

**EL PCC  
COM A DOCUMENT  
DE CANVI I D'INNOVACIÓ  
ALS CENTRES EDUCATIUS DE PRIMÀRIA**

Autora: LURDES MARTÍNEZ MÍNGUEZ

Director: JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

Departament de Pedagogia Aplicada  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Any 2000

### **3. DISSENY CURRICULAR**

#### **3.1. INTRODUCCIÓ**

En el capítol anterior hem intentat donar una visió o orientació general de tot currículum, una aproximació a totes les possibilitats (tot i que de tant en tant hem anat apuntant quina de les opcions exposades era la que més tenia a veure amb el currículum de l'actual sistema educatiu). En aquest capítol passem a centrar-nos específicament en el currículum que l'Administració en matèria educativa ha dissenyat per a la Reforma del Sistema Educatiu i, en concret, a Catalunya, i no només de la seva estructura, també del seu desenvolupament i la seva avaluació.

Amb els plantejaments fets a partir de les noves necessitats socials i educatives a què havia de donar resposta el nou sistema educatiu hi havia dues tendències bàsiques: anar cap a una integració o bé cap a una diferenciació, o el que és el mateix, integració entesa com a escola polivalent, comprensiva i única; o diferenciació entesa com a agrupament per capacitats o especialització dintre de l'educació comprensiva. Al final al que s'ha tendit és a un model d'escola comprensiva que progressivament es vagi diversificant.

El que estava clar doncs, era que aquesta reforma s'havia de fer a partir d'un model d'escola comprensiva. A partir de Ferrandis (1988) direm que els trets bàsics i acceptats generalment de qualsevol escola comprensiva són els següents:

- Proporcionar algun tipus d'ensenyament públic polivalent o comprensiu a la gran majoria de l'alumnat i en la mateixa institució.
- Endarrerir tant com es pugui la separació de l'alumnat en branques diferents.
- Tenir un programa d'estudis aproximadament comú on hi tinguin cabuda els elements d'un ampli ensenyament general.
- Que siguin institucions de barri o d'una comunitat local.
- Que l'alumnat s'agrupi de manera mixta i flexible tant pel que fa a edats com a matèries.
- Oferir a tothom el mateix programa seriós i rigorós, sense afavorir a cap minoria social.
- Conviure dos tipus de titularitat d'institucions: la pública estatal i la privada.

En el nostre context s'ha proposat un model curricular en aquest marc de l'educació comprensiva que tracta d'integrar la troncalitat comuna de les matèries amb una progressiva optativitat.

#### **3.2. MARC CURRICULAR**

El Marc Curricular és l'espai de referència per definir les finalitats del sistema educatiu recollides a la Constitució i a l'Estatut d'Autonomia a Catalunya, i les lleis

bàsiques que els desenvolupen, que són: la LODE (Llei orgànica del dret a l'educació), la LOGSE (Llei d'ordenació general del sistema educatiu), el Decret 75/1992 de 9 de març (estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'Educació Infantil, Primària i Secundària Obligatoria), els decrets 94/1992 i 95/1992 de 28 d'abril (el 94 defineix el currículum per a l'etapa d'Educació Infantil i s'hi estableixen per a cada àrea els continguts i objectius terminals; i el 95 defineix el currículum per a l'etapa d'Educació Primària i estableix per a cada àrea els objectius generals, els continguts i els objectius terminals).

### 3.2.1. FONTS

Quan s'elabora un disseny curricular es fa inevitable afrontar i resoldre quines seran les seves fonts o on es buscarà la informació necessària per determinar i precisar les intencions i el pla d'acció educatiu a seguir. Passar de les grans finalitats educatives a aclarir els continguts en objectius d'aprenentatge és una tasca realment complexa i que demana la intervenció de les diferents disciplines que s'apleguen en estudiar a l'home, la seva realitat social i la seva dimensió historicoantropològica. Pérez Pérez (1994:58) diu:

*I, precisament, per ser l'ensenyament una tasca que té com a finalitat la de preparar als individus d'una comunitat per intervenir lliure, autònoma i responsablement en el si d'aquesta, es fa necessari definir tots els elements que han d'estar presents en aquesta preparació integral i que fan referència a les dimensions cognoscitives, aptitudinals i de les actituds, entre altres, al mateix temps que requereixen un procés de socialització actiu que respongui al repte que té plantejada la societat en el seu conjunt, i que afecta peculiarment als diferents grups i individus que la integren, i que es troba condicionada per factors de caire socials, culturals, històrics, econòmics, científics, tecnològics, etc..*

Hem vist algunes de les possibles fonts d'un currículum a l'apartat 2.3. però veiem que en el moment d'elaborar el nou currículum no es va veure que cap de les anteriors dimensions fos suficient per ella mateixa per considerar-se única font del currículum. I es que el Marc Curricular proposat pel Departament d'Ensenyament pren quatre fonts bàsiques que permeten establir els objectius generals de l'ensenyament:

- **Socioantropològica:** permet determinar les formes culturals o continguts (coneixements, destreses, valors, etc.), l'assimilació de les quals és necessària perquè l'alumna/e pugui esdevenir un membre actiu de la societat i alhora un agent de creació cultural. També ajuda a assegurar que no hi hagi ruptura entre l'activitat escolar del nen/a i l'extraescolar.
- **Psicològica:** ens dona informacions relatives als processos i factors que intervenen en el creixement personal de l'alumne/a, ajudant a planificar l'acció pedagògica de manera més eficaç.
- **Epistemològica:** contribueix a separar els coneixements essencials dels secundaris, a cercar la relació que hi ha entre ells i la seva estructura interna, ja que les seves aportacions són decisives per establir seqüències d'activitats d'aprenentatge que facilitin al màxim l'assimilació significativa.
- **Pedagògica:** es fa necessari ampliar amb aquesta font, ja que no podem oblidar que el disseny curricular parteix d'una pràctica pedagògica que aspira a transformar i a millorar. Per això ofereix alternatives i aporta nous punts de vista, però integra també les experiències que han tingut èxit. El disseny curricular ha d'estar permanentment obert a les modificacions i correccions que derivin de la contrastació

amb la pràctica pedagògica. Pensem que el desenvolupament del currículum és una de les principals fonts del procés d'elaboració, revisió i enriquiment del Disseny Curricular.

Creiem que actualment és més correcte aquest plantejament de considerar de manera simultània naturaleses i informacions d'origen diferent, que no pas quedar-se en el reduccionisme de basar-se en una sola font. Ho entenem com una garantia de considerar l'heterogeneïtat i complexitat de factors que conflueixen en un currículum i un disseny curricular.

### 3.3. DISSENY CURRICULAR (DC)

Tot el projecte i la normativa generada en l'àmbit de l'Estat espanyol sobre el nou currículum educatiu s'ha concretat a Catalunya amb el que s'ha anomenat el Currículum Bàsic o Disseny Curricular i se n'ha especificat un per a cada etapa educativa. D'aquesta manera tenim un Disseny Curricular o Currículum Bàsic per a l'Educació Infantil, un per Primària, un per Secundària i un per al Batxillerat. En aquest treball l'anomenarem Disseny Curricular (DC) per no confondre'l amb la paraula currículum, que tantes vegades està sortint.

#### 3.3.1. ANTECEDENTS

És a mitjans dels anys vuitanta quan es va veure que ja no es podia esperar més per fer noves propostes curriculars i entre els especialistes que s'hi estaven dedicant es va dir que era molt necessari unificar criteris, fer una metodologia de treball més homogènia i evitar possibles solapaments, repeticions, llacunes, incoherències o fins i tot contradiccions entre les respectives propostes.

*Sovint, les programacions clàssiques no arribaven a la pràctica escolar. El model d'objectius generals, específics i operatius es reduïen de fet als continguts i activitats. La sensació de que els objectius no servien per res ha estat força generalitzada. Tot i així, es programava perquè l'administració ho exigia i la inspecció ho demanava. La programació, d'ordinari, estava disposada a la taula del professor per ser "oficialitzada per la inspecció educativa". Es donava de fet una excessiva distància entre les teories d'ensenyament-aprenentatge i la pràctica escolar (Díez, 1991: 73).*

La solució era elaborar un model de DC que fos la base amb uns programes comuns obligatoris encara que mínims, per a aquest nou estat d'autonomies que permetés mantenir la unitat del sistema educatiu i facilitar l'homologació de títols acadèmics; alhora, també havia de permetre configurar les diferents propostes curriculars de cada nivell, cicle o etapa i autonomia. Aquest model havia de ser suficientment flexible per donar cabuda a cadascuna de les peculiaritats dels diferents nivells i cicles, i suficientment precís per assegurar la coherència i continuïtat que es reclamava de tot l'ensenyament.

En el Dictamen sobre "Modificacions, millores i complementacions del Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual" assumit per la Direcció General d'Ensenyament Primari de Catalunya (1984: 2), es crida l'atenció sobre el fet que:

*La situació actual, amb diverses estructures formals, no només en la programació de diferents nivells educatius, sinó també, en ocasions, en les diferents àrees curriculars d'un mateix nivell educatiu, dificulta enormement el diàleg i la reflexió pedagògica entre els professors, i obstaculitza l'elaboració de projectes pedagògics de centre i la confecció de programacions que integren les diferents àrees curriculars en una aproximació globalitzadora.*

Les línies generals d'aquest dictamen es poden considerar les bases del Disseny Curricular Base, tot i que en un principi només estaven pensades p.e. el cycle superior d'EGB i el primer cycle d'Ensenyament Secundari, i com que venia del camp de l'educació especial ja estava d'acord amb la filosofia més individualitzada de l'ensenyament, que després es va poder generalitzar.

