre. Però el més important és que estan aprenent a escriure una novel·la, i la construeixen entre tots i totes, una novel·la cooperativa.

Fitxa descriptiva

Nom del recurs	Enriquiment competencial de tasques pobres.
Tipus de recurs	
Descripció	Text que justifica la necessitat de comptar amb tasques riques per tal que l'alumnat pugui co-construir el coneixement a partir de les situacions plantejades des d'un treball competencial. Se'ns detallen les característiques que cal que aconsegueixin les tasques "riques". A continuació se'ns pauten les passes a seguir per enriquir tasques "pobres": ▪ Anàlisi: per esbrinar el contingut competencial ▪ Enriquiment: canvis per a la millora ▪ Experimentació: portant la tasca a l'aula ▪ Anàlisi de resultats Per acabar se'ns apunten algunes idees concretes per aconseguir enriquiment competencial.
Moment del procés	Fase de redescrípció.
Utilitat. Què desencadena?	Es tracta d'un bon recurs per anar introduint un treball competencial. Aquesta eina ben seqüenciada pot tenir una doble utilitat: Per una banda, pot servir per revisar i enriquir tasques "pobres" i per una altra, com a pauta a seguir per plantejar-ne de noves. Ajuda el professorat a plantejar una nova manera de programar i treballar a l'aula a partir de l'imperatiu de connectar amb la realitat i d'establir lligams de proximitat respecte les necessitats i capacitats del seu alumnat per tal d'anar co-construint coneixement plegats.
Tipus de formació	Presencial. No presencial
Material	
Temporització total	60m

GRAELLA DE REFERÈNCIA. PLANS D'ACCIÓ. PRÀCTICA REFLEXIVA_SESSIÓ D'ABRIL DE 2008

Professor/a	TEMA/GRUP	La meva pregunta és...	Quan / Amb quins alumnes...?	Què necessito...?
Toñi Guillén	Grups cooperatius	Com afronten els alumnes el treball en equip? Realment el resolen de forma cooperativa?	Març – Maig 2008. Alumnes T. síntesi 3r d'ESO	Clarificar els aspectes intrínsecs al treball cooperatiu. Entendre'ls i buscar estratègies per aplicar-los a l'aula
Montserrat Clapers	GC	Què puc fer a fi de que els meus alumnes treballin en grup de forma cooperativa?	Març – Maig 2008. Alumnes de 1r d'ESO	Fer propostes clares, als alumnes, dels rols que vull que es desenvolupin durant les sessions de treball en grup. Clarificar les tasques de cada rol, promoure l'avaluació de les tasques al final de cada sessió per encarrilar millor les següents.
Núria Pintu	GC +reflexió crítica	Com faré el seguiment del treball diari del grup i com avaluaré les tasques proposades?	Del febrer a l'abril. 4t ESO	Que els grups funcionin, s'impliquin i no perdin el temps.
Raquel Soler	GC		Treball de síntesi. 1r d'ESO	
Carolina Trincheria	GC+treball individual	Com organitzar i fer més eficaç el treball de grup en les meves classes?	Inicis del 2n trimestre - fi del 2n trimestre.	Estudiar el tema, llegir, reflexionar-hi i dissenyar el treball del trimestre com a treball de grup.
Núria Reichardt	Portfolio (PELLE)	Quines estratègies he de seguir perquè els alumnes reflexionin sobre què i com aprenen? Com dur a terme la Biografia del Portfolio d'Anglès? En definitiva: com convertir el dossier/llibreta de l'alumne en un Portafolis?	De febrer al juny del 08	Dissenyar els instruments necessaris per portar-ho a terme.

GRAELLA DE REFERÈNCIA. PLANS D'ACCIÓ

Professor/a	TEMA/GRUP	La meva pregunta és...	Quan / Amb quins alumnes...?	Què necessito...?

Nom del recurs	Graella de referència. Plans d'acció
Tipus de recurs	Activitat útil per a la fase de redescrípció.
Descripció	Taula que conté una sèrie d'aspectes necessaris a considerar en posar en marxa plans d'acció en una determinada comunitat de pràctiques. S'hi ressenyen: ▪ nom de la persona responsable ▪ tema a tractar ▪ qüestió plantejada ▪ grup destinatari ▪ necessitats que es plantegen ▪ el què i el com es farà el pla d'acció ▪ paraules clau relacionades amb la proposta ▪ instruments d'observació
Moment del procés	Elaboració de plans d'acció
Utilitat. <i>Què desencadena?</i>	Aquesta graella permet recollir i alhora visualitzar fàcilment els diversos plans d'acció que es plantegen posar en marxa en un mateix centre escolar. Aquesta taula pot ser una bona eina per anar introduint un treball competencial. Ajuda el professorat a plantejar una nova manera de programar a partir de l'imperatiu de connectar amb la realitat i d'establir lligams de proximitat respecte les necessitats i capacitats del seu alumnat. Així mateix, pot contribuir a anar consolidant la idea de comunitat en plantejar un tipus de treball metodològic comú que alhora permet conèixer, compartir i posar en relació els diversos plans d'acció.
Tipus de formació	Presencial. No presencial
Material	Power, pissarra.
Temporització total	60m

PAUTA D'INTERROGACIÓ PER PASSAR D'UN MODEL DIDÀCTIC TRANSMISSIU A UN MODEL COMPETENCIAL

Selecciono un contingut teòric de la programació i em pregunto

1. Per a què servei aquest contingut en una realitat quotidiana?
2. La resposta a “per a que serveix aquest contingut “ la reformulo com a objectiu final de la seqüència de treball
3. Què ha de *saber i saber fer* l'alumne perquè sigui capaç d'assolir aquest objectiu?
4. Com faig transparents per als alumnes els continguts tant procedimentals com conceptuals que necessita assolir?
5. A partir de quines tasques treballa aquests continguts?
6. Quina seqüència faig d'aquestes tasques, com les interrelaciono?
7. Com avaluo l'ús d'aquestes continguts en un context reals i en una activitat diferent de la realitzada a l'aula?

Nom del recurs	Pauta d'interrogació per passar d'un model transmissiu a un model competencial
Tipus de recurs	Activitat útil per a la fase de redescrípció.
Descripció	La seqüència de qüestions que es plantegen serveixen d'orientació metodològica per plantejar, fer un seguiment i valorar propostes didàctiques competencials. Les preguntes proposen prendre en consideració: ▪ L'aprenentatge significatiu. ▪ El plantejament entenedor dels diversos tipus de continguts. ▪ Un correcte ordre de les tasques a realitzar. ▪ La recontextualització dels continguts apresos per poder avaluar-los.
Moment del procés	Abans d'elaborar un pla d'acció o activitats d'E/A.
Utilitat. <i>Què desencadena?</i>	Aquest qüestionari pot representar una bona eina per anar introduint un treball competencial. Ajuda el professorat a plantejar una nova manera de programar a partir de l'imperatiu de connectar amb la realitat i d'establir lligams de proximitat respecte les necessitats i capacitats del seu alumnat. Així mateix ha de permetre al professorat adonar-se dels guanys no només acadèmics i professionals sinó també personals que aquest model competencial pot aportar respecte al transmissiu.
Tipus de formació	Presencial
Material	Power, pissarra.
Temporització total	60m

TAULA PER ANALITZAR ACTIVITATS

CESIRE CDEC

Activitat presentada

Les següents preguntes poden orientar el professorat a l'hora d'analitzar, dissenyar i organitzar el desenvolupament de competències en una proposta o activitat educativa, relacionada amb l'àrea de ciències.

Per tal que l'activitat afavoreixi per al desenvolupament de competències, caldrà tenir en compte a més dels continguts implicats en la proposta, com es planteja i com es gestiona l'aula.

Indicadors	Indiquem Grau:				Justifica la teva resposta Suggeriments de millora... Observacions, qüestions a remarcar...
	Gens	Poc	Força	Molt	
1a- La proposta o situació d'aprenentatge es refereix a un context real o quotidià, i/o és socialment rellevant per l'alumnat ?					
2a- És una proposta oberta? (Permet aportacions diferenciades, contrast d'idees, resolucions diferents,...)					
3a- Afavoreix fer emergir les idees que té l'alumnat en relació als fets o fenòmens que volem tractar, per treballar a partir d'elles i fer-les evolucionar?					
4a- La proposta o situació d'aprenentatge és significativa i permet pensar ciència?					
5a- L'activitat promou que l'alumnat arribi a fer-se preguntes investigables que l'ajudin a entendre i interpretar els fets i fenòmens del món?					
6a- Ajuda a interpretar fets o fenòmens de l'entorn des de la seva complexitat, tot construint models de ciència.					
7a- Implica el treball experimental fent ús de diferents instruments, eines (incloses les TIC) o materials, tant els d'ús quotidià com els més específics de la ciència escolar?					

8a- Es treballa a partir de “bones preguntes” més que d'explicacions?					
9a- Es treballa tenint en compte tant els sabers de l'alumnat, el professorat, el diàleg que establim amb l'entorn,. com altres fonts d'informació (llibres, diaris o revistes, pàgines web,...)?					
10a- Es posa en joc tant el treball i la responsabilitat individual com el cooperatiu en parelles o en grups que porti a parlar, escoltar, argumentar, convèncer, consensuar ... ?					
11a- Estimula el treball de valors científics com: Fer prediccions, buscar evidències, el dubte sistemàtic, la perseverança,... així com l'interès i la imaginació científica?					
12a- Ajuda l'alumnat a reflexionar sobre el què fa, raonar-ho i comunicar-ho fent ús de diferents llenguatges (oral, escrit, gràfic, corporal, plàstic...) ?					
13a-Fomenta l'autonomia, la iniciativa i l'autoregulació de l'alumnat per tal que s'impliqui i sigui conscient del seu aprenentatge.					
14a- Porta a aplicar coneixements ja adquirits relacionant-los amb d'altres, i a fer nous aprenentatges?					
15a- L'activitat promou actuacions per intervenir en l'entorn posant en pràctica coneixement, valors i normes de convivència?					

Nom del recurs	<i>Taula per analitzar activitats: Utilitzem indicadors de riquesa competencial</i>
Tipus de recurs	Activitat per als participants
Descripció	La taula, basada en els indicadors competencials del CESIRE CDEC es pot utilitzar també amb qualsevol dels altres indicadors elaborats Per a la utilització es parteix d'una unitat didàctica, o projecte elaborat i s'analitza avaluant cada un dels ítems presents Per a la realització d'aquesta activitat és útil l'estructura de treball cooperatiu, primer treballant a nivell individual, després en petit grup i finalment5 en gran grup
Moment del procés	Redescripció
Utilitat. Què desencadena?	Proporciona una guia per a l'elaboració d'unitats didàctiques, projectes, ... tenint en compte aspectes competencials Fomenta la discussió entre els membres del grup de treball i permet de compartir els significats relacionant-los amb la pràctica Facilita d'avaluació d'activitats didàctiques i de recursos utilitzables a l'aula, com llibres de text i altres de similars
Tipus de formació	Presencial o es pot fer com a tasca
Material	Fotocòpia de la taula i material que s'utilitza per revisar, elaborar, enriquir, ...
Temporització total	Segons l'activitat que s'avalui o s'elabori

Redescripció del meu model didàctic

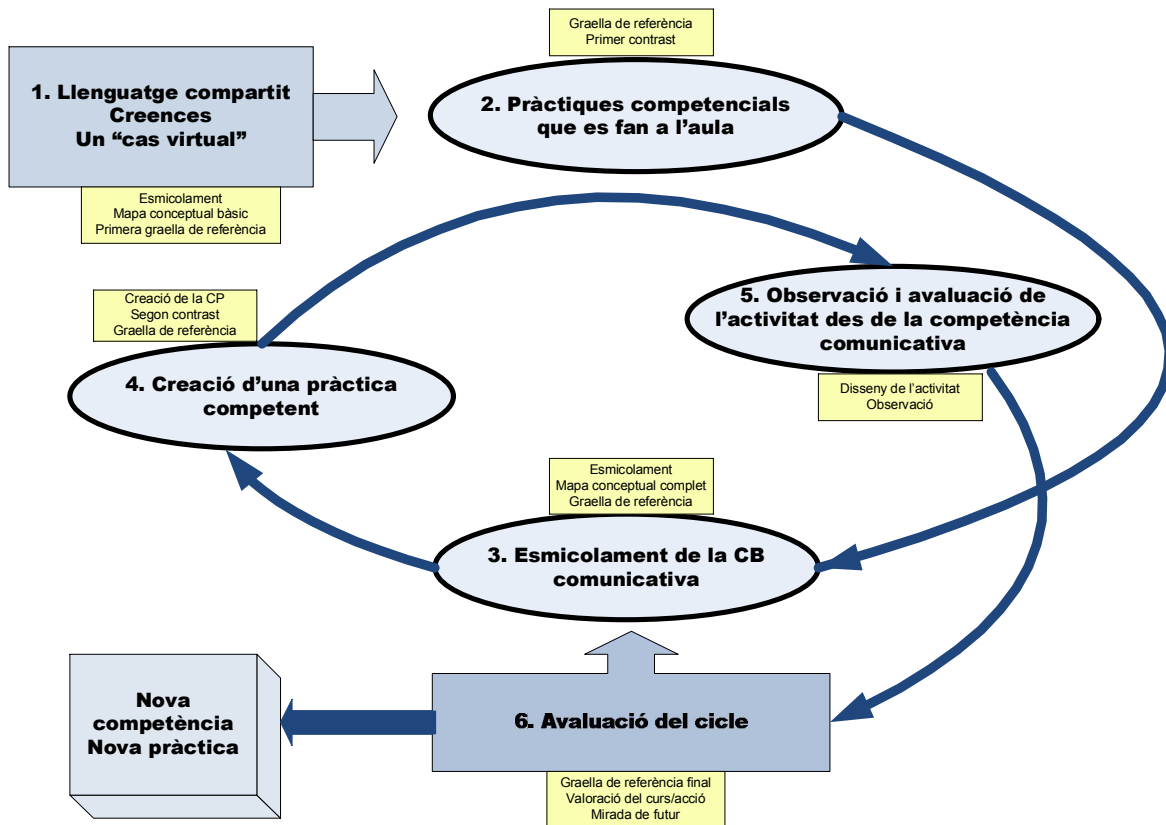
Elabora la graella amb els elements que has incorporat en el teu model didàctic després de tot el que has anat treballant fins ara. Marca amb color blau els aspectes que tens més assolits i amb vermell aquells que vols introduir, però no tens prou assolits.