Les actuacions del Departament d'Ensenyament que constitueixen els antecedents immediats del marc curricular són els següents (Coll, 1986: 5):

*Les Orientacions i Programes de Parvulari i Cycle Inicial d'EGB, les Orientacions i Programes del Cycle Mitjà d'EGB, les Orientacions educatives per a nens entre zero i sis anys, el procés de millora i complementació del Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual, el procés de reforma i experimentació del Cycle Superior d'EGB i el procés de reforma i experimentació del Primer Cycle d'Ensenyament Secundari.*

### **3.3.2. NIVELLS DE CONCRECIÓ**

Correspon a una acció conjunta del govern d'un país i els seus assessors pedagògics, decidir sobre l'ordenació del sistema educatiu: destriar l'ensenyament obligatori del que no ho és, distribuir l'ensenyament en diverses etapes i decidir les capacitats que ha d'adquirir l'alumnat a cadascuna.

En el moment d'elaborar un DC cal decidir de quina manera es va determinant i donant forma a l'estructura i a cadascun dels seus components, decidint entre un gran ventall d'alternatives. Coll (1986: 24) va formulant les següents preguntes com a algunes a les que cal anar responent i no independentment, sinó en una mateixa direcció:

*Com precisarem les intencions? Ens limitarem a formular objectius o hi inclourem també continguts? Referirem els objectius a destreses cognoscitives o a comportaments observables? Quin grau de concreció donarem als objectius? Hi inclourem només objectius terminals o també intermedis? En quin nivell de detall hi figuraran els continguts seleccionats? Proposarem activitats d'aprenentatge o ens limitarem a suggerir criteris per a la seva confecció? Sugerirem activitats d'avaluació?, etc.*

Aquesta proposta considera com a prioritari un procés organitzador del coneixement que estigui d'acord amb els principis que regeixen la formació i el desenvolupament de l'estructura cognoscitiva (Bruner i Ausubel). Això exigeix identificar quins són els elements fonamentals del contingut i organitzar-los en un esquema jeràrquic i relacional.

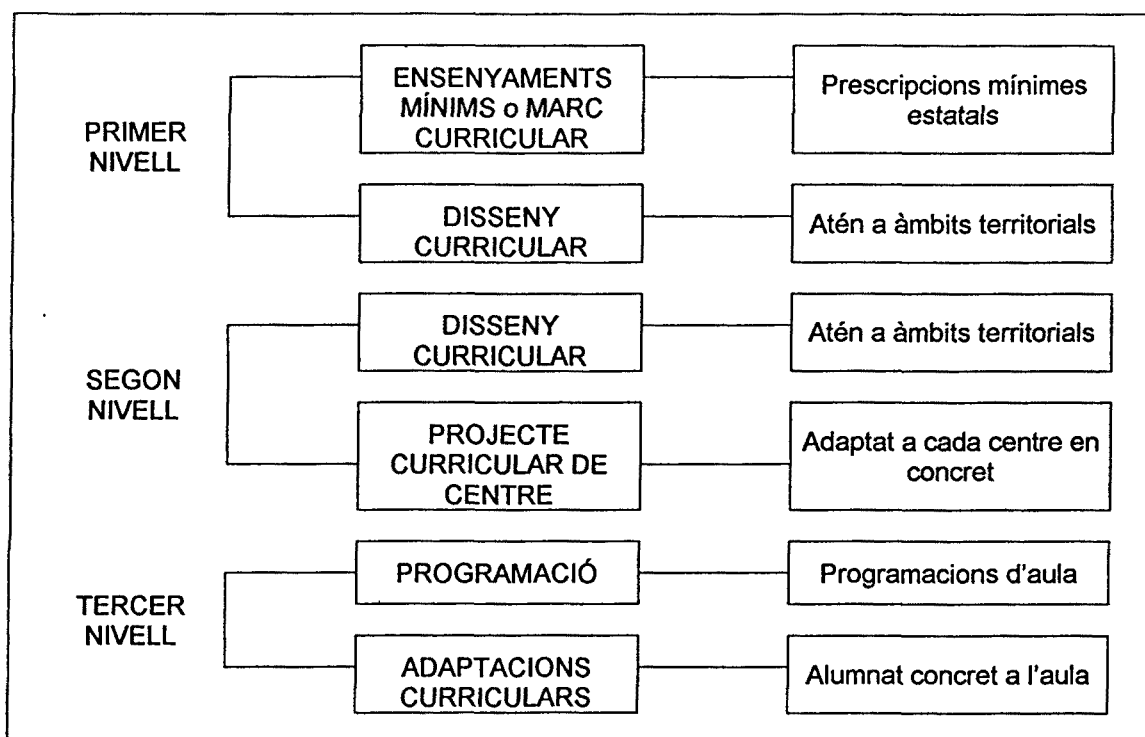
Seguint el plantejament de Novak, Coll estableix una sèrie de principis d'acord amb les lleis i l'organització dels coneixements en una seqüència d'aprenentatge significatiu. Aquests principis són els següents:

- Tot l'alumnat pot aprendre significativament uns continguts si disposa de conceptes inclusius en la seva estructura cognoscitiva.

- El principi anterior determina aquest següent, ja que consisteix que els continguts d'aprenentatge han d'organitzar-se de manera que els conceptes més amplis i inclusius es proposin al començament, ja que permeten el desenvolupament d'aquells conceptes inclusius de què es parlava.
- S'haurà d'estructurar cada seqüència d'aprenentatge tenint en compte els principis anteriors; això vol dir presentar inicialment els conceptes més generals abans de passar als més específics. Això augmenta les possibilitats de promoure una estructura cognoscitiva integradora i coherent.
- Però no n'hi ha prou a respectar l'ordre indicat en el principi anterior, cal completar el procés amb l'establiment de les adequades relacions entre els diferents conceptes, ja sigui entre els primers i els segons, o entre els de cada categoria.
- Per a una millor fixació dels conceptes previs, aquests s'hauran de proposar d'una manera intuïtiva i experiencial, de manera que l'exemplificació pràctica o de naturalesa empírica siguin facilitadores d'aquest procés.

És l'acompliment de tots aquests principis per la seqüenciació de continguts la base fonamental que constitueix la idea motriu del model del Disseny Curricular en *nivells de concreció*.

En el DC es fixen els objectius generals de les diverses etapes de l'ensenyament, s'hi estableixen les àrees curriculars de cada etapa i s'hi formulen tres nivells de concreció per a cada àrea. Podem dir que la reforma ha establert un model de DC basat en nivells de concreció, amb l'esquema gràfic següent:



Esquema 3.1: El disseny curricular basat en nivells de concreció.

Passem a continuació a parlar de cadascun d'aquests tres nivells de concreció.

### 3.3.2.1. 1r Nivell de concreció

Està format pels *Ensenyaments Mínims* o *Marc Curricular* i *el DC*. És responsabilitat de les administracions educatives estatals i autonòmiques, i els centres l'han d'entendre com un instrument pedagògic on s'expressen les intencions educatives i on s'orienta sobre el pla d'acció que s'han de seguir en la resta de nivells de concreció i en el desenvolupament del currículum en general.

El *DC* constitueix part del primer nivell de concreció de la nova proposta curricular. Es prescriuen mesures de política de desenvolupament curricular imprescindibles per a que es pugui dur a la pràctica. Mesures que es van veure necessàries en el nostre context, en no haver una tradició sobre aquest tipus de currículum, i que semblava que sense les quals el professorat es trobaria força perdut, a més que suposaria un esforç excessiu i desproporcionat. Podem dir que hi ha quatre trets bàsics o característiques que configuren la naturalesa d'aquest document:

- Grau màxim d'obertura i flexibilitat per possibilitar un ampli ventall d'adaptacions i concrecions.
- Orientador tant pel professorat com per l'alumnat.
- Prescriptiu: fa obligatoris determinats objectius i continguts (programes mínims).
- Defèn un model d'intervenció educativa constructivista i significatiu.