<i>BASES CONCEPTUALS</i>	<i>BASES CONCEPTUALS</i>	<i>METODOLOGIA</i>	<i>METODOLOGIA</i>
<i>Com són les bones S. D' E/A?</i>	<i>Com s'avaluen?</i>	<i>Què fa la persona docent?</i>	<i>Què fa o s'espera que faci l'alumnat?</i>

Nom del recurs	<i>Redescripció del meu model didàctic</i>
Descripció	La mateixa graella que s'utilitza per recollir <i>L'analisi del meu model didàctic</i>, servirà per fer la redescripció d'aquest mateix model didàctic. L'activitat que es proposa és l'elaboració de la graella amb els elements que la persona participant ha anat incorporant en el seu model didàctic després de tot el que ha treballat fins aquell moment. També es proposa de marcar, amb colors, els aspectes que ja té assolits i aquells que vol introduir, però encara no els té prou interioritzats. Per compartir l'experiència, un cop acabada l'activitat individual, es poden formular preguntes com: <i>què has vist en tot aquest procés? Quins canvis has observat en el teu model didàctic inicial? , Què t'ha sorprès?, etc.</i>
Moment del procés	Fase de redescripció
Utilitat. <i>Què desencadena?</i>	És l'última fase de conscienciació. Amb aquesta activitat la persona participant observa i analitza allò que pensava en començar la formació i ho contrasta amb el que pensa ara. És en aquesta fase de redescripció on es fa evident el canvi de model didàctic, tot allò que durant el procés del cicle reflexiu ha anat canviant, incorporant i modificant.
Tipus de formació	Presencial
Material	Una graella (OBA)
Temporització	20'

2. FORMACIÓ EN CENTRE AMB ASSESSORAMENT EXTERN DES DE LA PRÀCTICA REFLEXIVA. EXEMPLIFICACIÓ: COMPETÈNCIES BÀSIQUES

2.1 Cicle ALACT



Estructura de l'assessorament en centre basat en competències bàsiques

Aquest esquema de l'estructura que generarem contempla el **primer curs** d'un assessorament en CCBB. Una vegada comprovem el seu funcionament, podrem generar la relativa al segon curs. Ens remetem al **Protocol general per a l'assessorament en centre** en totes les qüestions relatives a les *negociacions prèvies*. També en les primeres activitats de la *creació de la comunitat de pràctiques*. El que recollirem aquí és, doncs, l'estructura específica que condiciona el treball amb les CCBB.

Objectius de l'assessorament:

El propòsit general de l'assessorament és el d'aproximar-nos a les línies bàsiques del nou currículum desenvolupant el treball per competències. Es concreta en:

- Reflexionar sobre el significat del treball per competències. Arribar a un marc d'interpretació compartit.
- Adonar-se de les implicacions metodològiques que comporta aquesta nova mirada.
- Preparar una activitat pràctica que desenvolupi una CB connectant diferents àrees.
- Evidenciar els canvis que se'n deriven en l'avaluació.
- Impulsar accions afavoridores del treball en equip en el sí de la comunitat de pràctiques reflexiva.

Estructura del cicle

Primer pas

Primera trobada

L'objectiu d'aquest primer pas és **establir un marc compartit del que és "competència", i negociar-ne el significat**. Es pot fer des de dues vessants, en funció del clima i/o del coneixement que tinguem del centre:

- a. Partir d'un "*cas virtual*" o inventat en el que dos professors/es posen en pràctica a l'aula una activitat que té en compte les CCBB. Podrien pertànyer a diferents àmbits per eixamplar la mirada del professorat assistent. És l'activitat menys arriscada, en quant no recau en l'experiència personal, sinó que l'evoca.
- b. Partir de les "*bones pràctiques*" del professorat assistent. És l'activitat més arriscada perquè poden sortir experiències diverses que poden no respondre a les nostres expectatives.

Què es fa amb això?

Esmicolar i un **mapa conceptual** molt senzill on estiguin presents algunes de les metodologies i estratègies que necessitem treballar després (activitats motivadores, que tenen en compte la diversitat i, per tant, abastables per a qualsevol tipus d'alumnat, col·laboratives...).

Amb aquests conceptes al cap, se'ls diu que pensin per a la següent trobada una "bona pràctica" seva que hagi treballat alguna de les idees que han sortit al mapa conceptual.

Segon pas

Segona trobada

Comencen explicant les seves "bones pràctiques". El formador va fent un esquema-resum a la pissarra i/o ordinador. El professorat assistent haurà de veure què tenen en comú. L'objectiu és fer una **graella de referència**, completada després pel formador, que completi l'esquema primer. Aquesta graella pot contenir els següents ítems:

- Breu descripció de l'experiència, i tema
- Què he observat en els alumnes
- Quins instruments/actituds he utilitzat a l'aula o fora d'ella
- Quina/es competència/es he treballat

Tercer pas

Tercera trobada

Input de T. El formador esdevé expert i descriu, en forma d'esquema, les CCBB i el que comporten al centre i a l'aula. Es pot complementar amb una T molt pertinent i aclaridora, no massa llarga, per treballar a casa i recollir el dia següent.

Tria d'una CB des de la qual treballar a partir d'ara les matèries concretes a què pertanyin els professors assistents. Per exemple la competència comunicativa.

Esmicolament d'aquesta competència. Si el temps resulta just per encabir aquest esmicolament, hauríem de pactar amb el professorat assistent allargar la sessió de manera excepcional.

Quart pas

Quarta trobada

Des de cada àrea, **es dissenya una activitat** que tingui en compte la competència triada i que contingui els elements de l'esmicolament que hauran sortit en la trobada anterior. Exposició col·lectiva. El formador va fent veure les coincidències o els punts en comú de cada activitat. **El bon debat. Segon contrast. Creació de la comunitat de pràctiques.**

En cas que hagi dificultat per trobar la manera de treballar aquesta competència, el formador, que comptarà amb un banc de pràctiques, els facilitarà un model. No hauria de passar perquè la graella de referència del segon pas donarà les pautes per confegir-la.

Se'ls ha d'avisar que l'activitat encara no es pot portar a l'aula.

Cinquè pas

Cinquena i sisena trobada

Disseny de l'activitat per a la posada en pràctica de la mateixa. Debat col·lectiu. Continua el contrast. Paral·lelament, se'ls va nodrint de petites píndoles teòriques que els ajudin, cas per cas, a portar a terme la seva pròpia activitat.

Observació del que passa a l'aula. Facilitar-los els instruments pertinents.

Sisè pas

Setena i vuitena trobades

Avaluació de la pràctica i del cicle. Convidar l'Inspecció, ICE i *staaff* del centre.

L'última trobada s'hauria de reservar per llençar la idea de tot el que queda per fer: és imprescindible que un centre que treballi per CCBB ho faci de manera cooperativa, amb una metodologia diferent i amb uns criteris d'avaluació diferents. Els equips docents o els àmbits o l'equip de coordinacions diverses tenen molt a dir. La projecció de futur, que s'hauria d'anar suggerint al llarg de tot l'assessorament, estaria en el **treball transversal de les competències**.

2.2 Desenvolupament del cicle

Primer pas. Començar a descobrir què vol dir treballar per competències

Què pretenem?

- Introduir una primera aproximació teòrica al concepte i pràctica de les competències a través d'un cas pràctic, una experiència d'aula (una mena de *pre-T*)
- Establir un marc conceptual compartit del que és “competència” i negociar-ne el significat

Descripció

Per tal de copsar el concepte de competència que té el professorat assistent, al començament de la formació es llença la pregunta: ***Què penses i què sents davant la paraula competència?*** Se'l deixa 3' perquè pensi i escriui. Es recull en gran grup. Si és necessari, la persona formadora anota a la pissarra les conclusions. Aquest pas previ ens permet tenir una representació de les idees prèvies del professorat i poder fer-nos un mapa mental més precís del que després anirem construint entre tots i totes.

Es llegeix amb veu alta el document “El que va fer la Marisa (una experiència didàctica)”. Convé que la lectura la faci la persona formadora que coneix el text i sap com verbalitzar el text, què ha d'emfasitzar. Es pot demanar als assistents que mentre llegeixen el text oralitzat pel formador o la formadora, subratllin les paraules i passatges que considerin més significatius. Acabada la lectura es demana un “llistat d'idees” individual (5 minuts) sobre el que ha resultat més interessant de l'experiència de la Marisa.

Posteriorment, els i les assistents es reuneixen en grups de tres o quatre persones, posen en comú el “llistat d'idees” i durant 10-15 minuts “negocien” i després redacten una primera aproximació intuïtiva al que pot ser *treballar per competències*.

En acabar aquesta tasca, la persona formadora coordina una posada en comú de tot el grup, fa un *esmicolament* de les idees bàsiques en les quals hi hagi coincidència i elabora un mapa conceptual que es podrà presentar, si cal, amb més detall a l'inici de la següent trobada.

Demana com a “deures” per a la sessió 2 la descripció d'una “bona pràctica” que presenti aspectes del *treball per competències* que s'ha començat a analitzar durant aquesta primera trobada.

Instruments

- Document de treball: “El que va fer la Marisa”
- Tècnica de l'esmicolament
- Tècnica del mapa conceptual
- Graella per a la posada en comú en el grup de treball

Rol de la persona formadora

- Emfatitzar, en concordança amb el cas pràctic que s'hi presenta, que el treball per competències no és una mena de “luxo teòric”, sinó una alternativa molt raonable de treball real a l'aula.

- Procurar la persona assessora- amb el seu to de veu, la proximitat personal, etc- “treure solemnitat” a la seva exposició, ja que és previsible per part dels assistents, una actitud de recel, prevenció, inseguretat o ansietat davant del tema de les competències. La persona formadora hauria de subratllar la seva doble situació de formador i profe d’aula.
- Valorar de manera especial tot el que es digui a la sessió tant de manera individual com a col·lectiva, per tal d’incidir en un estat d’ànim receptiu i de major seguretat i confiança. Respectar les paraules en les quals els i les assistents interpreten el cas que se’ls ha presentat.
- Adreçar el tema cap a una vessant positiva (el que ens aporta com a ensenyants l’experiència de la Marisa; no les dificultats, les incongruències de l’Administració, etc) des del primer moment de la reflexió individual fins a la posada en comú del que han escrit els grups

Document de treball: El que va fer la Marisa (una experiència didàctica)

La Marisa Pujolars està molt contenta. L'experiència de la carta a l'alcalde del poble de l'institut en el qual treballa està funcionant, encara que queden moltes coses per polir. Són quatre sessions només del projecte que està duent a terme, però la cosa pinta bé.

La Marisa fa temps que està preocupada per com escriuen els seus alumnes: pobresa en els continguts, incoherència en l'estructura, incongruències sintàctiques, desinterès per la puntuació, per no parlar de les faltes d'ortografia i l'escriptura errònia de moltes paraules. Serveix de poc tot el que explica, totes les recomanacions i criteris que els i les proporciona abans de començar una redacció. D'altra banda, es passa la vida corregint i cada vegada té més la sensació que tantes hores de feina no serveixen per gaire cosa. Ha arribat a la conclusió que els nois i les noies ni es miren les seves exhaustives i precises "cartes" en color vermell. Només els interessa la qualificació.

Però aquest curs està assistint a un curs de lectura i escriptura basat en la pràctica reflexiva. Com que han de fer un pla d'actuació personal, ella ha volgut treballar l'escriptura; concretament una proposta que li permeti comprovar si pot millorar el rendiment i l'actitud dels seus alumnes pel que fa a la composició escrita.

Ha començat a llegir, a documentar-se. No ho havia fet mai. No ha fet més que començar i està impressionada de descobrir tantes coses que no sabia. Alguns articles de revistes especialitzades l'han ajudat molt a planificar la seqüència didàctica de la qual, fins ara, està tan contenta. També sap que no llegeix només per llegir, que aprèn en funció de la seva pràctica, del que vol fer a l'aula. Però també observa la seva classe i reflexiona sobre el que fa. En pensa molt.

Mentre treballa a l'aula, va escrivint al seu diari de classe.

Sabia que era convenient partir d'una "situació real" que li donés sentit al text que s'havia d'escriure (jo mai no m'havia plantejat que els alumnes m'escrivien sempre a mi per tal que jo els qualificués). El "motiu per escriure" del qual ens parla el formador, el vaig trobar de manera casual i, a la vegada, molt senzilla. Un noi i una noia del meu tercer d'ESO es queixaven, en entrar a l'aula, de la brutícia del caminet que puja cap a l'institut, especialment de les "caques" de gos que "adornen" tot el trajecte i que són difícilíssimes d'evitar.

Jo sóc nova aquí. No coneixia, doncs, la rellevància d'aquest tema ni tan sols la seva existència, perquè pujo al centre per la carretereta que hi condueix, en el meu cotxe. Vaig preguntar-li a la cap d'estudis. Volia saber si l'equip directiu n'era conscient, si s'havia fet alguna actuació sobre el tema. Em va mirar desconcertada. Alguna cosa li havien dit els alumnes, però, vaja, el problema no era tan greu. Evidentment no s'havia fet cap demanda a l'ajuntament.

És evident que el meu interès no era innocent, que pensava que havia trobat la manera d'emmarcar la redacció d'un text en una situació comunicativa real. Em vaig passar un cap de setmana dissenyant la seqüència, passant i repassant les paraules dels meus inseparables Anna Camps, Marta Milian i Daniel Cassany, que només conec a través dels seus escrits, però que m'ajuden tant.

5 de maig

Contentíssima del procés i els resultats d'aquestes dues primeres classes. A la primera, vam parlar del tema, del seu punt de vista. Tota la classe estava bastant indignada: "es que és impossible no trepitjar les merdes, senyo". Podríem fer alguna cosa? "Què va. Aquí tothom passa. Com que estem a les afores del poble!" I si escriguessin una carta? "A qui"? Doncs a l'alcalde!

Acord gairebé total. Menys l'Aurora i el Candi que sembla impossible que s'il·lusionin per cap cosa que es faci a l'aula. Xerrem una estona i els hi proposo escriure la carta en grups. Cada grup farà la seva, com a primera prova. En una xerrada a la que vaig assistir fa un parell d'anys, la ponent, Olga Esteve, proposava de començar així per comprovar la situació dels alumnes en una determinada tasca, tenir elements per valorar fins a on podrien arribar sense trencar la corda i tenir

una primera mostra de la seva competència actual que després podria comparar-se amb la definitiva, una vegada assolit tot el procés d'aprenentatge.

Després van llegir les cartes. Lògicament desastroses, perquè no s'havien fet càrrec de la situació comunicativa, to, registre i en desconeixien l'estructura. Tampoc ells i elles n'estaven gaire satisfets. "Senyo, s'assembla al tema de la carta, als regals que ens trobem mentre pugem cap a l'institut", ha dit el Txema. Quina manera més elegant de dir que no valorava gaire la qualitat del que havien escrit!

Però han treballat de valent. La majoria se n'ha implicat. I han rigut.

Gràcies a un article de la Montse Castelló he preparat la sessió següent. He fet el que ella anomena un "modelat". He preparat i desenvolupat una carta curteta davant d'ells i elles. He tingut en compte la situació comunicativa (perquè i per a què escric, com em presento, com m'adequo a la representació que em faig del destinatari). He fet una pluja d'idees, després les he organitzat en una mena de mapa conceptual, etc. Quan he desenvolupat el meu primer esborrany (no ha donat per a més) s'ha vist clarament que el procés era "recursiu", és a dir, que la redacció qüestionava l'esquema previ i m'obligava a modificar-lo. També ha quedat ben palès que els dos referents del meu escrit eren la seva pròpia coherència interna i l'avaluació constant que feia sobre la seva eficàcia comunicativa: si quedaven clars els meus propòsits, si contactaria amb els interessos polítics del meu il·lustre receptor, si em presentava d'una manera convincent, etc.

Òbviament jo no feia el tema que ells i elles havien començat ni partia de la mateixa situació comunicativa. El meu tema era la venda de drogues a la porta de les escoles (en tenim algun cas greu a l'institut) i havia preparat i redactat una "carta al regidor de sanitat de la localitat", però adreçada a través de la revista mensual de l'Ajuntament. Penso que és important per la concepció de l'escriptura en què vull treballar, enviar-la realment a aquesta revista. Si me la publiquen i ells i ells poden llegir-la, seria un referent magnífic.

Ah, me n'oblidava. L'activitat l'hem feta a la sala d'ordinadors i he imprimit algun document que he trobat al Google, i que oferia garanties de solvència sobre el tema.

Els i elles havien de prendre notes sobre el que jo feia per posar-ho posteriorment en comú.

El formador ens va dir la darrera trobada que havíem de recollir "evidències" dels canvis que es produïen a l'aula en la qual desenvolupàvem el nostre "pla d'acció". Aportaré, per exemple, aquesta: el resultat de la "posada en comú" del que havien apuntat els meus alumnes de tercer D mentre jo desenvolupava la pre-escriptura i primer esborrany de la meua "carta al director" (el famós "modelat") Les aportacions individuals eren molt interessants, però la interacció entre tots i totes ha donat lloc a una "posada en comú" magnífica. I ho han dit tot ells i elles!

Sessió de formació del 12 de maig

Hauré de destacar, amb delicadesa, sense que l'altre gent no se senti qüestionada, la magnífica feina de la Marisa Pujolars. El sentit, des del punt de vista de la "competència comunicativa" de tot el que ha fet fins ara i la coherència de la previsió pel que fa a la continuació del seu projecte, tal i com exposa a la seva "fitxa de procés". La Marisa és una de les meves millors experiències com a formador.

Fitxa de procés

Marisa Pujolars Garcia

Seqüència d'actuacions	Consideracions
Intercanvi d'idees sobre el tema i primera escriptura de la carta a l'alcalde. (fet)	-Centrament d'aspectes a treballar. -“zona de desenvolupament proper” -Element de comparació amb el producte acabat
Modelat a càrrec de la profe (carta al regidor sobre el mercadeig de droga a la porta dels centres escolars) (fet)	-El profe com a model real i actiu -Elaboració significativa dels criteris per escriure una carta. Interacció
L'alumnat i la professora elaboren una graella amb els criteris a tenir en compte a l'hora de fer la carta a l'alcalde. Aspecte gramatical que es treballa bàsicament: la connexió	-Servirà com a model per al procés i com a graella d'avaluació -Procurar que l'alumnat senti també seu el document, que sigui un incentiu per a comprometre's.
Sessió dedicada a la preescriptura (anàlisi de la situació comunicativa, pluja d'idees i esquema o mapa conceptual)	-Passar per les taules i ajudar segons les necessitats de cada grup -Un banc d'idees col·lectiu. Del qual se'n pugui servir tothom per pal·liar diferències socials i culturals de l'alumnat. -Aprofitar les experiències sobre “mapes conceptuais” del variable de <i>Tècniques d'estudi</i> . -Intercanvi al final de la classe, per tal de facilitar la “regulació”
Sessió dedicada a la redacció del primer esborrany	-Passar per les taules i ajudar segons les necessitats de cada grup - Recordar que la graella que hem fet entre tots ha de guiar el procés - Mirar la manera d'intercanviar textos durant el procés, per tal que la feina no es “mecanitzi”
Autoavaluació del primer esborrany	-Seguir la graella -Ajuts per part meva -Possibilitat de “coavaluació” entre els diferents grups
Avaluació per part meva i redacció final	-Avaluació meva de les cartes en funció només dels criteris de la graella -Indicar clarament els aspectes que poden millorar-se
Elecció de la carta que representarà a la classe	-Tornem a utilitzar la “graella de referència”
Aplicació de les competències adquirides en una altra situació	Aquest punt me l'haig de “rumiar” molt. Pensar, abans que no acabi el curs en alguna situació, problema, demanda, etc que permeti “adaptar” les competències treballades durant el procés de redacció de la carta

Graella per a la posada en comú

GRAELLA PER A LA POSADA EN COMÚ DEL GRUP DE TREBALL		
Listat d'idees del grup		
Si la Marisa està fent una seqüència didàctica basada en les competències bàsiques, què pensem que vol dir "treballar per competències"		

Segon pas. Pràctiques competencials que es fan a l'aula

Què pretenem?

- Començar a crear una comunitat de pràctiques basada en l'experiència compartida.
- Aconseguir que el professorat assistent adquireixi consciència que no es tracta de canviar radicalment les coses, sinó de donar sentit a allò que fa i millorar-lo perquè el seu alumnat sigui més competent.
- Arribar a uns criteris compartits sobre el que comporta una activitat d'aula que té en compte les competències bàsiques.
- Construir una graella de referència que els sigui útil per a altres etapes de l'assessorament.

Descripció

A la trobada anterior s'ha elaborat un mapa conceptual senzill sobre el que ha comportat una bona pràctica competencial a través d'un cas. Se'ls ha encarregat que pensessin per a aquesta trobada una bona pràctica particular, tenint en compte algun aspecte dels que havien sortit. S'ha de tenir previst que potser no la portaran pensada. En aquest cas, se'ls deixa vuit minuts perquè la escriguin. Si l'han feta majoritàriament, se'ls deixa dos minuts, amb la projecció del mapa conceptual de la primera sessió al davant, perquè la revisin i puguin modificar algun aspecte, afegir o treure coses; sobretot, per recordar-la.

Es reuneixen en grups de quatre o cinc persones, en funció del nombre d'assistents, d'entre les quals han de nomenar un portaveu. S'expliquen les experiències respectives. Han de fixar-se en el que tenen en comú les experiències explicades i apuntar aquestes característiques comunes en la graella de l'**esquema-guia** perquè el portaveu les exposi al gran grup.

El formador va fent un esquema-resum a la pissarra i/o ordinador a mida que els diferents portaveus parlen. El professorat assistent haurà de percebre que totes les experiències explicades comparteixen alguna característica.

Amb les conclusions, pacten uns criteris comuns, que els siguin vàlids a tots i totes, que conformaran la seva **graella de referència**. Si cal, el formador o formadora pot donar "un cop de mà" i completar els aspectes que no hauran sortit. Aquesta graella ha de completar, revisar, la primera graella de referència sorgida al primer pas de l'ALACT.

Instruments

- Esquema-guia per a la presentació de l'experiència
- Graella de referència

Rol de la persona formadora

- Interès per les experiències dels altres.
- Respecte pel que diuen: hem de mantenir al màxim la literalitat de les seves paraules.
- Contingència: si no surt el que necessitem que surti, haurem de "manipular" elegantment els elements de què disposem.
- Recerca de l'equilibri entre el positiu de les experiències i la possible negativitat que podem trobar respecte d'actituds docents (*això no es pot fer sempre, el currículum mana, no tenim temps ni recursos, etc.*)

Esquema-guia per a la presentació de l'experiència

Títol de l'experiència	
Breu descripció	
Què he observat en els alumnes	
Quins instruments i actituds he utilitzat amb els alumnes, dins o fora de l'aula	
Quina o quines competències he treballat	

Graella de referència

Aspectes generals	Què vol dir...?	Què desencadena... ?	Què aconseguir? vull	Recursos	...	...	...
<i>Competències</i>							

Orientacions per a la utilització de la graella de referència

La graella de referència té cinc moments:

1. Punt 1. En relació al que ha suscitat el cas de la Marisa en el professorat assistent en quant a què entenen per “treballar per competències”.
2. Punt 2. Es reprèn la graella per revisar la primera versió, primitiva, que ja havien elaborat. Ara agafa la forma que presentem i que han d'omplir de contingut. Per exemple, En les caselles grogues de **Competències**, el professorat pot dir coses com “parlar de manera coherent” o “escriure de manera correcta”. En la part blava es fan preguntes orientatives que poden canviar-se en funció de les necessitats de cada grup de formació.

En aquests casos proposats, “escriure correctament” *vol dir* “saber estructurar un text” o “utilitzar els seus coneixements lingüístics a l'hora d'escriure”..., i puc utilitzar **recursos** com mostrar models de textos amb estructures diferents i inferir-ne les diferències, o acudir al que vam explicar a classe sobre la utilització dels temps verbals o dels connectors, etc.

El llenguatge serà molt probablement senzill, i s'anirà tecnificant a mida que s'avanci en el treball de la formació; per tant, a partir del punt 3.

3. Punt 3. La graella es revisa (modifica, canvia, afegeix, suprimeix, afina...) per completar el coneixement que el professorat va adquirint sobre les competències bàsiques. Es verbalitza novament i s'actualitza aquest coneixement.
4. Punt 4. Es revisa al final de l'activitat 4.2. La finalitat és la mateixa. El contrast és continu.
5. Punt 6. Abans de començar l'avaluació de l'experiència i del curs, es presenta la primera graella de referència (punt 1) i l'última, i es visualitza el contrast definitiu. Es pren consciència del que s'ha avançat abans d'avaluar i valorar tot el que s'ha fet.

Tercer pas. Esmicolament de les CCBB

Què pretenem?

- Consolidar la comunitat de pràctiques.
- Practicar la tècnica de l'esmicolament, concretant en una CB, per mostrar-ne la seva riquesa.
- Interacció i contrast en petit i gran grup per arribar a compartir significats.

Descripció

On som?

En el pas anterior hem aconseguit avançar en l'establiment de la comunitat de pràctiques dels assistents al curs en base a explicitar els punts en comú de les seves pròpies "bones" pràctiques docents. Alhora, hem fet la primera anàlisi basada en l'observació, els instruments, les actituds i, en una primera aproximació, les competències.

I ara, què?

La persona formadora esdevé T gran. Cal aprofundir en el discurs competencial,

- a) donat que els assistents, generalment, el coneixen molt poc.
- b) Però també perquè cal que establim un llenguatge compartit respecte el nucli del nostre treball en les pròximes sessions, cosa que reforçarà la comunitat de pràctiques.
- c) A més, és una oportunitat per mostrar que el formador/a està en un pla diferent dels assistents, forma part de la T gran quan cal.

Per tant, proposem:

- a) Presentació magistral d'un esquema sobre el tractament de les competències bàsiques en el currículum 2007 de la Generalitat de Catalunya (LOE). Cal insistir en que aquesta és una manera d'definir i classificar les competències, però és la nostra, la del currículum vigent i ens convé adaptar-nos-hi. També podem esmentar la proximitat amb el model PISA de la OCDE.
- b) Esmicolament d'una competència bàsica:
 - Mostra a títol d'exemple de l'esmicolament d'una CB a càrrec del formador/a. Reflexió individual i intervencions. Cal centrar el discurs en la vessant transversal, cooperativa, globalitzadora, de l'enfocament competencial, precisament en aquest procés en el que destaca l'atomització del redactat. L'objectiu principal d'aquest pas és mostrar als assistents la riquesa que amaga un redactat que, sovint, es simplifica i redueix fins la mínima expressió en la memòria del professorat. Cal retornar a la riquesa en base a l'anàlisi (lingüística) del text sencer.
 - Elecció d'una altra CB i esmicolament en petits grups. Aquí s'ha de promoure el debat intern en els petits grups, sense deixar que la tasca es faci eterna. Cal anar al gra, fent-nos conscients del significat de la competència triada. Significat que esdevé compartit en el petit grup. Triaran un/a representant per presentar les seves conclusions conjuntes al gran grup.

- Posada en comú en gran grup. Aquesta presentació i debat persegueix dos propòsits: per un costat, novament aprofundir en la comunitat de pràctiques; per l'altra, arribar a la plena consciència del que hi ha darrera de cada competència bàsica.
- Reprendre la graella de referència i fer-ne una revisió (modificar, afegir, afinar... el que s'havia treballat al pas anterior)

Què segueix?

En el següent pas s'anirà a la creació d'activitats relacionades amb el desenvolupament d'una CB esmicolada prèviament. Ha d'incloure la gestió de l'activitat i la seva avaluació, usant, per exemple, una graella d'observació que demana de qui la prepara una anàlisi del que es persegueix amb l'activitat.

Instruments

- Esquema sobre Cb en el currículum 2007
- Model d'esmicolament .

Rol de la persona formadora

- Presentar esquema de CB en el currículum
- Proposar els petits grups.
- Dinamitzar-los.
- Proposar la tasca.
- Marcar els temps per a la reflexió individual, el treball en petit grup i el debat en gran grup.
- Recollir les aportacions dels petits grups i anar establint les relacions.
- Treure les conclusions finals, ressaltant una vegada més els punts en comú i la diversitat entre enfocaments i actituds com a riquesa.
- Posar deures.

Quart pas. Començar a dissenyar una activitat competencial Què pretenem?

- Mantenir i reforçar la comunitat de pràctiques.
- Entreveure com es pot posar en pràctica una CB des dels cicles de primària o les àrees de secundària.
- Iniciar el procés de contrast entre el que fem ara i algunes alternatives, entre la nostra i la T.
- Avançar en el camí cap a l'elaboració del pla d'acció

Descripció

Des de cada cicle o àrea, **es comença a dissenyar una activitat** (un esbós, un assaig per anar-hi entrant) que tingui en compte la competència triada i que contingui els elements de l'esmicolament que hauran sortit en la trobada anterior. Posada en comú col·lectiva. La persona formadora farà explícites les coincidències o els punts en comú de cada activitat.