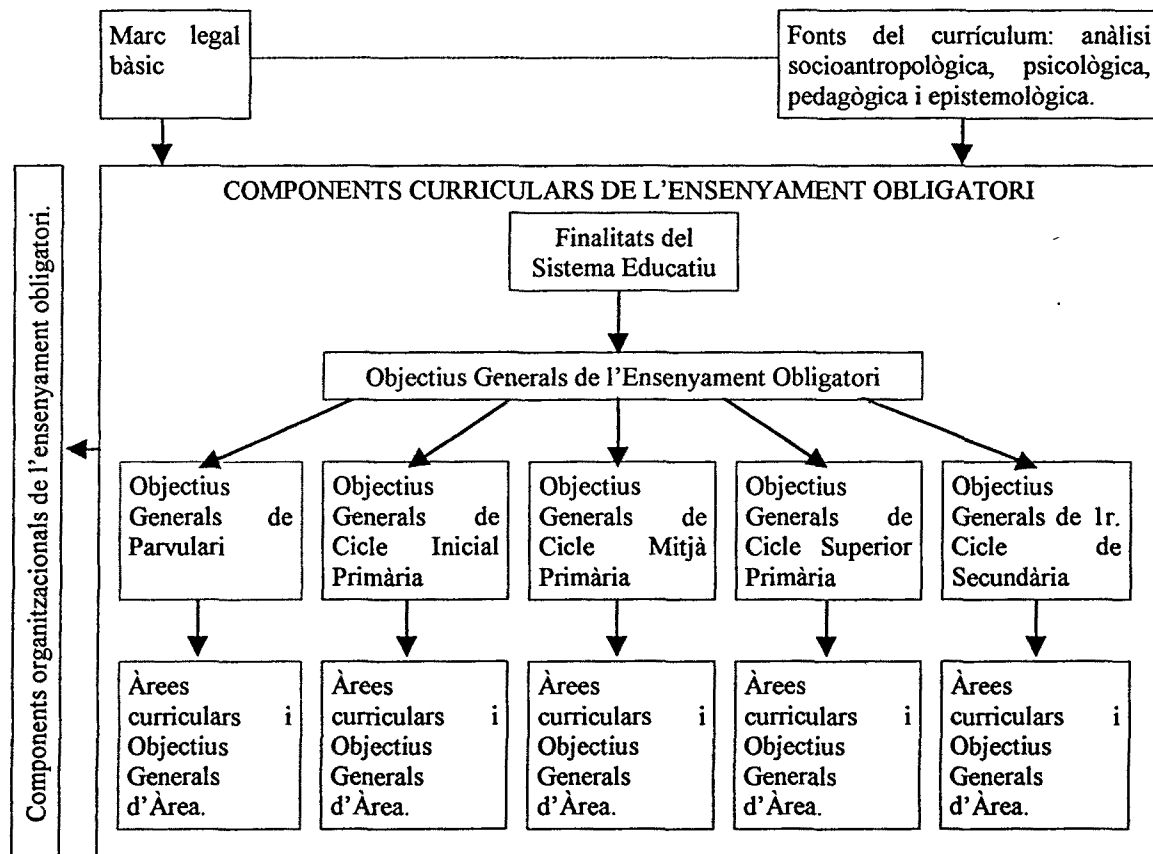
En el 1r nivell de concreció queda integrada la part del DC que les respectives Comunitats Autònomes redacten deixant-los gran part de les decisions curriculars que s'han de fer mentre respectin els principis fonamentals dels Ensenyament Mínims. Després es deixa la responsabilitat en mans del professorat, ja que només inclou objectius generals i grans blocs de contingut amb la finalitat d'assegurar aquest caràcter obert del currículum. A més, defineix els elements que el componen en termes suficientment generals perquè puguin fer-se concrecions diverses a cada centre.

Inclou els objectius generals de cicle, l'establiment de les àrees curriculars i dels objectius generals de cadascuna, així com la formulació dels objectius terminals, dels Blocs de continguts i de les Orientacions didàctiques de cada àrea. Una vegada establerts els objectius generals d'àrea, la seva concreció posterior exigeix precisar els aprenentatges específics que afavoreixen l'adquisició del tipus o subtipus de capacitats que s'estipulen en aquests objectius. Això suposa determinar alhora dos aspectes: els continguts i la naturalesa dels aprenentatges que l'alumnat ha de realitzar amb cadascun. El resultat d'aquesta operació condueix als objectius terminals d'àrea i als Blocs de continguts de les àrees curriculars. Seguint a Coll (1986: 74-77) passem a comentar a continuació alguns d'aquests apartats:

- **Objectius generals d'etapa**, expressats en termes de capacitats que l'alumne/a haurà aconseguit al final de la mateixa.
- **Objectius generals de cicle**, entesos com les capacitats que ha d'adquirir l'infant al finalitzar el cicle corresponent. Consideren com a mínim cinc grans tipus de capacitats humanes: cognoscitives o intel·lectuals, motrius, d'equilibri personal (afectives), de relació interpersonal i d'inserció i actuació social. La seva formulació adopta la forma següent: "L'alumne serà capaç de ... (descripció del tipus o subtipus de capacitat, seguida eventualment, del tipus de circumstàncies en què habitualment es manifesta).

- Definició de les àrees en les quals s'organitzaran els diferents àmbits de coneixement.
- **Objectius generals d'àrea**, derivats dels d'etapa i cicle a partir de l'aportació específica de cada àrea. Es refereixen en principi al conjunt de l'àrea curricular, sense precisar-ne continguts específics, per això són poc nombrosos. Són enunciats que fixen les capacitats que l'alumne/a ha d'haver adquirit en cada una de les àrees en finalitzar l'etapa corresponent. La seva formulació adopta el mateix format que els objectius generals de cicle, però afegeix una referència explícita als continguts com a conjunt de coneixements que configuren les àrees curriculars.

Fins aquí tindriem el següent esquema:



Esquema 3.2: Visió de conjunt dels components curriculars de l'ensenyament obligatori. (Coll, 1996: 72).

- **Els blocs de contingut.** Entenent els continguts com el conjunt de formes culturals i de sabers, seleccionats per formar part de les diferents àrees, en funció dels objectius generals de l'àrea.

Dintre dels àmbits dels continguts es pot distingir:

- ✓ **Els coneixements:** aquí s'integren diferents nivells cognoscitius que van des de la simple informació cultural fins a la possibilitat de transferir continguts a noves situacions i la capacitat de valorar-los degudament. Entren aquí dintre dels diferents nivells de:

- **Informació:** a través de la informació, l'alumne/a recorda i fixa una sèrie de dades que posteriorment li faran falta per actuar sobre ells. És, però, un nivell molt superficial dintre de l'àmbit cognoscitiu.



- *Comprensió*: l'alumne ha de comprendre les dades que li proporciona la informació, aprenent-lo a interpretar, estructurar, reunir i explicar, entre altres.
- *Aplicació*: es tracta d'aplicar els conceptes apresos a noves situacions. Això implica una informació i comprensió prèvies a més d'una reestructuració del coneixement per adequar-lo a nous problemes i situacions.
- *Capacitat d'anàlisi i síntesi*: és la capacitat de descompondre un concepte o un problema descobrint els seus elements principals i les seves relacions internes i externes. És com la capacitat de disposar i combinar uns elements de manera que formin un pla o estructura que abans l'alumne/a no podia distingir.
- *L'avaluació*: requereix que l'alumne/a sigui capaç de jutjar allò que ha estudiat utilitzant determinats criteris.
- ✓ *Els hàbits i les habilitats*: normalment estan integrats a l'àmbit psicomotriu i constitueixen un àmbit important de la personalitat humana. Els hàbits són conductes que no requereixen reflexions ni intencionalitat per la qual cosa la resposta, a base de repetir-la en situacions idèntiques, sorgeix de manera fàcil i espontània. Les habilitats (físiques o mentals) són maneres de conducta adquirides que fan més fàcil, precisa i efectiva l'acció. Un exemple d'aquest àmbit són les tècniques d'estudi que cal adquireixi l'alumne/a i que el condicionaran el seu aprenentatge.
- ✓ *Les actituds*: són maneres de reaccionar davant de situacions que obliguen a decidir-se en pro o en contra d'alguna cosa que compromet tota la nostra personalitat. Les actituds són molt importants a l'ensenyament ja que tenen una permanència i una profunditat molt més accentuades que altres processos, perquè afecten directament la personalitat de l'individu i, per tant, la seva formació i perquè tenen una dimensió social imprescindible per a una correcta convivència.

En el DC pròpiament dit (fent una reagrupació de la proposta de classificació de continguts de Coll (1987) que hem exposat a l'apartat 2.6.4.4.-) de continguts n'apareixen de tres tipus diferents:

- ✓ *Procedimentals*. entesos com un conjunt de tècniques, habilitats i estratègies seleccionades des de cada matèria i destinades a ser emprades per l'alumne/a en el seu procés d'aprenentatge. Alguns sinònims de procediment poden ser: estratègia, mètode, destresa o tècnica.
- ✓ *Fets, principis, conceptes i sistemes conceptuals*: són el conjunt de continguts conceptuals que formen part de l'àrea/matèria.
- ✓ *Actituds, valors i normes*: que es consideren especialment adequats per desenvolupar les capacitats assenyalades en els objectius d'àrea.

El 1r nivell de concreció del Disseny Curricular inclou una llista dels principals Blocs de continguts, en cadascuna d'aquestes tres categories, per a cada àrea curricular, i aquesta selecció de continguts exigeix respondre a la pregunta següent: quins procediments, fets, conceptes, principis, actituds, valors i normes cal tenir en compte en aquesta àrea curricular perquè l'alumne/a adquireixi, en finalitzar el cicle, les capacitats estipulades pels objectius generals d'àrea?

Apuntem que els diferents tipus de contingut no han de tenir el mateix pes ni en els diferents cicles ni en les diferents àrees curriculars d'un mateix cicle. I que

tradicionalment sempre s'ha donat més importància als continguts de fets, conceptes i principis, però en el nou Disseny Curricular es pren consciència de la gran importància que també tenen els altres dos tipus de continguts (procediments i actituds, valors i normes), sobretot en els primers cicles de l'ensenyament obligatori.

- **Els objectius terminals.** Els objectius terminals per als continguts de cada àrea indiquen els resultats esperats de l'aprenentatge de l'alumnat a propòsit dels continguts específics: fets, procediments i actituds; per això també hi ha objectius terminals referits a cadascun dels tres tipus de continguts. Precisen el tipus i el grau d'aprenentatge que ha de realitzar l'alumnat a propòsit dels continguts seleccionats per adquirir, en finalitzar el cicle o l'etapa, les capacitats estipulades pels objectius generals de l'àrea.

El format estàndard per a la seva formulació és: l'alumne/a... (descripció del resultat esperat de l'aprenentatge) a propòsit de... (contingut específic). A més, ens podem ajudar de les taxonomies d'objectius educatius com a recordatori per a la seva formulació.