En cas que hi hagi dificultat per trobar la manera de treballar aquesta competència, el professorat formador, que comptarà amb un banc de pràctiques, els facilitarà un model. No hauria de passar perquè la graella de referència del segon pas donarà les pautes per confeccionar-la.

S'avisarà de que l'activitat que estem dissenyant encara no es pot portar a l'aula perquè no hem acabat de polir-la.

Instruments del professorat formador

- Activitat 4.1. *Primer esbós d'activitat competencial.*
- Activitat 4.2. *Posada en comú. Graella d'escolta i conclusions.*
- Propostes d'activitats no presencials. Petita lectura de reflexió.
- Entrevista Philippe Meirieu. Cuadernos de Pedagogía nº 373, noviembre 2007. "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender"
- Francisco Hernán. *Lo que he aprendido.* Suma 1, 1988.
- Full de lectura: veure protocol general.

Rol de la persona formadora

- Proporcionar graelles d'ajut.
- Treballar amb diferents agrupacions: individual, petit grup, posada en comú.
- Treure conclusions a partir d'una pregunta.
- Elaborar documents de síntesi dels punts interessants, de les coincidències,...
- Mostrar-se flexible i mostrar interès per les diferents activitats. Potenciar l'aprofundiment en algunes si s'escau.
- Mostrar exemples personals si cal.
- Destacar aquells aspectes del treball pràctic que estan validats per la teoria i, si cal, oferir nous punts de vista teòrics.

Activitat 4.1 Primer esbós d'activitat competencial

Cicle o Àrea:
Activitat:
Descripció, Curs, Objectius ...
Indicadors competencials Respon a una pregunta? Quina? Quins coneixements adquirits aplica? Quins nous coneixements fomenta? Té connexions amb alguna altre àrea? quines? Com es treballa a l'aula (individualment, en parella, en grup,...)?
Instruments necessaris per desenvolupar-la
Elements de la competència xxx que es treballen Considera l'esmicolament que vam fer a la trobada anterior i selecciona els que es treballen en aquesta activitat

Activitat 4.2 Posada en comú del treball de disseny d'una activitat competencial

1) Escolteu les intervencions de presentació de les activitats dissenyades per cada àrea . Preneu anotacions durant la presentació

Cicle o Àrea:
Activitat:
<i>Punts clau, idees, dubtes, suggeriments... que sorgeixen en l'exposició.</i>
Quina idea m'ha agradat més?
Elements de la competència xxx que es treballen
Què tenim en comú?
Què m'ha suggerit?

2) Ara farem el contrast de punts de vista dins de la nostra comunitat de pràctiques. Quins elements tenen en comú les diferents activitats? Quins elements de les altres activitats puc incorporar a la meva proposta?

3) Revisa la graella de referència elaborada a la trobada anterior per tal que en quedin incorporats els nous elements apareguts en aquesta trobada.

4) Què m'emporto?

Cinquè pas. Preparació i experimentació d'una activitat competencial

Què pretenem?

- Mantenir i reforçar la comunitat de pràctiques potenciant un clima d'empatia.
- Avançar en el camí cap a l'elaboració del pla d'acció.
- Contrast amb la 'T' (alguna lectura).
- Contrast amb la 'T'. L'aprenentatge basat en problemes i les competències bàsiques.
- Adonar-se de la importància del treball per contextos (aprenentatge amb significat)
- Reflexionar entorn l'aprenentatge cooperatiu.
- Dissenyar i experimentar una activitat competencial (*planificar alternatives a l'actuació educativa*).

Descripció

Fer memòria del treball de la sessió anterior (una petita síntesi, esquema, mapa ...) i, s'hi s'ha proposat alguna lectura, fer una petita activitat de connexió amb el que s'està fent ... Això ens pot portar a situar-nos: "cap a on anem". El power *IDEA pas 5* ens pot ajudar

D'acord amb la durada de l'assessorament donarem més o menys suport teòric sobre el treball per contextos²², la importància de la interdisciplinarietat, el treball col·laboratiu... En qualsevol cas, mostrarem exemples d'activitats interessants (contrast amb altres t).

Proposarem treballar en grup persones de diferents àrees per treballar un context comú i cadascú des de la seva àrea dissenya la seva activitat. En el cas de Primària podem treballar, també, el mateix context en diversos cursos o cicles.

Per això, per explorar la diversitat d'aplicacions que poden sorgir de l'entorn, de les informacions de l'entorn, de la vida quotidiana ... proposarem l'activitat A51. *Treball interdisciplinari. Anàlisi d'un context*".

S'ha d'acabar aquesta fase amb **el disseny de l'activitat** definitiva (activitat A52) que s'experimentarà a l'aula i amb l'**observació** del que ha passat. Cal vetllar per l'adequació i el bon ús dels **instruments d'observació** necessaris.

Després vindrà la posada en comú de les seves observacions, el contrast en el si del grup evidenciant les metodologies utilitzades i l'avaluació.

Instruments

- Power IDEA pas 5.
- A51. *"Treball interdisciplinari. Anàlisi d'un context"*
- A52. *Disseny final de l'activitat competencial*.
- Instruments d'observació (*protocol general*)
- Disseny del PAP (*protocol general*)

²²situació que ens permet formular preguntes amb respostes que donen significat a l'aprenentatge, per exemple: el pati de l'escola en el cas de Primària o l'habitatge, les persones de la classe, l'Institut, el riu Llobregat, el port de Barcelona

- Posada en comú de les reflexions entorn alguna lectura. Contrast de perspectives (*protocol general*)
- Una mica de teoria: Contextos. La importància de la interdisciplinarietat. El treball col·laboratiu. Les competències bàsiques i l'aprenentatge basat en problemes. (power Contextos_ABP)

Mostrar exemples de tot

Rol de la persona formadora

- Potenciar el “bastiment” col·lectiu. Treure'n conclusions concretes. Recollir les conclusions. Retorn en forma de síntesi o mapes conceptuals ...
- Treballar amb diferents agrupacions: individual, petit grup, posada en comú.
- Fer un acompanyament col·laboratiu. Mostrar disponibilitat. Tutorització individual via Moodle o e-mail.
- Guiar el disseny de l'activitat.
- Guiar l'elaboració del pla d'acció individual.
- Incorporar explicacions T (CB i metodologies) com a professorat expert.
- Proposar lectures adients. Preparar resums o seleccionar petits paràgrafs, si s'escau.

Activitat 5.1. Trobada n.

“Treball interdisciplinari. Anàlisi d'un context”

REFLEXIONS entorn el *treball interdisciplinari i les competències bàsiques en un context*. Contrast amb la nostra pràctica.

Reflexió individual
Pensa un context en el que es pot plantejar un treball que intervinguin tres o més àrees.
Treball en grup
Un cop hakis dut a terme aquesta primera reflexió, amb les persones del teu grup de treball 9. Intercanvieu breument la vostra reflexió individual i acordeu un únic context per analitzar-lo, conjuntament, ara. 10. Pel context escollit feu-ne una valoració (al darrera), des de cada àrea, contrastant-ne les connexions, els continguts treballats i algunes competències bàsiques desenvolupades. Feu, també, una estimació de com es podria avaluar.
Posada en comú

CONTEXTOS PROPOSATS - Connexions	
1. ...	
2. ...	
3. ...	
<i>Títol de l'activitat:</i>	
<i>Curs:</i>	
<i>Sessions:</i>	
<i>Descripció de l'activitat</i>	
Continguts de l'àrea :	
Connexions:	
<i>Competències de l'àrea que es desenvolupen</i>	
<i>Altres competències</i>	
Competència en comunicació lingüística. Competència en el coneixement i interacció amb el món físic.	

* En el cas de Primària, l'àrea fa referència a l'àrea rellevant que marca l'activitat. Les altres àrees que també es treballen s'explicitaran a l'apartat de Connexions.

Competència en el *tractament de la informació i competència digital*:

Competència en *autonomia i iniciativa personal*:

Competència *d'aprendre a aprendre*:

Competència en *expressió cultural i artística*:

Competència *social i ciutadana*:

Avaluació:

Activitat 5.2. Trobada ...**Disseny final de l'activitat competencial**

Ara hem d'acabar de redactar l'activitat que es va començar a la trobada anterior. Aquell esbós ha de prendre forma i s'ha d'analitzar molt acuradament. Proposem utilitzar aquesta graella de manera orientativa.

Àrea:
Activitat:
Descripció, Curs, Objectius ...
Alguns indicadors competencials en el disseny <i>Respon a una pregunta? Quina?</i> Quins coneixements adquirits aplica? Quins nous coneixements fomenta? Té connexions amb alguna altre àrea? quines? Estimula la curiositat i la creativitat de l'alumnat?
Indicadors competencials en la gestió de l'activitat
És fomenta l'autonomia dels alumnes? S'intervé a partir de preguntes adequades més que amb explicacions? Es posa en joc el treball i l'esforç individual però també el treball en parelles o en grups que porta a parlar, argumentar, convèncer, consensuar, etc.?

Implica raonar sobre el què s'ha fet i justificar els resultats? S'avança en la representació de manera cada vegada més precisa i usant progressivament un llenguatge més acurat?
Instruments necessaris per desenvolupar-la Implica l'ús d'instruments diversos? Quins?
Elements de la competència xxx que es treballen Considera l'esmicolament que vam fer a la tercera trobada i selecciona els aspectes que es treballen en aquesta activitat
Activitats d'aula
Avaluació

Sisè pas. Avaluació de la pràctica i del cicle

L'última trobada s'hauria de reservar per llençar la idea de tot el que queda per fer: és imprescindible que un centre que treballi per CCBB ho faci de manera cooperativa, amb una metodologia diferent i amb uns criteris d'avaluació diferents. Els equips docents o els àmbits o l'equip de coordinacions diverses tenen molt a dir. La projecció de futur, que s'hauria d'anar suggerint al llarg de tot l'assessorament, estaria en el **treball transversal de les competències**.

Seria convenient convidar l'Inspecció, ICE i staaff del centre a assistir a aquesta trobada.

Què pretenem?

- Exposar i valorar el cicle de manera conjunta.
- Fer emergir les necessitats creades en la comunitat a partir de les pràctiques fetes.
- Verbalitzar les valoracions positives i negatives del procés formatiu.
- Establir un compromís d'actuació futura a partir dels resultats del final d'un primer cicle.
- Exposar quins són els recursos (humans, materials i organitzatius) necessaris per avançar en una segona fase d'actuació transversal.

Descripció

En aquesta darrera trobada haurien de posar-se sobre la taula una sèrie d'aspectes que afavoreixen la millora d'un centre educatiu:

- Objectius compartits
- Unitat d'intencions
- Coherència pràctica
- Col·laboració i ambient propici pel treball cooperatiu (tractament transversal de les CCBB)

Aquests aspectes haurien de sorgir de manera espontània per part dels assistents al procés formatiu, com a una conseqüència natural derivada dels resultats portats a la pràctica durant tot el curs. Hem de tenir en compte que parlem del final d'un primer cicle on han de quedar evidències del abans i el després. Entremig, l'experimentació del canvi de metodologia que exigeix treballar per competències.

A poc a poc, durant tot el cicle, s'ha parlat d'una sèrie d'eixos clau en el procés d'ensenyament-aprenentatge: treball cooperatiu, autonomia i autoregulació, reflexió i metacognició, paper del professor i paper de l'aprenent... Cadascú dels participants ha hagut de posar en marxa un pla d'acció o una "bona pràctica" aplicada directament a l'aula, conseqüència dels quals han recollit unes observacions i/o evidències que repercuteixen directament a la pràctica docent individual, però grupal si valorem les incidències directes en la mini-comunitat de pràctiques que és un aula.

Així doncs, de la mateixa manera que els docents, arribat aquest punt, són capaços de valorar l'acció conjunta de les seves activitats, paral·lelament estableixen un pont entre el seu paper a l'aula i el seu grau de cooperació dintre del sistema educatiu al qual pertany: en primer lloc, segons l'actuació al seu centre. Recordem que, com deia la Juan M^a Sancho Gil, el lideratge educatiu està relacionat amb les accions que es realitzen per millorar les oportunitats d'aprenentatge.

Podríem dir que l'èxit d'una acció formativa d'aquestes característiques podria mesurar-se (si es que es pot) en funció de les expectatives de futur generades pel grup; és a dir, segons la declaració d'intencions futurs sorgides a la última trobada. Evidentment, aquesta declaració ha de fer-se de manera conjunta.

Dit això, els instruments dissenyats per aquesta fase estan destinats a donar pas, en primer lloc, a les valoracions individuals del cicle per passar, paulatinament, a concretar i focalitzar els objectius de

futur del grup. En aquest sentit, es imprescindible que els assistents vegin la necessitat de treballar de manera transversal.

Com ho fem?

Abans de començar l'avaluació de l'experiència i del curs, es presenta la primera graella de referència (punt 0) i l'última i es visualitza el contrast definitiu. Es pren consciència del que s'ha avançat abans d'avaluar i valorar tot el que s'ha fet.

- 0) Valoració de l'avanç (ZDP). Contrast en el temps del progrés i del procés.
- 1) Valoració del cicle.
- 2) Declaració d'intencions. Individual.
- 3) Declaració d'intencions. Conjunta.
- 4) Llista de recursos: disponibles / necessaris.
- 5) Per on començar? Prioritats.

Instruments

0) Contrast entre el mapa conceptual inicial i la graella de referència final.

Observem el mapa conceptual resultant del pas previ a l'inici del treball, aquell que ha resultat de la pregunta: "*Què és per tu un treball per competències?*". Les respostes a aquesta pregunta ens situen en el mapa mental inicial dels assistents. Així, doncs, reprenent aquesta informació i la contrastem amb la graella de referència que s'ha anat confeccionant al llarg de tot el procés formatiu.

Mirant aquests dos documents (mapa conceptual resultant de la pregunta inicial "què és per tu treballar per competències?" + graella de referència final), fem la següent pregunta: "*En què hem avançat?*"

1) Valoració del cicle.

Per aquest apartat podem fer servir alguns dels instruments que ja tenim, com per exemple el del "Portafolis final". Tanmateix, podem mostrar la imatge del "formatge" per si els pot servir de pauta a l'hora d'exposar la seva valoració del cicle.

És aconsellable que els participants disposin d'aquests instruments abans d'arribar a la darrera sessió per tal de:

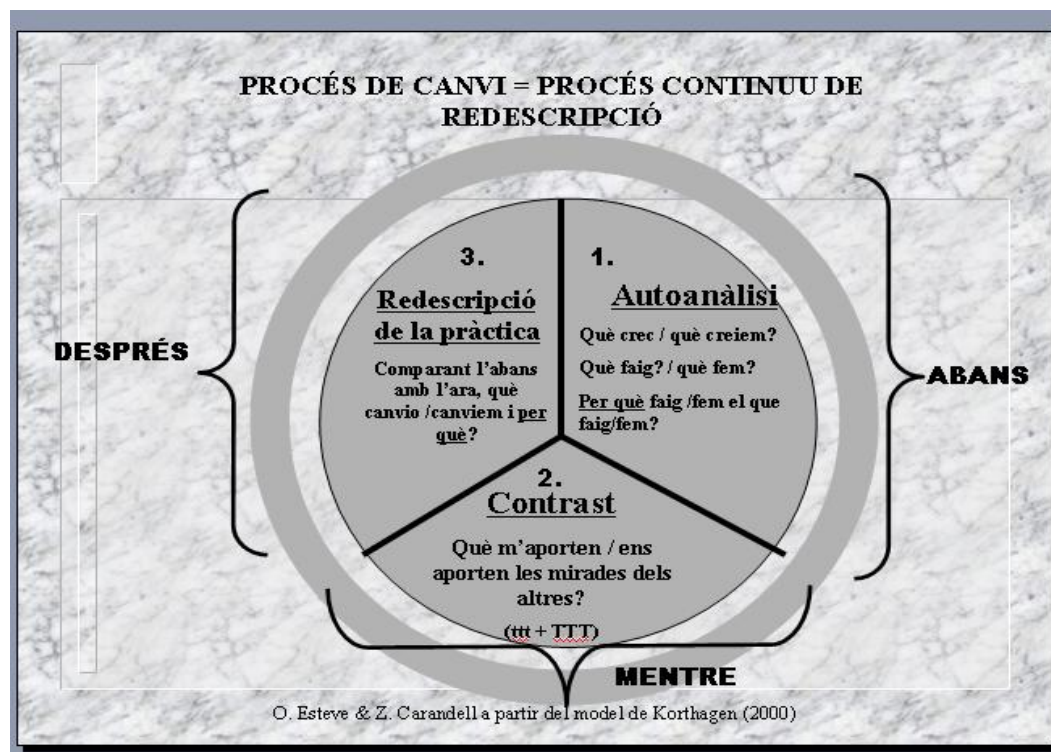
- Guanyar temps
- Reflexionar tranquil·lament i filtrar els aspectes essencials del procés individual
- El formador/a pot tenir la informació abans d'arribar a la sessió i fer-se una idea de les inquietuds dels participants i així poder dirigir millor el grup. Fins i tot podríem dir que seria interessant fer un buidatge de les conclusions i reflexions finals per extreure'n els denominadors comuns, que ens ajudaran a definir les línies dels següents apartats.

Així doncs, dedicariem la primera part de la trobada a les exposicions individuals d'aquest apartat.

Avaluació global de procés : "Mirant enrere"

- Contrastant amb el punt de partida, què he anat canviant en la meva pràctica docent al llarg de tot aquest procés?
 - Com avaluo el meu procés?
- Comparant la selecció de les primeres evidències i les últimes: Quin canvi significatiu percebo?

Quines conclusions n'extrec de les observacions i percepcions d'altres?

VALORACIÓ PERSONAL DEL CURS**Conclusions i reflexions**

2) Declaració d'intencions. Individual.

Es tracta de preguntes molt senzilles que els participants aniran responent primer individualment. Després es posaran en comú en petits grups per, finalment, passar a verbalitzar-se al grup sencer.

Què m'agradaria continuar treballant? Per què?	Quins aspectes crec que ens afecten a tots, independentment de la matèria impartida?	Per això, estic disposat/da a...

3) Declaració d'intencions. Conjunta. Posada en comú de la graella anterior. El formador/a anirà escrivint a la pissarra tot allò que sigui comú al grup, separant les idees diferents, que seran argumentades però no rebutjades.

4) Per on començar? Prioritats.

En aquest punt, el formador/a vetllarà perquè els criteris de la tria siguin coherents amb la idiosincràsia del grup i les possibilitats reals de dur-los a la pràctica. A més a més, haurà de procurar que l'aplicació dels aspectes triats contemplin una línia de treball conjunta i interdepartamentat o interdisciplinar.

Pot donar-se el cas que surtin temes diferents, igual de vàlids i interessants. En aquest cas també es pot plantejar un treball per equips que comparteixin un macro-tema, possibilitat que no exclou el fet que hi hagi un objectiu compartit, ja que d'aquesta manera també pot donar-se una experimentació de perspectives diverses. Ara bé, si es dona el cas, no podem perdre de vista que la informació entre els diferents grups ha de ser constant i ha de servir per enriquir el grup sencer.

De tots els punts sorgits, prioritza 3 que siguin del teu interès.	Argumenta breument per què els has triat

5) Llista de recursos: disponibles / necessaris.

Per implicar-me en aquesta línia de treball, quins recursos necessito?	Quines aportacions puc fer-hi per contribuir a la millora d'aquestes necessitats?
Humans:	Humanes:
Materials:	Materials:

Organitzatius:	Organitzatives:
----------------	-----------------

Finalment, podríem redactar entre tots les directrius del compromís resultant a partir de la valoració feta.

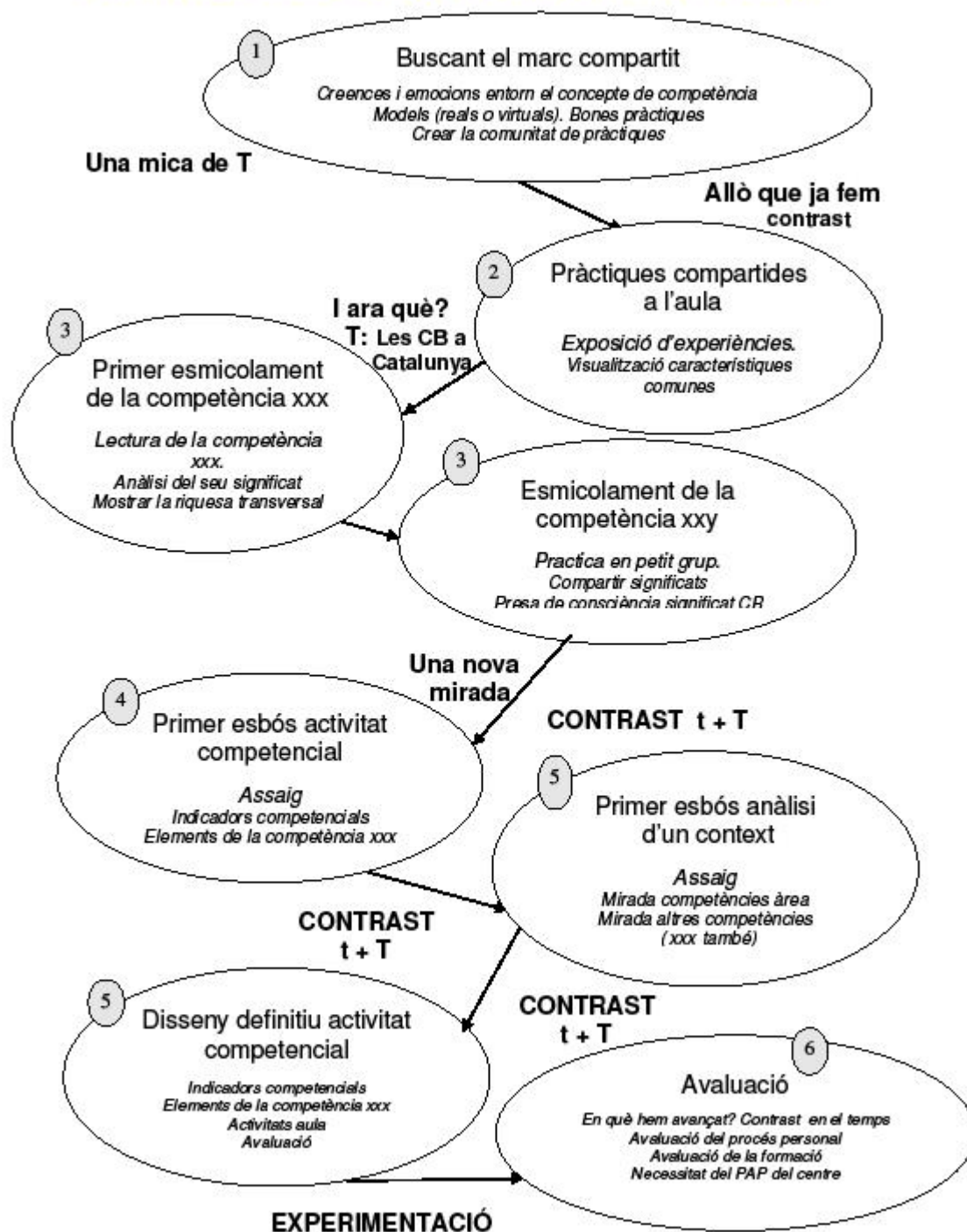
Caldria afegir-hi, però, que el protocol per l'assessorament a centres ofereix una sèrie d'instruments prou àmplia com per poder triar-ne en funció de les necessitats del grup i la seva dinàmica. Instem als formadors a valorar quins d'ells els podrien resultar valuosos per dur a terme en aquestes fases de la manera més còmoda per tots.

Rol de la persona formadora

- Capacitat per donar ordre a les exposicions fetes.
- Capacitat per poder deslligar els aspectes rellevants dels que no ho són, procurant no ferir sensibilitats.
- Empatia necessària perquè el grup vegi en nosaltres un "aliat" que els pot ajudar i orientar en el camí que s'ha obert.

2.3 Esquema de la seqüenciació de les activitats

LA SEQÜENCIACIÓ DE LES ACTIVITATS. TREBALL CB



3. EXEMPLES DE SEQÜÈNCIES FORMATIVES EN ASSESSORAMENTS A CENTRES

A continuació us presentem dos exemples de seqüències didàctiques realitzades durant aquest curs escolar. Són dos models amb enfocament divers, cadascun pensat i dissenyat en resposta a una demanda concreta d'intervenció. Aquests dos models són fruit de l'experiència de dues persones formadores que bé ens poden servir d'orientació a l'hora de posar en marxa una acció formativa en qualsevol nivell educatiu.

Aquest quadre dóna compte dels trets característics de les dues accions formatives on es desenvoluparen les seqüències didàctiques que expliquem a continuació.

	Ex. 1: Proposta de seqüència formativa d'assessorament en centre per al treball per competències	Ex. 2: Aprendre a aprendre a partir del portafoli de llengües
Modalitat formació	Assessorament a centre	Seminari
Hores	Presencials: 15 No presencials: 15	Presencials: 10 No presencials: 13 Treball autònom: 7
Nombre de sessions	7	8

Exemple 1

Proposta de seqüència de formació per a assessoraments en centre sobre el treball per competències.

Una seqüència didàctica sempre s'integra en un projecte de classe: de la mateixa manera, una seqüència de formació en assessorament en centre s'integra en un projecte de formació en un centre determinat. Les línies generals dels projectes de formació basats en la metodologia de la pràctica reflexiva ja estan marcades, però el desenvolupament concret de cada assessorament depèn en gran mesura del context on es dona i de la persona formadora que el porta a terme.

Cada persona formadora ha de trobar la seva seqüència de formació, aquella amb la que s'hi troba còmode. Generalment, ho fa en base a:

- La seva experiència anterior en formació,
- La seva experiència en la formació en centre,
- La seva experiència en ser format/da
- Els seus coneixements que s'amplien cada vegada que desenvolupa un assessorament,
- La teoria que va aprenent.

És un procés, no es fa d'un dia per l'altre, basat en una recerca – millora contínua. Aquest procés comença per una primera vegada en la que no es té clara la seqüència personal i se n'adopta una que alguna altra persona formadora dona per bona.

En el conjunt del document es trobaran moltes possibilitats alternatives de tasques a proposar en l'assessorament que són compatibles amb altres seqüències formatives.

Seguint l'esquema d'algunes experiències publicades ²³, podem establir alguns **elements de context**:

- Un centre concret: es poden consultar en el protocol general d'assessorament a centres els elements a considerar;
- Una metodologia de reflexió sobre la pràctica, que ha de partir de la pròpia pràctica, provocar la reflexió, el contrast amb les teories d'altres persones del mateix centre i amb les teories fruit de la recerca;
- Una anada i tornada constant de la pràctica a la teoria i de la teoria a la pràctica;
- Uns reptes, desafiaments de en les tasques que proposem en el context d'un centre concret, amb la seva diversitat de professorat, d'experiències, de formació, d'actituds, etc.

Principi de la seqüència formativa

Tota seqüència porta al professorat assistent a l'assessorament a una producció, en el nostre cas: l'enriquiment d'una tasca pobra i l'experimentació d'aquesta millora a la seva aula, en condicions controlades, compartint posteriorment el procés i els resultats amb tot el grup.

Parts de la seqüència formativa.

Van en paral·lel amb el cicle reflexiu:

- L'entrada en situació
- Una producció inicial, que inicia la reflexió i la creació de la comunitat de pràctiques
- Un contrast entre iguals i un contrast amb la Teoria
- Coneixement de les 8 competències bàsiques
- Una anàlisi competencial d'una tasca

²³ Al Québec, Olivier Dezutter, Lizanne Lafontaine i Lynn Thomas desenvoluparen un enfocament de la seqüència didàctica com a mode d'organització dels aprenentatges per a aspectes de llengua

Part 1: L'entrada en situació

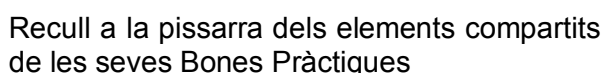
- La persona formadora és un professor/a d'aula en actiu,
- L'assessorament no consisteix en sessions continuades de teories sobre com s'han de donar les classes sinó en reflexionar a partir de la pràctica personal.
- Es demana que cada assistent expliqui el que fa al centre: nivells i àrees que imparteix, càrrecs que ocupa, grups diversos, etc.
- Frase inacabada que cal completar, per escrit: "Considero que un/a alumne/a és competent si..." Les respostes es desen i les retornarem a cadascú quan s'hagi fet la primera tasca i el primer contrast entre t, t, t i T
-
- Pregunta a contestar per escrit: "Què n'esperes d'aquest assessorament?"