En la formulació dels objectius terminals cal tenir sempre present els aspectes següents:

- ✓ Els verbs utilitzats han de tenir sempre un referent comportamental, sense que això signifiqui que s'han de referir necessàriament a comportaments observables discrets.
- ✓ Els mateixos verbs es poden utilitzar per precisar resultats esperats de l'aprenentatge relatius a diferents categories de continguts.
- ✓ Un mateix objectiu terminal pot fer referència simultàniament a diversos continguts específics, igual que un mateix contingut pot aparèixer en diferents objectius terminals ja que pot ser objecte de diferents tipus de resultats esperats de l'aprenentatge.

Hi ha una certa correspondència entre els blocs de continguts i els objectius terminal per a cada àrea, tot i que no és una correspondència total, ja que un mateix objectiu pot referir-se simultàniament a diferents continguts i, correlativament, un mateix contingut pot estar implicat en diferents objectius terminals.

- **Les orientacions didàctiques.** Proporcionen criteris per a dissenyar *activitats d'ensenyament-aprenentatge*, en funció de la concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i de la intervenció pedagògica, així com del tipus i grau de l'aprenentatge que assenyalen els objectius terminals i de la naturalesa dels continguts seleccionats. També proporcionen criteris per a dissenyar *activitats d'avaluació*, a partir del què, com i quan avaluar?, pel que fa a les vessants d'avaluació inicial, formativa i sumativa. Les opcions bàsiques exposades són modulades pel perfil evolutiu en les vessants cognoscitiva, afectiva, relacional i social, de l'alumnat del cicle o etapa en qüestió.

### 3.3.2.2. 2n Nivell de concreció

El resultat de l'anàlisi dels blocs de contingut que figuren en el 1r. nivell de concreció, així com la proposta de seqüenciació dels elements que aquest anàlisi permet identificar, configuren el segon nivell de concreció del DC. Des del punt de vista del

procés d'elaboració del DC, l'establiment del segon nivell de concreció suposa els següents passos:

- a) *Els components elementals del contingut.* Identificar els principals components dels blocs de contingut seleccionats en el primer nivell de concreció a partir de l'anàlisi de la seva estructura interna. En la identificació dels components elementals de contingut s'assolirà el grau de detall i de precisió exigint pel domini de les capacitats que figuren en els objectius generals d'àrea. A més dintre dels tres tipus de continguts, les seves subcategories poden tenir més o menys importància segons de quin cicle i àrea parlem.
- b) *Les relacions i les estructures de contingut.* Analitzar les relacions que existeixen entre els components identificats i establir les estructures de contingut corresponents. Cal identificar les relacions que siguin rellevants per a l'organització i la seqüenciació de l'ensenyament. Seguint a Reigeluth (1978), les relacions i les estructures del contingut pertinents per a la instrucció són:

- ✓ En el cas dels *fets: les relacions d'atribut*. Són relacions que permeten ordenar els fets, fenòmens o successos segons el grau de possessió d'un determinat atribut. Per exemple: els països poden ordenar-se segons el nombre d'habitants, els cims per la seva alçada, etc. Les relacions d'atribut permeten establir unes estructures que s'anomenem llistes i que les podem definir com a col·leccions d'elements de contingut ordenats en funció d'un atribut o paràmetre. La decisió crucial resideix en seleccionar l'atribut o atributs més importants des del punt de vista de la lògica interna del contingut.
- ✓ En el cas dels *conceptes: les relacions de subordinació, supraordenació i coordinació*. Són relacions de classe o de pertinença entre conceptes. Existeixen dos subtipus de relacions d'aquestes característiques.
  - Les que responen a l'enunciat general "un x és una espècie de y" (per exemple: el cavall és un herbívor, etc.). La seva identificació permet establir el que anomenem *taxonomies de tipus*, en que un element d'un nivell inferior és una part de l'element corresponent del nivell superior (per exemple: plantes, arbres, cirerer).
  - Les que responen a l'enunciat general "un x és una part de y" (per exemple: dimecres és un dels set dies de la setmana, etc.). La seva identificació permet establir el que anomenem *taxonomies de parts*, en que un element d'un nivell inferior és una part de l'element corresponent del nivell superior (per exemple: cos, cap, boca, dents).

Quan combinem dues taxonomies o més tenim un altre tipus d'estructura de contingut: les matrius on cada element pertany simultàniament a dues taxonomies (exemple els cavalls són herbívors i mamífers). Cal seleccionar els criteris més pertinents des del punt de vista de l'estructura interna del contingut curricular.

- ✓ En el cas dels *principis: les relacions de covariància, causa-efecte i prescriptives* entre principis. La identificació de relacions entre principis permet establir unes estructures de contingut denominades *teories o models*, que poden ser de naturalesa descriptivo-explicativa o prescriptiva segons les relacions en joc (per exemple: l'explicació dels diferents climes al planeta, la fluctuació del mercat borsari, etc).
- ✓ En el cas dels *procediments: les relacions d'ordre i de decisió*. Les relacions d'ordre descriuen l'ordre en que s'han d'executar els passos d'un procediment o

els diferents subprocediments implicats en un procediment més complex (per exemple l'ordre que cal seguir per a fer la dissecció d'un peix). Les relacions de decisió descriuen possibles alternatives d'acció en l'execució dels passos d'un procediment o dels subprocediments implicats en un procediment més complex (per exemple: l'algoritme de subtracció amb diversos dígit). La identificació de les relacions entre procediments permet establir unes estructures de contingut denominades jerarquies de procediments, que són conjunts de procediments i de subprocediments ordenats en funció de les relacions d'ordre i/o de decisió que mantenen entre sí.

- ✓ En el cas dels *valors, normes i actituds: les relacions de preeminència o prioritat*. Són relacions que indiquen un ordre jeràrquic entre actituds, valors o normes, de tal manera que els que se situen en un nivell superior tenen preeminència sobre els que se situen en un nivell inferior. La identificació de les relacions entre actituds, normes o valors permet establir unes estructures de contingut anomenades *sistemes de valors i sistemes de normes*, que descriuen la preponderància relativa dels diferents valors i normes que regulen el comportament.
- c) *La seqüenciació dels continguts*. Una vegada identificats els principals elements del contingut així com les relacions entre aquests elements i les estructures corresponents, el tercer pas consisteix en establir una seqüenciació d'aquests elements fent atenció a les relacions i les estructures establertes i a les lleis de l'aprenentatge significatiu, el que vol dir ordenar-los d'acord amb una seqüència que procedeix del més general al més detallat i del més simple al més complex. Es comença pels elements essencials del contingut susceptibles de proporcionar una panoràmica global, perquè després es puguin anar introduint ampliacions, precisions, matisacions o aprofundiments. Seguint aquest principi significatiu de seqüenciació tenim:
- ✓ *En la seqüenciació de conceptes*, es presenten en primer lloc els més fonamentals i representatius, que són també, per definició, els més generals i inclusius entre els que apareixen en les taxonomies de tipus i de parts i en les matrius corresponents, i després de forma progressiva els menys generals i inclusius.
  - ✓ *En la seqüenciació de principis*, es comença presentant els més simples i fonamentals entre els que apareixen en les estructures teòriques corresponents, per introduir progressivament versions més complexes, matisades, específiques i contextualitzades.
  - ✓ *En la seqüenciació de fets*, l'ordenació s'estableix d'acord amb les relacions d'atributs utilitzats per confeccionar les llistes corresponents, vetllant sempre per presentar primer els fets més representatius i pròxims, i introduir gradualment els més allunyats i singulars de l'experiència immediata.
  - ✓ *En la seqüenciació de procediments*, es presenta en primer terme el procediment o els procediments més simples i, al mateix temps més generals, que impliquen menys nombre de passos i s'apliquen a una gamma més àmplia de situacions; per passar progressivament als més complexos i més específics en les seves condicions d'aplicació.
  - ✓ *En la seqüenciació d'actituds, valors i normes*, es comença pels valors i normes més preeminents i que regeixen en un major nombre de situacions, per introduir progressivament els que ocupen un lloc inferior en els sistemes jeràrquics de normes i valors i que, amés, regeixen en situacions i contextos més específics.

En el segon nivell de concreció s'ubica tant part del DC on s'exposa un model de 2n., com el projecte curricular de centre que és competència directe del propi centre i que depèn o està inclòs dintre del projecte educatiu, i que té un caràcter més concret ja que es refereix als aspectes didàctics per realitzar els objectius generals exposats.

### 3.3.2.3. 3r Nivell de concreció

El caràcter obert del DC permet concretar i adaptar el currículum a la singularitat de cada centre escolar, elaborant projectes educatius i programacions ajustades a les necessitats i peculiaritats de cada cas.

Els supòsits que contempla aquests nivell de concreció són: l'estructura organitzativa i els recursos pedagògics del centre, les competències professionals del professorat i les seves opcions pel que fa a les metodologies didàctiques particulars i les necessitats educatives especials de l'alumnat.

Per confegir les programacions cal fer dos passos:

- a) *Objectius i continguts de nivell.* La planificació i distribució dels aprenentatges entre els nivells que conformen un cicle. El primer pas consisteix en traduir els objectius terminals d'àrea i els blocs de contingut corresponents (1r. nivell de concreció) en *objectius de nivell* i en *Blocs de contingut més restringits*. Els objectius de nivell tenen significat i formulació similar als objectius terminals d'àrea, però es refereixen a continguts menys amplis, de manera que l'assoliment d'un objectiu terminal d'àrea implica a més d'un objectiu de nivell.

En la lògica interna d'aquest Disseny Curricular, la temporització o distribució dels aprenentatges entre els nivells d'un cicle (seqüenciació internivells), no sorgeix d'una jerarquització dels objectius en terminals i intermedis, sinó de l'ordenació i la seqüenciació dels continguts (segon nivell de concreció). Per afavorir l'aprenentatge significatiu de l'alumnat i ajudar-lo a construir xarxes o estructures de significats cada cop més àmplies, complexes, riques i integrades, en el primer curs del cicle s'inclouen els elements més fonamentals i representatius del contingut, els més generals i simples, i en el segon curs els elements que aporten precisions o detalls als del primer curs i nous.