Part 2: Una producció inicial, que inicia la reflexió i la creació de la comunitat de pràctiques

- Bones Pràctiques: amb la graella de tres columnes (Què faig? Com ho faig?; Què veig? Què sento?; Per què penso que va anar tan bé?)
-

Part 3: Un contrast entre iguals i un contrast amb la Teoria

- Treball individual: reflexió d'uns 5 minuts en els que cadascú es forma una opinió i tindrà alguna cosa a compartir amb el petit grup.
- Petit grup: amb l'objectiu d'establir què tenen en comú les Bones Pràctiques de les persones membres del petit grup, en les tres columnes esmentades; es tracta d'arribar a consens en base a compartir i comparar les opinions personals. Només passen a la graella del petit grup les coincidències, altres aspectes particulars no s'hi escriuen, però podran expressar-se, si es desitja, en la posada en comú en el gran grup
- Debat gran grup: cada petit grup és representat per una persona que fa de portaveu i va dient les anotacions consensuades; la persona formadora va recollint el que es diu (redactant més curt, agrupant per afinitats, etc.) de manera que al final s'arriba a visualitzar una pissarra tota plena de les característiques que, per aquella comunitat de pràctiques en concret, són els trets importants d'una Bona Pràctica. Es fa un comentari destacant aquest fet. La **primera producció pròpia del centre assessorat** acaba d'aparèixer, i som a la primera sessió.
 - Presentació a càrrec de la persona formadora, sobre
 - Per què ARA es plantegen les competències (3 raons de tipus social i econòmic principals: irrupció d'Internet, canvis econòmics, maduració de la societat democràtica),
 - Compartir el significat de paraules habituals (saber i coneixement, capacitats, habilitats, competències)
 - Una primera definició de competència i les conseqüències en la metodologia d'aula
- Contrast amb el que han escrit en el paper sobre alumnat competent



- Se'ls dóna l'annex 1 del currículum i se'ls demana l'elaboració d'un mapa conceptual de una d'elles

-
- The image shows two hand-drawn concept maps on a grid background, labeled C1 and C2. Both maps explore the concept of 'Implicació' (Involvement).
- Map C1 (Left):**
- Central node: **IMP**
 - Top nodes: **VAL**, **EN**, **INT**, **VAL**, **EN**
 - Bottom nodes: **INFORM**, **PLAN**, **IMP**, **IMP**
 - Far left: **VAL**, **EN**
 - Far right: **IMP**, **IMP**
 - Bottom right: **IMP**, **IMP**
- Map C2 (Right):**
- Central node: **IMP**
 - Top nodes: **IMP**, **IMP**
 - Bottom nodes: **IMP**, **IMP**
 - Far left: **IMP**, **IMP**
 - Far right: **IMP**, **IMP**
 - Bottom right: **IMP**, **IMP**

- Se'ls dóna l'enunciat d'una tasca típica de llibre de text de l'etapa adequada (generalment molt pobre) i també una tasca rica, i se'ls demana que estableixin quins aspectes competencials es treballen i quines connexions es poden establir amb altres assignatures. Es preparen tasques de diferents assignatures i se'ls reparteixen aleatòriament o intentant

que ningú tingui la tasca de l'assignatura que imparteix (recordem que es busquen aspectes de les 8 competències bàsiques).

- Novament, es segueix la pauta de la reflexió individual, petit grup i debat en gran grup. En aquest debat en gran grup ha d'aparèixer algunes formes d'enriquir una tasca pobre. Es necessitarà per a la següent tasca.
- Del debat final també ha de sorgir una idea clara del contingut competencial divers de les tasques que podem proposar a l'aula. Aquest fet és important perquè posteriorment la millora d'aula es demanarà que es basi en l'enriquiment d'una tasca pobre pròpia.
- Com a tasca no presencial, se'ls demana que enriqueixin la tasca pobre treballada. Es suggereix que es faci aquesta vegada per departaments (Secundària) o per equips de cicle (Parvulari i els tres de Primària), i que les penguin a l'aula Moodle.
- En la sessió següent, posada en comú de les diverses propostes d'enriquiment realitzades. Es tracta d'acordar els aspectes en comú.

Part 6: Preparació de la millora d'una tasca d'aula (personal però compartida)

- Cada persona assistent analitza les tasques que té programades per els pròxims dies i en tria una d'elles pel seu pobre contingut competencial
- Enriqueix aquesta tasca i la prepara per a portar-la a l'aula
- Esmicola els aspectes competencials que la fan rica, i els estableix amb claredat
- Prepara la graella d'observacions que es correspon amb el desenvolupament dels aspectes competencials establerts prèviament.
- Aquest procés de preparació es fa en interacció amb altres persones, encara que no facin la mateixa millora ni siguin del mateix àmbit de coneixement (fins i tot, millor si no ho són, el procés serà més ric i estarem, de pas, reforçant la comunitat de pràctiques del centre)

Part 7: Experimentació a l'aula de la millora competencial d'una tasca preparada en l'assessorament

Part 8: Retorn al gran grup del què s'ha observat en l'experimentació

- Treball en petit grup en el que es busquen els punts compartits en totes les millores d'aula, utilitzant la mateixa graella de les Bones Pràctiques.
- Posada en comú en gran grup dels punts compartits en cada petit grup en cada columna:
 - Què he fet? Com ho he fet?
 - Què he sentit? Què he vist?
 - Per què crec que ha funcionat així?

Part 9: Procés metacognitiu final:

- Contrast amb la primera graella, la de les Bones Pràctiques, que estava organitzada en les mateixes columnes i debat en gran grup sobre semblances i diferències. Les diferències són molt importants, perquè mostren els punts que no es tenien en compte en iniciar l'assessorament. Les semblances han de servir per animar tothom a ampliar la seva presència en les tasques proposades a les aules.

Part 10: Per apuntar elements relatius a la programació i avaluació del treball per competències, es pot fer la tasca que denominem Alumne 10, pensar el llistat de les característiques que presenta l'alumne 10 que tinguem o que haguem tingut a classe.

- En fases individual (5 minuts), petit grup (15 minuts) i gran grup (30 minuts)

- Acostuma a aparèixer una llista (en alguns casos les he vist de 25 punts) i resulta molt interessant veure les característiques que el professorat assessorat considera ideals per al seu alumnat (recordem que és una tasca molt contextualitzada)
- Però el que resulta més sorprenent és el punt que no apareix en la llista: en **cap** assessorament dels que he realitzat, ha aparegut la característica: “treure bones notes”, o “ser molt bo en els exàmens”, ni cap formulació semblant.
- Aquest punt en concret posa en clar la profunda contradicció habitual entre els elements que el professorat realment considera importants i la realitat de com es posen sovint les notes en els centres, ¡tot i que la pregunta feia referència justament a la nota 10!



Posada en comú de la llista de característiques de l'Alumne 10

Tenint en compte que ens trobem sovint amb assessoraments que compten amb 15 hores presencials, poca cosa més podem incloure-hi. Si s'acaba amb l'Alumne 10, el centre queda en una situació de repte (la millora dels criteris d'avaluació i l'elaboració d'una bona programació que serveixi a l'objectiu “Tothom 10!”) que suggereix la necessitat de continuació amb un assessorament d'aprofundiment.

Resultats d'aquesta seqüència

- Provoca una aproximació del professorat participant a la innovació en l'aula.
- Aquesta aproximació es fa per la via de la reflexió sobre la pròpia pràctica.
- El paper de les persones formadores va canviant al llarg de l'assessorament: el seu protagonisme va a menys perquè el de la comunitat de pràctiques va a més..
- La proposta realista i pròxima a la realitat, especialment del professorat més allunyat del treball per competències, facilita que fins i tot aquest es vegi capaç de començar un canvi cap a metodologies més competencials.
- Per al professorat que ja s'acosta més a aquest treball competencial, la proposta li permet anar molt més lluny sense que això representi cap dificultat en la comunitat de pràctiques.
- A l'hora, el professorat més competent veu reforçada la seva feina i les seves opinions, cosa que facilita, si és el cas, que apareguin lideratges en la innovació en el centre. Aquests lideratges són del tot imprescindibles per a que el procés iniciat amb l'assessorament continuï quan aquest acabi. En aquest sentit, es desenvolupa l'autonomia de la comunitat formada durant l'assessorament.
- Aquesta seqüència permet a la persona formadora l'observació directa del treball de cadascuna de les persones assistents, tant des del punt de vista individual com col·lectiu (en petit i en debat en gran grup), el que li permet establir el nivell competencial del professorat que es forma
- Els resultats de les diverses activitats desenvolupades mostren l'assoliment dels objectius principals de la formació
- En acabar, aquesta seqüència formativa suggereix la conveniència de un aprofundiment en el curs següent.
- Caldria un seguiment longitudinal dels centres assessorats per poder establir els seus efectes a mig i llarg termini

Exemple 2

Un exemple de seqüència formativa

SEMINARI DE LLENGÜES.-*Aprendre a aprendre a través del portafoli de Llengües*

IES Sa Palomera (Blanes). Curs 2008-2009

Formadora: Yolanda Sediles

PRÒLEG. Algunes reflexions inicials:

- La formació basada en Pràctica Reflexiva és com a un ésser viu: dinàmica (no n'hi ha receptaris) , adaptable a la situació (com a l'aula, cada grup és un microcosmos) , creixent (cada vegada tens la necessitat de saber més coses), un camí de difícil retorn que et fa voler ampliar fronteres.

- El moment actual (canvi de currículum i introducció de les competències) exigeix una posada en marxa de nous models de formació. Si fins ara ens havíem de preparar com a “experts” en la nostra pròpia àrea, en aquest moment hem de donar un pas més enllà. I aquest pas implica no només conèixer la bibliografia pertinent sinó ser capaços d'aplicar una metodologia que serveixi per posar en marxa la maquinària del canvi. Així, hem hagut de passar de parlar de lectura i escriptura (per posar un exemple dels principis) a gestionar un cicle que desemboqui en la necessitat, per part dels docents, de canviar la metodologia en pro d'una mirada competencial amb totes les seves implicacions.

- Però, què passa en aquests cursos? És útil el que estem fent? Sense dubte, m'atreviria a dir que sí, i que això és la punta de l'iceberg. Sent realistes, som conscients de que es tracta d'un procés lent, que va endavant a poc a poc, i que es troba també amb obstacles al camí: creences inamovibles, manca d'interès, comoditats i pors... És important observar quines emocions i pensaments es mouen quan posem en marxa la roda del canvi: què passa quan toquem creences.

- Com a formadors, ens trobarem a situacions on hi hagi gent que REALMENT vulgui saber de què es tracta i com poden aplicar-ho a l'aula de forma que sigui útil per al seu alumnat. Per això, una de les nostres responsabilitats serà la de fer-ho de manera que siguem capaços de SIMPLIFICAR LA COMPLEXITAT perquè, un cop sàpiguen què implica treballar per competències, VULGUIN fer-ho perquè creuen que és una bona manera de treballar, i no perquè toca. Per a mi, un dels rols més difícils que ara mateix tenim els formadors i les formadores...

INTRODUCCIÓ. Context en el que es desenvolupa aquesta acció formativa:

- Es tracta de coordinar un seminari de Llengües, petició feta amb molt d'entusiasme per un grup de professors i professores que volien treballar-hi durant aquest curs, malgrat s'ha començat al febrer.
- N'hi ha les 4 llengües representades: Català, Castellà, Francès i Anglès. Són professors i professores de dos centres diferents. En total són 15 persones.
- El fet que sigui un Seminari em permet, també, veure fins a quin punt es pot coordinar un grup que necessita autoregular-se, donat que tres de les sessions establertes les faran sense mi. Aquesta condició fa que hagi de preparar les trobades oferint pautes de treball per quan es trobin sols, de manera que haig de tenir la perspectiva del curs una mica clara, i preveure el seu procés de tres en tres sessions: què fem tots plegats; què faran ells sols; què vull recollir per tirar endavant la següent fase.
- El títol de la demanda, “Aprendre a aprendre a partir del portafoli de Llengües”:

- Permet introduir una eina absolutament lligada al treball per competències. De fet apareix a la branca de “instruments i eines” del model didàctic subjacent al treball per competències.
- És un curs idoni per encaixar les peces amb les que compto com a formadora: d’una banda, l’àrea de llengües (més propera a mi per raons òbvies); d’una altra banda, la possibilitat d’experimentar amb el nou material que estem creant al GTPR. I, sobrevolant tot això, la meua malsana curiositat: què passa si intento introduir la seqüència que hem dissenyat per arribar a una redescrípció *competent*?

Comencem, llavors, al febrer i acabarem al maig. Independentment de les meves intencions com a observadora del procés, aquests són els OBJECTIUS marcats per aquest curs:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el significat del treball per competències. Arribar a un marc d’interpretació compartit. • Adonar-se de les implicacions metodològiques que comporta aquesta nova mirada. • Preparar una activitat interdisciplinària (àrea de Llengües) que contempli la competència d’aprendre a aprendre i potenciï l’ús del portafoli com a eina d’ensenyament-aprenentatge. • Diferenciar Portfolio de Llengües / Portafoli / Eportafoli • Objectius del treball amb portafoli: | <ul style="list-style-type: none"> ○ Que cada alumne pugui fer un aprenentatge partint sempre des d’allò que ja sap, i desenvolupar el seu potencial. ○ Treballar l’autonomia i l’autoavaluació prenent el portafoli com a eina de seguiment a l’aula i instrument d’avaluació. ○ Que cada alumne pugui fer un aprenentatge partint sempre des d’allò que ja sap, i desenvolupar el seu potencial ○ Identificar el punt de partida del què ja sap cada alumne per poder planificar i assolir nous coneixements ○ Reflexionar sobre l’aprenentatge d’un mateix i del progrés realitzat |
|--|--|

SESSIÓ 1 (amb la formadora). GUIÓ DE TREBALL

Primer pas: què pretenem?

- Presentació dels objectius del curs + calendari
- QUÈ FAREM?

Document de treball: cicle reflexiu (annex 1)

- Presentació de l’aula virtual: <http://moodle.sapalomera.cat/moodle/index.php>

Segon pas Comencem a conèixer qui som:

Activitat “EL MEU SÍMBOL”

Document de treball: annex 2 (“El meu símbol”)

Tercer pas Buscant un llenguatge compartit: primera aproximació a les CCBB:

Què penses i què sents davant la paraula competència? Mapa conceptual individual + grupal.

Document de treball: diagrames buits per omplir (annex 3: MC_competència)

Quart pas Es llegeix amb veu alta el document “El que va fer la Marisa (una experiència didàctica)”.