És absolutament necessari tenir en compte les característiques diferencials i coneixements previs de l'alumnat subjecte de la programació.

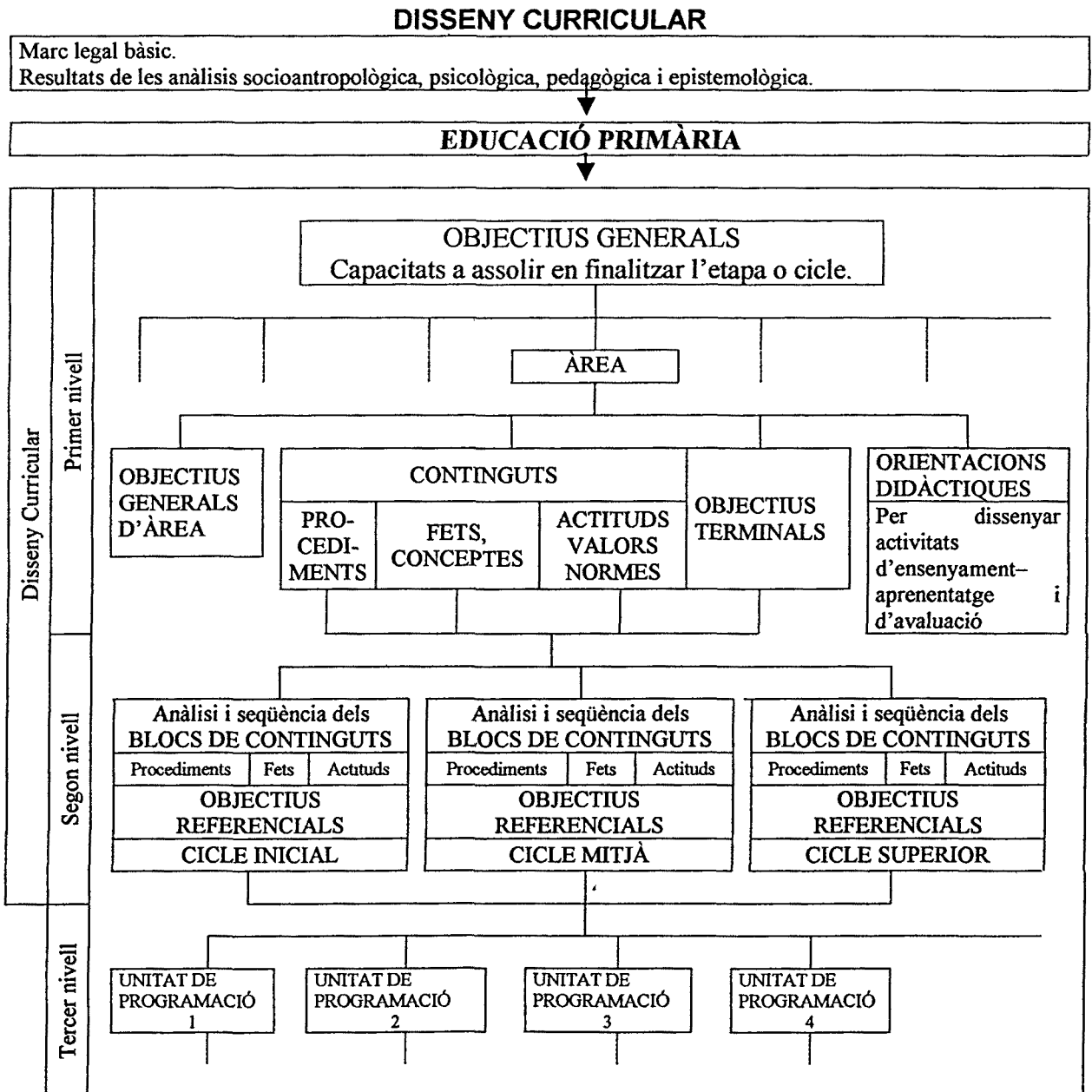
- b) *Programacions.* La planificació i temporització, dins de cada nivell, dels aprenentatges corresponents és el punt de partida immediat per programar l'acció pedagògica mitjançant l'establiment d'*Unitats didàctiques*, ordenades i seqüenciades dintre de cada nivell (seqüenciació intranivells). La Unitat didàctica és una unitat de treball relativa a un procés complet d'ensenyament-aprenentatge que no té una duració temporal fixa i que precisa uns: objectius, una blocs elementals de continguts, unes activitats d'aprenentatge i unes activitats d'avaluació.

Els objectius de les unitats didàctiques s'anomenen *objectius didàctics* i es diferencien dels de nivell en que es refereixen a blocs de contingut més restringits. L'assoliment d'un objectiu de nivell suposa l'assoliment de diversos objectius didàctics.

La seqüenciació de les unitats didàctiques utilitza el mateix procediment que hem comentat a la seqüenciació internivells.

El 3r nivell de concreció està inclòs dintre del PCC, per tant és competència del propi centre, però és una concreció del 2n nivell. Es refereix a les Programacions d'aula i a les Adaptacions curriculars que s'han de fer de la programació a cada alumna/e amb necessitats educatives especials.

Posem a continuació un quadre general dels components de cadascun dels tres nivells de concreció i que ens ajudarà a entendre millor l'estructura i els components del Disseny Curricular de la nova proposta educativa. (Ens hem centrat només en una etapa perquè és molt semblant a les altres i després del que portem dit, és molt fàcil que qualsevol lector/a pugui fer la transferència.



Esquema 3.3: Visió de conjunt de l'estructura del Disseny Curricular d'un cicle qualsevol de l'ensenyament obligatori.

### 3.3.3. DIRECTRIUS

Podem dir que el DC és el camí que mena des de la declaració dels principis generals definits en els Ensenyaments Mínims fins a les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Comentem a continuació les que considerem les quatre directrius fonamentals del nou DC, tant a nivell general com pel que fa a cadascuna de les tres primeres etapes educatives:

- *Finalitats educatives,*
- *Críteris metodològics.*
- *Críteris d'avaluació.*
- *Continguts de l'ensenyament.*

#### 3.3.3.1. Finalitats Educatives

La finalitat de cadascuna de les etapes és la següent:

- **Educació Infantil:** La seva finalitat és doble: per un costat aprofitar al màxim les possibilitats del desenvolupament del nen/a, potenciant-los i afermant-los a través de l'acció educativa; i per un altre costat, dotar a l'alumnat de les competències, destreses, hàbits i actituds que puguin facilitar la seva posterior adaptació a l'Educació Primària. (Aquest segon objectiu sempre està supeditat al primer). Aquesta doble finalitat es concreta en fites més específiques referides a capacitats en els àmbits del desenvolupament motriu, el desenvolupament cognitiu i lingüístic, les relacions interpersonals, l'actuació i inserció social i l'equilibri personal.
- **Educació Primària:** La finalitat educativa de l'ensenyament obligatori és afavorir que l'alumne/a realitzi els aprenentatges necessaris per viure i integrar-se en la societat de manera crítica i creativa, procurant que aquest procés d'ensenyament-aprenentatge li resulti gratificant. Això equival al desenvolupament integral de la persona i a l'assoliment de la pròpia autonomia i de la identitat personal i social. D'acord amb això, l'Educació Primària es proposa els següents fins en termes generals:
  - ✓ En relació a l'autonomia d'acció en el medi i sobre la base d'un adequat equilibri afectiu i social, i d'una positiva imatge de sí mateix, desenvolupar l'observació de la realitat i un pensament reflexiu i crític que afavoreixi l'elaboració de judicis personals i d'idees creatives.
  - ✓ En l'àmbit de la socialització, es proposa promocionar un mitjà ric en relacions personals a través de la comunicació, el diàleg, el joc i el treball cooperatiu per afavorir el desenvolupament de la responsabilitat, la participació, el respecte als drets dels demés... etc.
  - ✓ Per poder realitzar les dues finalitats anteriors es necessita una tercera referida a l'adquisició dels següents instrument bàsics:
    - Interpretar diferents tipus de llenguatge i utilitzar recursos expressius que augmentin la capacitat comunicativa.
    - Adquirir els conceptes, procediments i actituds necessaris per interpretar el medi que els envolta i intervenir de forma activa i crítica en ell.
    - Desenvolupar les experiències afectives, cognitives, socials i motrius necessàries per identificar-se amb la cultura i participar en la vida social del seu entorn de forma individual i col·lectiva.

- **Educació Secundària:** La *Secundària Obligatòria* tindrà com a finalitat transmetre a tot l'alumnat els elements bàsics de la cultura, formar-los per assumir els seus deures i exercir els seus drets i preparar-los per la incorporació a la vida activa o per accedir a la formació professional de grau mitjà o al batxillerat.

El *Batxillerat* els proporcionarà una maduresa intel·lectual i humana, així com les habilitats i coneixements que els permetin acomplir les seves funcions socials amb competència i responsabilitat. Així mateix els capacitarà per accedir a la formació professional de grau superior i als estudis universitaris.

La *Formació Professional* inclourà tant la formació professional de base com l'específica de grau mitjà i superior, i té com a finalitat la preparació de l'alumnat per a l'activitat en un camp professional, proporcionant una formació polivalent que els permeti adaptar-se a les modificacions laborals que es puguin produir al llarg de la seva vida.

Aquestes finalitats demostren que el nou currículum se situa entre el progressista i el racional que hem explicat a l'apartat 2.2 en fer el repàs històric, també que s'és fidel a les quatre fonts que a l'apartat 3.2.1 hem determinat que es basava el nou currículum i, tal com hem comentat a l'apartat 2.6.3 dels objectius i intencions educatives del currículum, aquesta proposta de concreció de les intencions educatives del nou currículum fa una barreja de les últimes que allà s'han exposat.

A partir de Pérez Pérez (1994: 56) posem a continuació algunes reflexions que ens poden ajudar a aclarir l'estatus que es concedeix a les intencions educatives o objectius en el DC de l'actual Reforma educativa:

- Es necessita un important esforç i implicacions per fer la determinació d'objectius generals amb la posterior derivació d'objectius específics. És realment una tasca complexa.
- La selecció d'objectius no es pot fer al marge ni de la tradició històrica de la comunitat a la qual es pertany, ni dels condicionants socials, polítics econòmics i educatius.
- Els objectius no es poden considerar definitius i inamobibles, fins i tot els més generals poden anar canviant amb el temps i anar adquirint altres matisos i sentits segons el moment històric que s'està vivint. Per això han de ser considerats amb un cert caràcter provisional, transitori i evolutiu.
- Qualsevol objectiu ha d'estar acompanyat del tipus de conducta que s'espera i de les circumstàncies o context en el qual la conducta s'ha de donar.
- La concreció i derivació d'objectius ha d'incloure totes les dimensions de l'individu, tant de l'àmbit cognoscitiu, de les aptituds i habilitats, com de les actituds i comportament. Podem dir que ha de ser una derivació coherent, integral, completa i que ajudi a aclarir l'ambigüitat dels objectius generals en els més específics o particulars.
- És necessari explicitar els objectius d'un acte educatiu de manera completa per evitar orientacions no desitjades i incontrolades, ja que tot i ser la determinació d'objectius una tasca de caire tècnic, mai no està exempta d'opcions de valor que penetren en l'àmbit ideològic.

A més, hi afegim que:

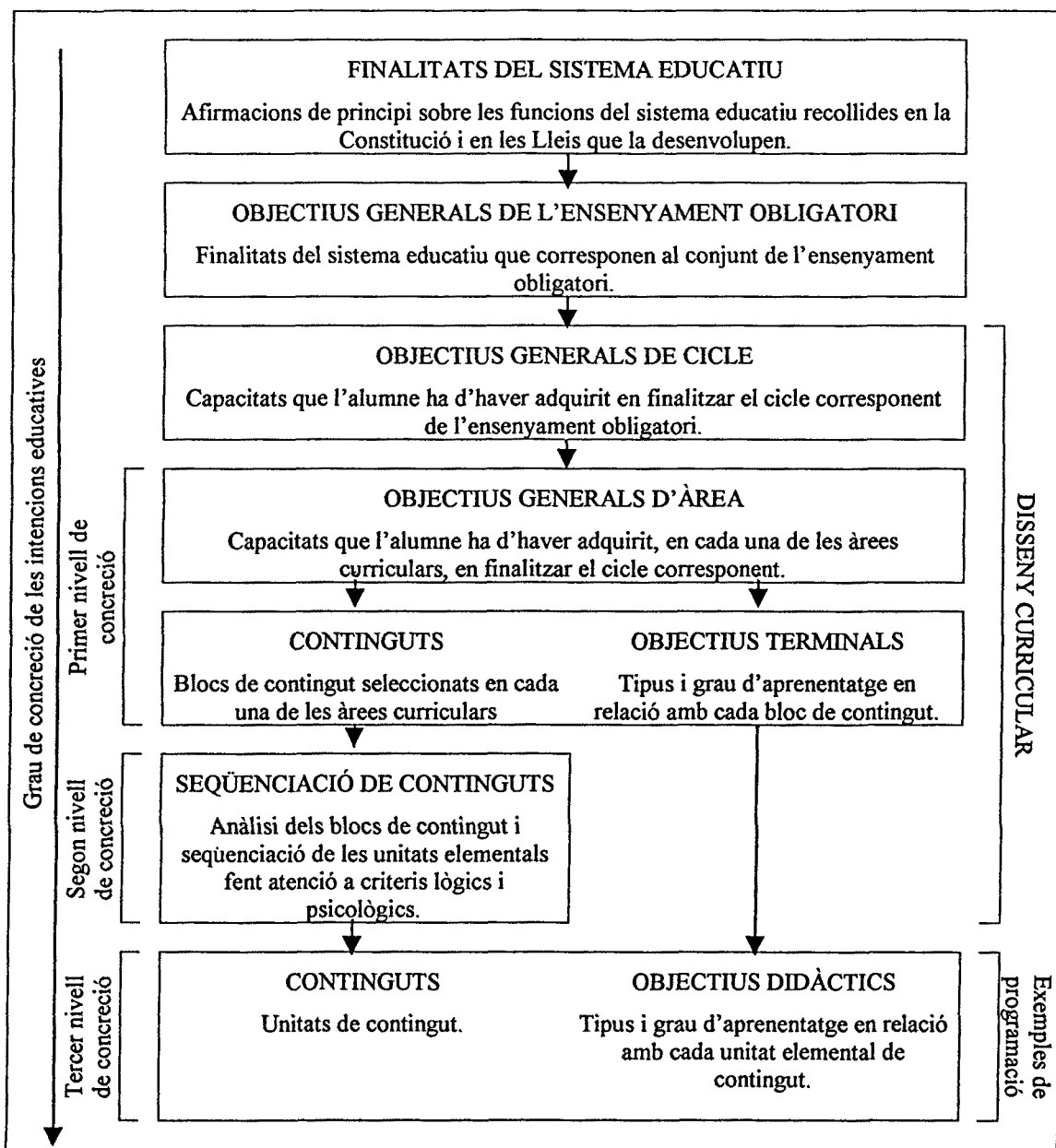
- Condicionen les estructures dels cicles curriculars, ja que s'estableixen els objectius per un període ampli, normalment un cicle i no un curs, per facilitar a l'alumnat un marge d'aprenentatge més ampli en el temps, tant amb la possibilitat d'opció a



determinades disciplines per les que està més capacitada, com amb la realització d'activitats en la recuperació de deficiències.

- Els objectius es refereixen com a mínim a cinc grans tipus de capacitats humanes: cognitives o intel·lectuals; motrius; d'equilibri personal o afectives; de relació interpersonal; i d'actuació o inserció social. En cadascun dels objectius les capacitats es presenten de forma interrelacionada, de la mateixa manera que passa en el comportament habitual de les persones, en les quals les capacitats no s'exerciten de forma aïllada, sinó recolzant-se les unes en les altres.

Pel que fa al grau o nivell de concreció, inclou tres nivells successius de concreció, que ja hem comentat el punt 3.3.2 i alhora es defineixen sis nivells d'abstracció pels objectius. Posem a continuació un esquema que concreta les intencions educatives en el model de DC per a l'ensenyament obligatori i que creiem que proporciona una visió de conjunt.



Esquema 3.4: Procés de concreció de les intencions educatives en el model de Disseny Curricular per a l'ensenyament obligatori (Coll, 1984: 32).

### 3.3.3.2. Criteris metodològics

Tenim com a exigències metodològiques de cadascuna de les etapes:

- **Educació Infantil:** la metodologia es basarà en les experiències, les activitats i el joc en un ambient d'afecte i confiança. La concepció d'aprenentatge en aquestes edats està basat en el que el nen/a fa i experimenta tant en relació amb els objectes com en relació a les persones. Les activitats seran globalitzades i significatives. Globalitzades perquè es suposa que l'aprenentatge no es produeix per la simple acumulació de nous coneixements, sinó per l'establiment de múltiples relacions entre allò nou i allò ja sabut. Significatius, perquè l'alumne/a ha de poder establir relacions significatives entre les seves experiències prèvies i el que se li presenta com un aprenentatge nou.
- **Educació Primària:** s'ha de facilitar la construcció d'aprenentatges significatius i potenciar l'interès espontani de l'alumnat, vetllant pel seu desenvolupament general i perquè vagi integrant les diferents experiències i aprenentatges. El professorat tant ha de desenvolupar estratègies d'actuació pel conjunt del grup, com per atendre a la diversitat de l'alumnat. L'ensenyament ha de tenir en compte obligatòriament tant les peculiaritats del grup com de cada nen/a en concret, adaptant sempre que calgui els mètodes i recursos, a més d'estar sempre atent per comprovar en quina mesura cada alumna/e va incorporant els aprenentatges que es vagin fent a les noves propostes de treball i a situacions de la vida quotidiana; proporcionant-li contínuament informació sobre el moment del procés d'aprenentatge on es troba i quins són els objectius a aconseguir i propiciant a l'aula un clima d'acceptació mútua i cooperació. Però en aquest tipus d'ensenyament el protagonista no és el mestre/a sinó l'alumne/a, per això cal potenciar sempre en ell/a l'ús i creació d'estratègies pròpies que l'ajudin a encarar situacions noves.
- **Educació Secundària:** es segueix tenint un especial tractament de la diversitat, prenent sempre una adaptació a les característiques de cadascun dels alumnes. Se li iniciarà en el coneixement de la realitat seguint els principis bàsics del mètode científic alhora que s'afavorirà la seva capacitat per aprendre per sí mateix i per treballar en equip. En el Batxillerat es segueix el mateix que acabem de dir tot i que aquí ha d'aplicar el mètode més apropiat d'investigació i no només el científic, i es dóna molta importància a la relació dels aspectes teòrics de cadascuna de les àrees amb les seves aplicacions pràctiques a la societat. La metodologia didàctica de la Formació Professional promourà principalment la integració de continguts científics i organitzatius, a més de facilitar les abans citades d'afavorir la capacitat de l'alumnat per aprendre per sí mateix i per treballar en equip.