Document de treball: annex 4 (“El que va fer la Marisa”)

En acabar aquesta tasca, la persona formadora coordina una posada en comú de tot el grup, fa un esmicolament de les idees bàsiques en les quals hi hagi coincidència i elabora un llistat d’aspectes bàsics del treball per competències, relacionats amb les 11 idees clau del Zabala.

Veure Annex 5: “Aspectes bàsics del treball per competències”

Cinquè pas. Focalització: la competència d'aprendre a aprendre. Per treballar a la 2ª sessió...

- **QUÈ HEM FET?**

Resultat de l'activitat de 'el meu símbol': els punts forts que anaven sortint eren condicions molt favorables per treballar en grup en pro de la creació d'una comunitat de pràctiques. Entre tots, hem confeccionat la graella de posada en comú, que finalment penjaré al moodle amb les imatges dels símbols triats per ells. N'hi ha qui gaudeix d'aquest tipus d'activitat i d'altres que (ho veus en les cares) no sabem ni per on començar i que els toca una mica els nassos haver de verbalitzar qüestions personals. Malgrat tot, insisteixo en els punts forts:

M'agrada treballar en grup; Sóc optimista; Sóc vital; Sóc alegre, sincera i tinc facilitat per crear empatia; Tinc una curiositat "selectiva"; Sóc curiós, positiu i apassionat de la música; Sóc acurada, exigent, responsable; Sóc exigent amb mi mateixa; Tinc constància i ganes de millorar. Sóc exigent; Sóc dinàmic i m'agrada la innovació; Sóc responsable i generosa; Sóc creativa i vital; Sóc treballadora i ordenada. Necessito llibertat

El **mapa** grupal resultant de les paraules que associen a 'competència' ens servirà per acostar-nos al significat i implicacions del treball per competències i el nou currículum i aprofito per introduir aspectes relacionats amb la T.

La lectura del document "El que va fer la Marisa (una experiència didàctica)" també ha resultat molt profitosa. Han trobat de seguida els aspectes clau del treball per competències que hi apareixen, la qual cosa ha propiciat una mena de debat espontani sobre els mateixos, doncs s'han vist reflectits en alguns dels problemes que, com a docent, exposa la Marisa. Bé, perquè els ha fet ser conscients de coses en les que, fins ara, no havien reparat. Important la verbalització d'aquest punt: comencen dient "ara que ho dius, això em fa pensar en..." o "no m'havia parat a pensar-ho, però veig que..."; "realment és un document per parar-se a reflexionar..."

Finalment, passo a explicar les pautes de treball per a la propera sessió, tot i insistint en que no es tracta d'una guia rígida sinó d'una proposta que poden modificar si ho creuen necessari.

Com que veig que el interessa saber més sobre els aspectes clau del treball per competències, opto per penjar al moodle el meu resum del llibre de Zabala y Arnau, *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Els parlo, llavors, de la conveniència d'escriure els pensaments i les reflexions i els ofereixo l'eina de la **fitxa de lectura**. El primer que faran a la següent trobada serà posar en comú les aportacions de la lectura d'aquest document.

I aprofito, finalment, per presentar-los una altra eina: el **portafoli docent**, el que faran ells i elles al llarg d'aquest assessorament. En aquest cas, tindrà 2 funcions:

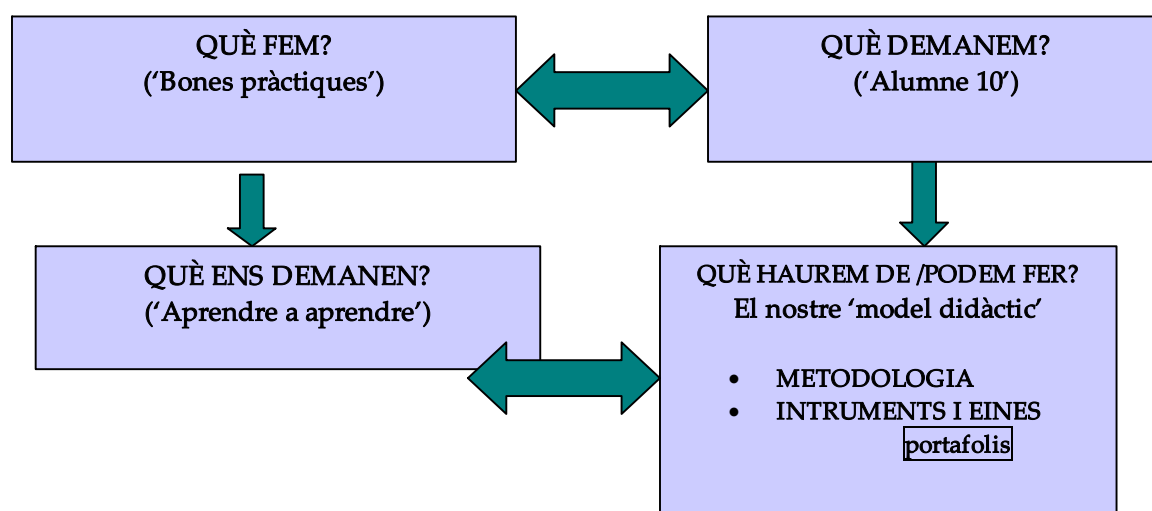
- sistematitzar la feina feta, les aportacions de tots, el pensament i les reflexions individuals
- Oferir un exemple pràctic del que demanen al curs, aplicat no a l'alumnat sinó al docent mateix

Per acabar, un vídeo preciós: "Teach me to think" (<http://www.youtube.com/watch?v=A-ZVCjfWf8>)

SESSIÓ 2 (sense la formadora). PROPOSTA DE TREBALL

- **DISSENY I OBJECTIUS DE LA SESSIÓ**

L'objectiu últim (per a les tres primeres sessions) és portar a terme la següent seqüència:



Aquest diagrama em serveix a mi com a orientació per orientar. Reprenem el títol de la demanda: “aprendre a aprendre a través del portafolis”. En ell es distingeixen dues parts que considero que han d’anar estretament associades: es tracta d’aplicar una **eina** concreta (el portafoli), però abans de fer-ho, s’ha de construir el marc metodològic adequat perquè aquest instrument permeti realment que l’alumnat **apregui a aprendre**. Això explica l’ordre seguit en aquesta seqüència:

- 1) Comencem per l’autoanàlisi: *què fem a l’aula?*. Activitat: **‘Bones pràctiques’**
- 2) Ara anem a veure què diu la nova normativa al respecte de la competència d’aprendre a aprendre: *què ens demanen?* Activitat: **esmicolament**, contrast i posada en comú del que entenem per aquest concepte (la importància de la conceptualització)

Aquests 2 primers punts són els que proposo que facin sols, pel seu compte, el dia que jo no hi sóc. El resultat de la seva posada en comú em servirà per acabar la seqüència a la propera sessió presencial, que acabarà amb els següents apartats (veure SESSIÓ 3):

- 3) Seguim amb l’altra part, la complementària a la nostra feina docent: *què demanem nosaltres?*. Activitat: **‘l’alumne 10’**
- 4) Finalment, **construïm conjuntament el model didàctic** que pugui propiciar aquest procés: *què haurem de / podem fer?*

Primer pas : Posada en comú de les fitxes de lectura relacionades amb les idees clau del treball per competències.

Segon pas :

Material : mapes conceptuals sobre la competència d’aprendre a aprendre (**annex 1:Mapes conceptuals diferents sobre la mateixa competència**)

Repartir els mapes conceptuals per petits grups:

- 1) Treball individual: *veient aquest mapa, què entenc jo per “aprendre a aprendre”?*. Es pot respondre aquesta pregunta en forma de:
 - a. Una frase que resumeixi el que penses
 - b. Una llista de idees associades a la competència
 - c. Un llistat de paraules clau
- 2) Treball en petits grups: posem en comú el que pensem i creem un únic document de grup amb els denominadors comuns.
- 3) Posada en comú amb tot el grup: llenguatge compartit sobre el concepte de “aprendre a aprendre”

Tercer pas:**Material: 'Bones pràctiques' (annex 2)**

Se'ls demana als participants que enviïn, a través de l'aula virtual, les graelles resultants de la posada en comú de les dues activitats demanades. Aquesta feina servirà per començar la 3^a sessió.

- QUÈ M'HA ARRIBAT?**

QUÈ FEM?**('Bones pràctiques')**

Activitat propera a la realitat i a la vida dels alumnes.
 Implicació personal del professor.
 Qualitat estètica.
 Canviar la rutina.
 Activitat significativa, han de saber el què.
 Es senten involucrats.
 L'aprenent és el protagonista.
 L'activitat estava ben estructurada
 Component de competició.

QUÈ ENS DEMANEN?**('Aprendre a aprendre')**

Motivació.
 Coneixement de les potencialitats i treure'n profit.
 Saber gestionar els processos d'aprenentatge.
 Superar les pròpies carències
 Ser conscient del què cal.
 Necessitat/estímul/plaer
 Punt de partida. Saber què sabem?
 Gestionar el propi procés d'aprenentatge i coneixement

A part d'aquest document, em va cridar l'atenció un comentari que em van fer al començament de la 3^a sessió, quan els vaig preguntar com va anar la 2^a: van xerrar molt tots plegats i van fer tot el que estava previst. El que més els va costar va ser escriure la posada en comú. Aquest comentari em va donar la següent informació:

- Els docents estem poc acostumats a tenir reunions de treball en equip seguint les regles del 'bon debat'. Vaig aprofitar per parlar-ne i els hi vaig ensenyar el diagrama. Una reflexió: *què demanem als nostres alumnes quan treballen en grup? Som nosaltres capaços de fer el mateix?*
- Agraeixen molt l'optimització d'esforços: parlem, reflexionem, contrastem..., però finalment veiem que hem avançat. La t+t+t... s'ha de plasmar per escrit: visualitza i verbalitza el pensament que va avançant; d'aquí la importància de les graelles de referència o d'algun altre instrument que serveixi per veure plasmat aquest avançament que, a més, globalitza i resumeix les idees del grup.
- Hem de tenir clar on volem arribar per tal de no perdre'ns en disquisicions que són importants però no suficients. El fet de marcar una "meta" que s'ha d'escriure ajuda a focalitzar el centre d'interès en la línia abans descrita (la parla dialògica que ens ajuda a avançar en el pensament i, consegüentment, ens portarà cap a l'acció)

SESSIÓ 3 (amb la formadora). GUIÓ DE TREBALL

- DISSENY I OBJECTIUS DE LA SESSIÓ**

El meu objectiu és tancar la primera part del treball: aconseguir construir entre tots el model didàctic més adequat per introduir el portafoli a l'aula. Què és aquest instrument i per què ens pot servir serà la segona part.

Porto a la sessió unes cartolines blanques (en realitat són folis grans) que penjo en ordre a la pissarra mentre els demano que facin l'activitat de 'alumne 10'.

Primer pas:

- 'L'alumnat 10'**

En primer lloc, gestionem aquesta activitat de manera que, finalment, apunto al full corresponent la posada en comú resultant. I fins ara tenim això:

QUÈ FEM?**(‘Bones pràctiques’)**

- Activitat propera a la realitat i a la vida dels alumnes.
- Implicació personal del professor.
- Qualitat estètica.
- Canviar la rutina.
- Activitat significativa.
- Es senten involucrats.
- L’aprenent és el protagonista.
- L’activitat estava ben estructurada
- Component de competició.

QUÈ ENS DEMANEN?**(‘Aprendre a aprendre’)**

- Motivació.
- Coneixement de les potencialitats i treure’n profit.
- Saber gestionar els processos d’aprenentatge.
- Superar les pròpies carències
- Ser conscient del què cal.
- Necessitat/estímul/plaer
- Punt de partida. Saber què sabem?
- Gestionar el propi procés d’aprenentatge i coneixement

QUÈ DEMANEM?**(‘Alumne 10’)**

- Coneixements, hàbits, actituds (polidesa, respecte, interès, voluntat, ganes d’aprendre...)
- Interiorització de coneixements
- Motivació
- Pregunta per saber més
- Té iniciativa
- Qüestiona i busca les respostes ell mateix
- Domina el lèxic i té bona expressió
- Treballa per assolir objectius
- Capacitat de “reproduir” el que ha interioritzat
- Interacciona i participa
- És ell mateix / ella mateixa



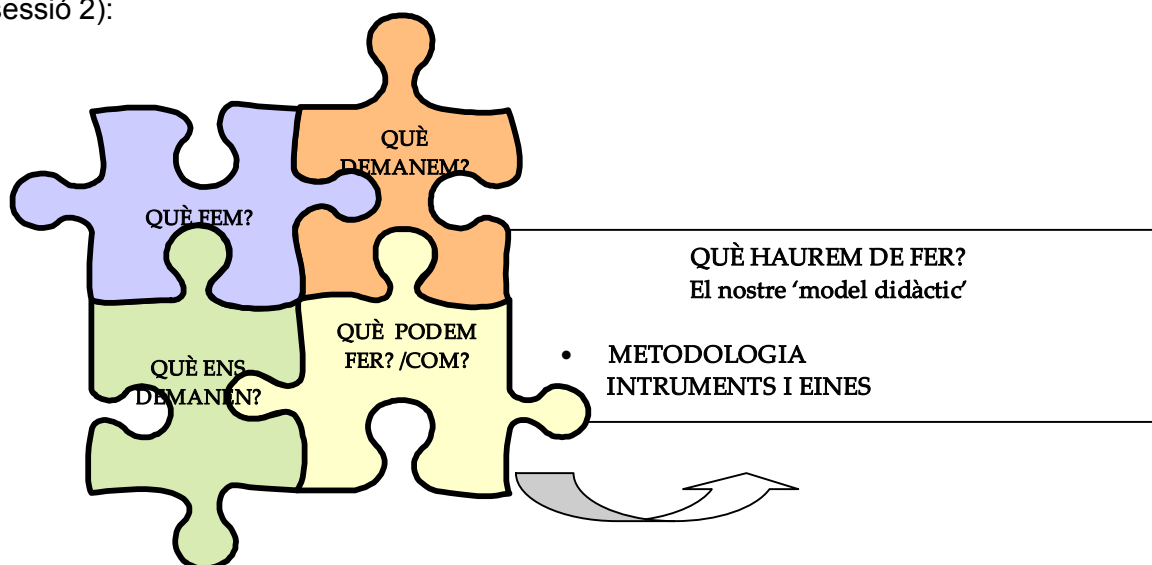
**DE MOMENT, ENS
CENTREM AQUÍ**

Ara sí: mirem els dos quadres anteriors (resultants de la seva 2^a sessió, amb la qual cosa també veuen reflectida la seva feina) i n’extraïem conclusions: n’hi ha un fil conductor pràcticament lògic que lliga els principals aspectes del que ja fem a l’aula amb el que se’ns demana que fem. El plantejament és més aviat una qüestió de grau: *quina distància hi ha entre un punt i l’altre? Som conscients del grau d’aplicació real a l’aula de tots aquests conceptes que hem verbalitzat? Com podem potenciar la posada en pràctica dels aspectes clau?*

Aquestes reflexions donen pas al següent, i últim, punt de la seqüència:

Segon pas:

Co-construcció d'un model didàctic propi a partir de les reflexions anteriors ('alumne 10' + posada en comú sessió 2):



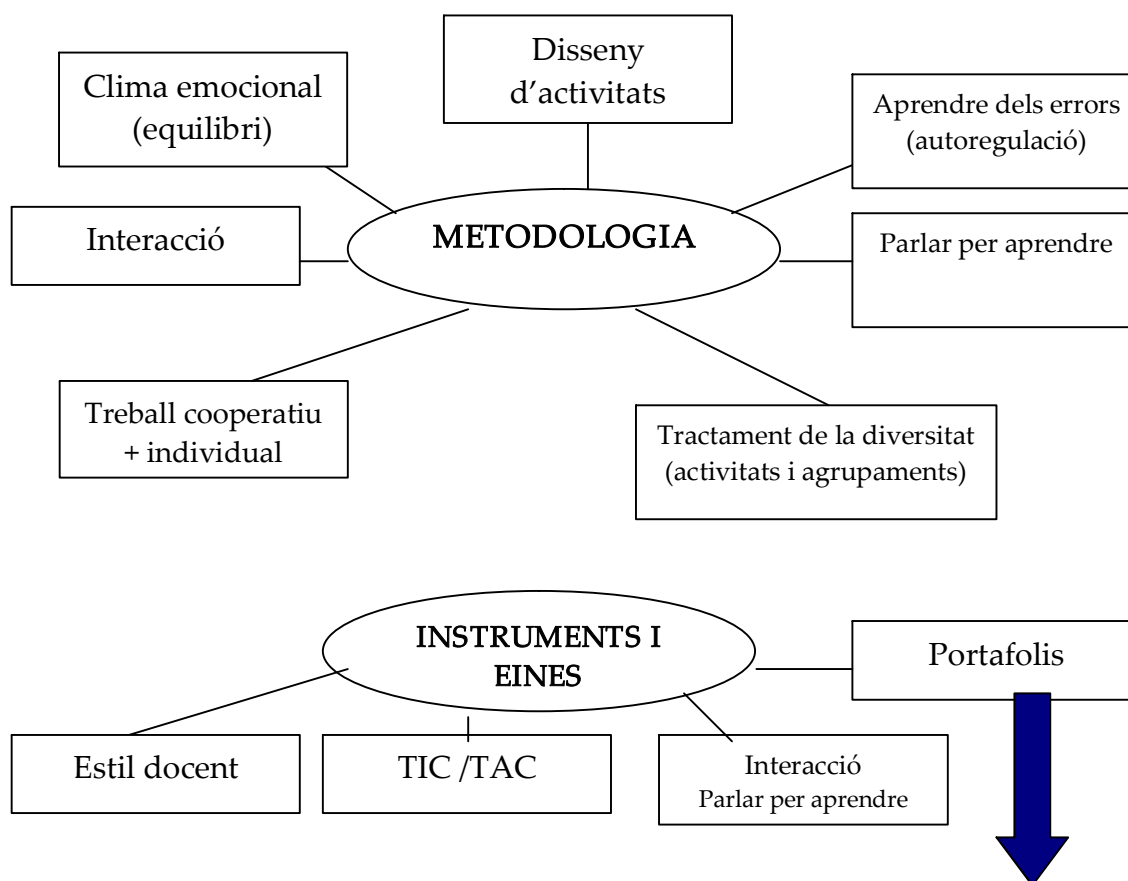
Aquest és, per a mi, un punt complex d'abordar. Em vaig plantejar diferents possibilitats:

- Fer-ho amb una pregunta oberta: *segons tot això* (assenyalant les 3 cartolines ja escrites a la pissarra), *quin creieu que és el model didàctic subjacent al treball per competències?* Inconvenients que hi trobava: potser s'haurà d'esmicolar què entenem per 'model didàctic' i considerar les seves parts essencials. Crec que ha de ser una pregunta més pautada.
- Presentar directament el nostre model didàctic i parlar-ne. Però m'agradaria fer-ho sense que sembli una imposició; més aviat es tracta d'una orientació.
- Finalment, opto per fer-ho d'aquesta manera: jo els presento el model didàctic i ells i elles van comentant amb què estan d'acord, què afegirien o què traurien d'aquest model. Ens centrem, però, només a la branca de "Metodologia". Faré cinc cèntims de la base conceptual (amb un llenguatge planer, doncs aquesta sessió pot resultar molt densa) i, amb l'apartat de "Eines i instruments" passarem a la presentació del portafolis.

Presentació del **model didàctic subjacent al treball per competències (annex 1)**:

- T sobre el treball per competències (ppt)
- Explicació i contrast entre la **metodologia** reflectida en aquest model i la nostra pròpia: *què podem canviar?; com podem acostar-nos a aquest model?*  *Fem-ne un de nostre propi...*

I aquest és el resultat d'aquest contrast:



hem arribat a connectar la primera part amb la segona

Abans, però, de continuar amb la segona part, ens fixem en les 4 cartolines seguides i omplertes i hi busquem els denominadors comuns. Ara ja tenim establerta la base sobre la qual treballar.

Tercer pas: activitats 'enriquides'

Un exemple i una proposta pràctica per a la propera trobada.

Quart pas: portfolio i portafolis

Diferenciar aquestes 3 paraules que se semblen molt però que designen 3 conceptes diferents: Portafolio de Llengües; portafolis de l'estudiant; Eportfolios. De cada un d'ells veiem (ppt + enllaços i documents penjats al moodle):

- Què és?
- Per a què serveix?
- Quines parts conté?
- Alguns exemples pràctics

PER A LA PROPERA SESSIÓ: Pensem en les seves possibles aplicacions a l'aula.

- **QUÈ HEM FET?**

Després d'aquesta sessió tan intensa com la d'avui, per l'actitud i els comentaris dels assistents, extrec les següents conclusions:

Demostren interès per:

- Intercanviar opinions sobre aspectes metodològics.
- Escoltar i analitzar els exemples concrets d'aplicació a l'aula (bàsicament, relacionat amb l'àrea de llengües).

Detecto la necessitat de:

- Conèixer els aspectes essencials de qüestions metodològiques amb més profunditat. Això es comença a manifestar a partir de la confecció del model didàctic del grup, ja que apareixen certs dubtes sobre els punts consensuats, com ara:
 - El disseny d'activitats d'E-A competents
 - La gestió de l'aula
 - L'autoregulació

Tinc la impressió de que tots (parlo dels docents), més o menys, tenim una idea feta sobre aquests conceptes, i som capaços d'entendre el seu significat sense grans problemes. El següent pas de la qüestió va més enllà: precisament quan es tracta d'integrar aquests conceptes en una seqüència real d'actuació. Vaig comprovar l'interès que tot això despertava, així com la verbalització de les ganes de saber realment com es fa o si el que ja s'està fent és igualment vàlid. Un cop més, ens trobem amb la necessitat de saber com acurtar distàncies: les que existeixen entre el model didàctic proposat i el nostre propi. I un cop més, la desorientació sobre com aplicar-ho a l'aula.

Arribats a aquest punt, el que crec és que hi ha una necessitat de models que puguin servir a les persones que es formen per ACTIVAR idees d'innovació que es vegin plasmades, primer al disseny del pla d'acció, i conseqüentment a l'aplicació real a les aules. Per experiències en altres cursos, he vist que el camí perquè es doni aquesta activació pot tenir diverses vies:

- Una d'elles és el seu punt de partida, aquelles bones pràctiques que es poden anar polint. Però aquestes s'han de redescobrir al final del cicle. Important en aquest punt la proposta d'enriquir activitats 'pobres' des del punt de vista competencial.
- Una altra possibilitat és la d'oferir models de seqüències competencials ja fetes.
- Existeix una tercera possibilitat: la que podríem anomenar la pre_T. Es tracta de proporcionar material sobre aquells punts que han suscitat interès i que són susceptibles d'ampliació. A partir de la lectura de certa bibliografia, se'ns poden ocórrer idees d'aplicació. Ara bé, no es convenient fer-ho "a sacó" i de manera indiscriminada ni, molt menys, sense una base prèvia d'autoanàlisi i reflexió amb el grup.

COM CREC QUE HAURIA CONTINUAR AQUESTA SEQÜÈNCIA?

Tenia previst, per a la propera sessió (sols, sense mi) que comencessin a dissenyar un possible pla d'acció, però he canviat d'opinió després de veure com ha acabar aquesta trobada. La consigna donada és: LLEGIR I PENSAR, juntament amb l'elaboració de les activitats 'enriquides'.

Tenen penjat a l'aula virtual (*) un **banc de recursos** estructurat per etiquetes. Llegiran i aquells documents que hagin cridat més la seva atenció perquè vulguin saber-ne més o perquè realment creuen que els serviran a les seves classes. Els demano que escriguin què els ha aportat cadascú i, entre tots, decidim la continuació del seminari.

(*) I A L'AULA MOODLE...

A més dels documents lliurats a la sessió, hi apareixeran d'altres que conformen el nostre BANC DE RECURSOS, en diferents llengües, relacionats amb:

- Metodologia
- La competència oral
- La competència escrita
- La competència lectora
- La competència metalingüística
- Portafolis i Portfolio de Llengües

QUÈ DECIDIM?

Per a la següent sessió, llegiran *amb el pensament activat* i intercanviaran, en petits grups (segons interessos comuns) les seves impressions.

Després, amb mi, dissenyaran el seu pla d'acció en funció de les reflexions anteriors. Tenint en compte que parlem de finals d'abril, decidim 2 coses importants:

1) Per aquest curs, portaran a l'aula una pràctica competent centrada en algun aspecte lingüístic concret. Aquesta activitat ha d'estar en consonància amb el treball del tercer trimestre però ha de ser suficientment significativa com per adonar-se de les possibles evidències recollides i de la innovació aplicada.

2) El treball amb portafolis té més sentit si s'aplica per a tot un curs, i ha de formar part de la programació real de l'aula, doncs ha de recollir objectius, pautes de treball i criteris d'avaluació.

SESSIÓ 4 (sense la formadora). Proposta de treball

Primer pas: Posada en comú de les nostres lectures: BANC DE RECURSOS

Segon pas: Posada en comú de les activitats 'enriquides'

Tercer pas: "Cada maestrillo tiene su librillo"

Després del que hem vist fins ara, pensem en com podem aplicar el portafolis / el Portfolio a l'aula:
TREBALL INDIVIDUAL

Quins aspectes m'han resultat més interessants?	Quines possibilitats d'aplicació hi veig ara mateix?	Si hagués de pensar en una situació concreta per portar-ho a la pràctica...

TREBALL EN PETITS GRUPS. Criteris per a la formació d'aquests grups: mateixos interessos (Ús del portafolis o del Portfolio) / mateix departament / interdisciplinarietat (departaments diferents).

Què volem començar a treballar?	En quin aspecte concret ens centrarem?	Quin objectiu ens proposem?

Quart pas: Comencem a pensar en el nostre "Pla d'Acció"

PREGUNTES CLAU:

- a) **QUÈ** es important que aprenguin els alumnes? (continguts)
- b) **PER QUÈ** és important? (objectius i contribució de l'àrea al desenvolupament de les competències bàsiques)
- c) **COM I A TRAVÉS DE QUÈ** s'aprèn? (activitats d'ensenyament-aprenentatge i avaluació)

SESSIÓ 5 (amb la formadora). GUIÓ DE TREBALL

Primer pas: recapitulació del treball anterior
Posada en comú de la sessió anterior (buidat)

Segon pas: cap al pla d'acció

Es tracta de dissenyar una seqüència didàctica competencial tenint en compte tot el que hem vist i treballat fins ara. Per això, es presenten les següents eines:

- **Pauta per passar d'un model didàctic transmissiu a un model competencial**
- **Una possible seqüenciació: programació específica d'una situació problema**
- Abans de donar com a definitiu el nostre primer esborrany, mireu si el que hem pensat contempla aquests **indicadors competencials**: (no cal que tots estiguin presents, però sí el màxim possible, d'acord amb les característiques i aplicació del nostre pla d'acció...).
- Finalment, recordem...: Hi ha competències metodològiques que les persones docents utilitzen quan estan construint seqüències didàctiques per treballar les CCBB: **CCMM de la persona docent**

SESSIONS 6 i 7

Es tracta d'acabar de dissenyar el pla d'acció, portar-ho a l'aula i recollir-ne les observacions pertinents.

Per això es presenten propostes de possibles **graelles d'observació**

El curs acabarà amb una valoració final. Abans, però, s'intentarà plasmar tot el procés en un **full de continuïtat** genèric, com a una mena de graella de referència on cada assistent es pugui veure reflectit /reflectida en la seva evolució individual i grupal.

ESQUEMA DE SÍNTESI GLOBAL

0. Fase prèvia: reflexions inicials i coneixement del context: *què volem aconseguir amb aquesta acció formativa? Per què? Com podem fer-ho tenint en compte la situació real?*

1. AUTOANÀLISI

Creació de la comunitat (primers passos)

Presentació del cicle reflexiu
'El meu símbol'

Buscant un llenguatge compartit: primera aproximació a les CCBB

Esmicolament + mapes conceptuals
'El que va fer la Marisa: una experiència didàctica'
Primera aproximació dels aspectes bàsics del treball per competències: t / T
Focalització

El portafoli docent

2. CONTRAST

Seqüència QUÈ FEM? – QUÈ DEMANEM? – QUÈ ENS DEMANEN? –COM PODEM FER-HO?

'Bones pràctiques'
'L'alumnat 10'
Co-construcció d'un model didàctic propi: t / T
Activitats 'enriquides'

Possible aplicació del portafoli /Portfolio de Llengües en el treball per competències: t / T (+ banc de recursos)

3. REDESCRIPCIÓ

El meu / nostre Pla d'Acció

Preguntes clau

Disseny. Comptar amb:

Pauta per passar d'un model didàctic transmissiu a un model competencial

Una possible seqüenciació: programació específica d'una situació problema

Indicadors competencials

CCMM de la persona docent

Aplicació i valoració

Valoració final i noves propostes: començament d'un nou cicle