A partir de la classificació de les metodologies que hem fet a l'apartat 2.6.6.3 direm que aquestes que acabem de concretar a cada etapa educativa pertanyen a més d'una classificació, com per exemple: estil d'ensenyament progressiu, paidocentrisme, socialització, no directivitat, d'aplicació científica, globalitzada, individualitzada, socialitzadora, tot tipus de grandària de grup, de descobriment, d'investigació, de resolució de problemes, de creativitat, i les que parteixen de tècniques didàctiques. Això corrobora el pensament que considera que cal utilitzar diferents mètodes perquè no són ni excloents ni incompatibles, al contrari: es poden complementar si es plantegen conjuntament.

### 3.3.3.3. Criteris d'avaluació

Es veu l'avaluació com un conjunt d'actuacions mitjançant les quals és possible ajustar progressivament l'ajut pedagògic a les característiques i a les necessitats de l'alumnat bo i determinant si s'han complert les intencions educatives o no i, fins a quin punt.

Podríem entendre, doncs, l'avaluació com l'anàlisi de resultats d'un procés complex per tal de verificar la seva coherència i el grau d'eficàcia amb què s'ha concretat cadascun dels seus passos.

Per establir els criteris d'avaluació, cal reflexionar i prendre decisions sobre què avaluem, a qui avaluem, per què ho fem, quan avaluem, com avaluem, qui avalua, com ho fem per tal que els resultats de l'anàlisi serveixin per millorar el procés en el seu conjunt.

El procés d'avaluació en termes generals de la Reforma i independentment de l'etapa educativa, perquè pugui ser veritablement un instrument de millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge, cal que s'aculli als criteris següents:

- Tenir com a finalitat la regulació del procés educatiu.
- Mantenir una coherència entre objectius (què volem saber), la situació creada i els tipus d'instruments utilitzats (com ho farem).
- Atendre una varietat de dimensions (tant del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumne/a com a persona i membre d'un grup) així com una diversitat d'aspectes (tècniques, procediments, informacions...).
- Posar l'èmfasi en els aspectes qualitius i dinàmics del procés (què s'ha fet, com s'ha fet, què s'hauria de fer, com...).
- Establir uns criteris de recollida d'informació amb una periodicitat significativa. És a dir en uns períodes temporals que tinguin sentit des del punt de vista d'allò que s'ha fet i es vol fer mitjançant una avaluació continuada i que en uns casos i/o aspectes poden ser informacions recollides de forma regular a través d'observacions i amb altres de produccions de l'alumnat.
- Recollir les idees i sabers de l'alumnat, en iniciar una seqüència d'ensenyament-aprenentatge que permeti recollir elements per a l'*avaluació inicial*, elements sobre els quals és important portar un registre. Entenem per *avaluació inicial* identificar l'estat dels alumnes en començar una activitat didàctica.
- L'avaluació, en una concepció *formativa* ha de permetre recollir informació per ser utilitzada en la millora qualitativa del procés didàctic i educatiu. S'ha de modificar l'estratègia docent a mesura que el professorat rep informació de l'assimilació que s'ha proposat obtenir de l'alumnat. La recollida d'informació s'ha de dur a terme mitjançant l'observació sistemàtica del procés. Cal disposar d'instruments per enregistrar les observacions, vetllant pel no-etiquetatge de l'alumnat i que permetin dissenyar estratègies d'actuació.
- És recomanable la pràctica de l'*avaluació sumativa* per saber si el nivell d'aprenentatge assolit per l'alumnat, a propòsit d'uns determinats continguts és suficient per abordar amb garanties d'èxit l'aprenentatge d'altres continguts relacionats amb els primers. Es tracta de comprovar l'assoliment dels objectius de la unitat didàctica.

Els *critèris d'avaluació* generals per a cadascuna de les etapes són els següents.

- **Educació Infantil:** es requereix una avaluació contínua del procés d'ensenyament–aprenentatge, ja que s'ha d'ajustar a les programacions, als recursos metodològics i a les característiques individuals de cada nen/a a més de determinar si es van assolint o no els objectius o intencions educatives que es pretenien. L'observació rigorosa i sistemàtica és l'instrument avaluatiu indispensable per comprendre el comportament de l'infant en el transcurs de les tasques d'aprenentatge. Observació de cada infant ( amb el registre que creiem més adequat: llibres de notes, diaris...) en les diferents situacions que es van desenvolupant: aula, passadissos, esbarjo, dibuixos, jocs, dramatitzacions, etc., a més de la interacció educativa personal que pugui tenir l'educador amb l'alumna/e. Les condicions bàsiques per fer una observació sistemàtica són les següents:
  - ✓ S'ha de realitzar durant tot el procés d'aprenentatge.
  - ✓ S'ha de materialitzar en un registre que permeti seguir aquesta evolució.
  - ✓ Ha d'incloure totes les àrees de comportament.
  - ✓ Ha d'incloure informacions suficientment detallades sobre les situacions i activitats.
  - ✓ S'ha de delimitar amb el màxim de precisió possible els comportaments que cal observar.
  - ✓ S'ha de preveure les situacions on sigui possible l'observació.
- **Educació Primària:** tampoc s'entén l'avaluació com només un resultat al final i amb un caràcter sancionador, tot al contrari: s'entén com un instrument que fa servir el professorat per ajustar en tot moment la seva actuació en el procés d'ensenyament–aprenentatge, orientant-lo i reforçant els continguts insuficientment assolits per l'alumnat i realitzar així l'adaptació curricular necessària. També és un instrument que fa servir el centre en la presa de decisions pel que fa a l'organització, sobretot respecte al seu funcionament intern i a la promoció de l'alumnat. Alhora a l'Administració educativa li serveix per verificar la coherència del sistema escolar i per respondre a les necessitats que es vagin manifestant en l'evolució del sistema educatiu, adaptant-lo a mesura que vagin sorgint.

Podem dir que els criteris d'avaluació característics d'aquesta etapa són els següents.

- ✓ L'avaluació és un procés continu que forma part de tot el procés d'ensenyament–aprenentatge.
- ✓ El claustre, equip de cicle o professorat del nivell, establiran els criteris d'avaluació de l'etapa, cicle o nivell, d'acord amb el Projecte curricular del centre.
- ✓ S'ha d'afavorir la participació de l'alumne/a per mitjà de l'autoavaluació i l'anàlisi conjunt de la tasca realitzada.
- ✓ L'avaluació es recolza en la recollida d'informació a partir de: observació sistemàtica, anàlisi dels treballs realitzats per l'alumnat, proves i entrevistes.
- ✓ L'avaluació dels processos d'ensenyament–aprenentatge es fa a través del seguiment de les activitats dissenyades per a tal efecte en les unitats de programació.
- ✓ Hi ha d'haver una relació entre el professorat i els pares o tutors de l'alumna/e per anar comentant la seva evolució.
- ✓ Al final de cada cicle cal elaborar informes d'avaluació que serveixin d'orientació al professorat del proper cicle.

- ✓ A l'acabar l'Educació Primària es farà un informe individual detallant el grau d'assoliment d'objectius generals de l'etapa aconseguit per l'alumne/a en relació a les capacitats que els expressen.
- **Educació Secundària:** l'avaluació d'aquesta etapa es considera contínua, integradora i amb un caràcter comprensiu i formatiu.
  - ✓ *Contínua* perquè no es pot reduir a una situació aïllada a partir d'uns resultats d'unes determinades proves, sinó que s'ha de fer de forma ininterrompuda, sent necessari parar-se a revisar allò que s'està fent, dialogant amb l'alumnat i reflexionant sobre els conflictes que van apareixent.
  - ✓ *Integradora* perquè l'avaluació, com diu la pròpia paraula, s'ha d'integrar al dia a dia de l'aula i del centre perquè pugui orientar i anar adaptant permanentment, tant l'aprenentatge de l'alumnat com el Projecte curricular del centre.
  - ✓ Amb un *caràcter comprensiu i formatiu* perquè els processos d'avaluació tenen per objecte tant els aprenentatges de l'alumnat com els propis processos d'ensenyament, i amb les informacions que es van obtenint es podrà orientar i adaptar el treball de l'aula per aconseguir una pràctica pedagògica més adequada i perquè el professorat analitzi la seva pròpia intervenció didàctica; valorant sempre el progrés de l'alumne/a a partir de la seva situació inicial, la qual cosa implica realitzar una avaluació inicial. Es prendran decisions pel que fa a l'orientació a l'alumne/a i a la família, la informació al grup d'alumnes i al reajustament de la programació realitzada per l'equip de professorat. Afegim aquí la importància que pot tenir incloure l'autoavaluació i la coavaluació de l'alumnat sobre el seu propi procés d'aprenentatge.

Si l'avaluació és contínua i formadora, també ho han de ser la informació i les dades recollides. La recollida de dades serà diversa i a partir d'instruments com ara: observació sistemàtica, anàlisi de treballs, entrevistes, debats, proves, etc. La informació que es transmeti a l'alumnat no serà només dels resultats de les tasques que ha anat realitzant, també ho serà del procés que ha anat seguint.

El professor/a tutor/a serà el responsable de la funció orientadora de l'alumnat, i es produirà durant tota l'etapa en funció de les actituds, capacitats i interessos de cada alumne/a i del medi en el qual s'ha de desenvolupar.

Aquests criteris s'ajusten al que hem dit sobre l'avaluació al punt 2.6.8. Està conceptualitzada sota els tres paràmetres que hem dit que calia considerar: com a procés sistemàtic i organitzat de recollida d'informació; que implica un judici de valor; i que està orientada cap a la presa de decisions i millora de la pràctica educativa. I també compleix les característiques i dimensions que li hem assignat a l'avaluació en aquest apartat.

#### 3.3.3.4. Continguts de l'ensenyament

Els continguts de l'ensenyament s'estructuren en àrees. Arroyo (1992: 83) entén per àrea curricular:

*Un conjunt de coneixements relatius a una o varies disciplines científiques, que han estat estructurades segons les exigències que presenten els seus respectius aprenentatges.*

Per a cadascuna de les etapes tenim:

- **Educació Infantil:** aquí les àrees curriculars s'estructuren en àrees de tipus experiencial i no de coneixements com passa més endavant; la qual cosa vol dir que estem davant d'activitats que han d'anar realitzant els infants per aconseguir els objectius educatius, més que conceptes o continguts que han de ser transmesos pels adults. Sense oblidar el caràcter de globalitat del que el nen/a fa i aprèn, hi ha tres àrees d'experiència de caràcter obligatori, que són:
    - ✓ *Àrea I: descoberta d'un mateix.* Fa referència al coneixement de sí mateix i a la noció d'identitat que es constitueix en interacció amb l'entorn. A mesura que l'infant avança en aquesta interacció s'adona de la manera com pot intervenir en l'entorn pel coneixement que té del seu cos, de les seves possibilitats, i al mateix temps es va descobrint com a persona.
    - ✓ *Àrea II: descoberta de l'entorn natural i social.* Es determina en relació a totes aquelles variables que sorgeixen posant en connexió els sistemes naturals i socioculturals. El parlar de la descoberta de l'entorn s'ha de tenir present que no es pot fer referència a ambdós sistemes de manera aïllada, sinó que s'hauran d'analitzar des d'una doble perspectiva que contempli aquesta relació d'interdependència. La descoberta de l'entorn es pot emprendre des de tots els àmbits on transcorre la vida de l'infant: el familiar, l'escolar, el barri, el poble, la ciutat...
    - ✓ *Àrea III: intercomunicació i llenguatges.* En ella es contemplen quatre diferents llenguatges i tots tenen un triple objectiu d'acomplir alhora una funció lúdico-creativa, una funció de comunicació, i una funció de representació, encara que cada un tingui unes especificitats pròpies.
      - *Llenguatge verbal:* les funcions més importants del llenguatge verbal són la comunicació i la representació, a mesura que el llenguatge serveix a l'infant per comunicar-se millor amb els altres li permet també una millor representació de la realitat. Una vegada que l'instrument lingüístic comença a ser incorporat per l'infant, l'educació ha de garantir el seu progrés tant pel que fa a l'enriquiment del llenguatge utilitzat com del seu valor per generalitzar i representar la realitat.
      - *Llenguatge plàstic:* és un dels mitjans de comunicació de què disposa l'infant per expressar tant el que va coneixent del seu entorn com el que succeeix en el seu interior. Dins del marc de l'educació visual i plàstica té una importància rellevant el fet d'aprendre a observar i a veure.
      - *Llenguatge musical:* les vivències musicals eduquen i desvetllen la imaginació. L'activitat musical en aquesta etapa té una gran component de joc lúdic. El potencial que un nen/a té quan neix de captar i expressar-se sonorament pot ser estimulat per l'educador/a. La música pot esdevenir un instrument que desperti la curiositat i doni informació sobre manifestacions culturals pròximes i diverses.
      - *Llenguatge matemàtic:* la matemàtica és una eina que ajuda al nen/a en el procés de coneixement de l'entorn i centra l'atenció en els diferents tipus de relació que s'estableix entre els objectes o grups d'observació en els aspectes quantitius i qualitius i en la seva situació en l'espai.
    - ✓ *Àrea IV: religió.* Amb caràcter opcional.
- De continguts en trobem de tres tipus:
- ✓ Referits a *fets i conceptes:* que en el període que ens ocupa en diem primeres informacions o primeres nocions.

- ✓ Referits a *procediments*: contemplats com a habilitats, estratègies i hàbits.
- ✓ Referits a *actituds, valors i normes*.
- **Educació Primària**: els continguts de l'aprenentatge es seleccionen i estructuren en àrees de coneixement, tot i que es fa necessari integrar diferents àrees al voltant d'eixos globalitzadors. Això facilita al professorat l'ordenació i planificació de la seva activitat docent. Aquestes àrees s'estableixen en funció de les següents fonts d'informació:
  - ✓ De la informació que es deriva dels objectius generals.
  - ✓ Dels diferents àmbits del saber i de l'experiència humana, i més concret, de les disciplines acadèmiques que organitzen una part substancial d'aquest saber.
  - ✓ De la informació psicològica que determinarà els tipus i graus d'aprenentatge.
  - ✓ La informació té el seu origen en la pràctica pedagògica.

Les àrees curriculars a l'Educació Primària són les següents:

- ✓ *Coneixement del medi Natural i Social*.
- ✓ *Llengua Catalana, Castellana i Estrangera*.
- ✓ *Matemàtiques*.
- ✓ *Educació Física*.
- ✓ *Música*.
- ✓ *Religió* (amb caràcter opcional).

Passem a continuació a comentar les aportacions de les àrees als objectius d'etapa.

En l'àrea de *Coneixement del medi* s'organitzen els aprenentatges que contribueixen majoritàriament a desenvolupar la capacitat d'autonomia d'acció en el medi, d'identificació amb els grups socials de pertinença, d'indagació i recerca sistemàtica de solucions als problemes que es plantegen a l'alumne/a en el seu medi, la capacitat de participació responsable i crítica i de respecte per les diferències socials i de solidaritat amb els altres.

Els aprenentatges de caràcter instrumental per adquirir els instruments bàsics per representar, explicar i comunicar la realitat els tenim al voltant de les àrees de Llengua, Matemàtiques i Música.

Les *Llengües* contribueixen a la formació d'un pensament clar i organitzat, al desenvolupament de la capacitat de comunicació del nen/a en el seu medi o d'altres diferents del seu, a la seva incorporació a la vida social i cultural o l'obertura a d'altres cultures, i a posar les bases que assegurin una educació escolar profitosa (a causa del paper instrumental que juga el llenguatge en els processos d'ensenyament-aprenentatge).

L'àrea de *Matemàtiques* es concreta en el desenvolupament de la capacitat de pensament i de reflexió lògica, i en l'adquisició d'un conjunt d'instruments per explorar la realitat, representar-la i per actuar en ella i sobre ella.

Els continguts referits a les possibilitats lúdiques, cognoscitives, comunicatives i expressives del moviment, que faciliten una relació interpersonal més rica i un coneixement de les capacitats i limitacions del propi cos, es tracten a l'àrea d'*Educació Física*.

A *Música* s'organitzen aquells continguts que orienten i desenvolupen els recursos rítmics, expressius, corporals i musicals que els nens/es manifesten des dels primers anys de vida i que són la base per als llenguatges artístics.

- **Educació Secundària:** L'organització del currículum i el disseny i estructura de les diferents àrees de l'etapa s'estableix en funció de les següents fonts d'informació:
  - ✓ De la informació que es deriva dels objectius generals de l'etapa.
  - ✓ Dels diferents àmbits del saber, de l'experiència humana i de les diferents disciplines acadèmiques que organitzen i subministren la informació necessària per la configuració dels continguts de l'àrea.
  - ✓ De la informació psicològica determinada per l'edat de l'alumnat de l'etapa.
  - ✓ De la informació que ens arriba de la pràctica pedagògica.

Les àrees curriculars de l'Educació Secundària són les següents:

- ✓ *Ciències de la Natura.*
- ✓ *Educació Física.*
- ✓ *Expressió Visual i Plàstica.*
- ✓ *Geografia, Història i Ciències Socials.*
- ✓ *Llengua i Literatura Catalana i Castellana.*
- ✓ *Llengües estrangeres.*
- ✓ *Matemàtiques.*
- ✓ *Música.*
- ✓ *Tecnologia.*
- ✓ *Religió.*

Tot i que és el conjunt de les àrees les que contribueixen conjuntament a l'assoliment dels objectius generals d'etapa, cadascuna d'elles posa més èmfasi en unes o altres capacitats.

L'àrea de *Ciències naturals* tracta que l'alumnat arribi a adquirir els instruments conceptuals i metodològics necessaris per comprendre la natura i que coneguin i comprenguin els principals processos físics i químics que hi operen. A més, contribueix de manera especial a l'equilibri personal de l'alumne/a, afavorint un extens coneixement del propi cos i desenvolupant hàbits de curs i salut corporal.

L'àrea de *Geografia, Història i Ciències socials* contribueix que l'alumnat aconsegueixi un gran coneixement, comprensió i valoració crítica de la seva comunitat, medi físic i social, i que desenvolupin unes aptituds de tolerància, sentit crític i solidaritat característics de l'humanisme i la democràcia.

*L'Educació Física* aporta, desenvolupa i possibilita les capacitats motrius de l'alumnat i la millora de les seves condicions i hàbits de salut.

Les àrees de *Llengua i literatura* s'encarreguen d'afermar i millorar les capacitats comunicatives de l'alumnat, desenvolupant les seves destreses lingüístiques de comprensió i expressió, consolidant l'hàbit de lectura i gust gaudint-ne. Les *Llengües estrangeres* tracten preferentment de dotar l'alumnat dels coneixements i destreses lingüístiques necessàries per a la comunicació amb persones d'altres països o cultures i poder així conèixer i apreciar altres formes de ser i pensar.

Les *Matemàtiques* proporcionen uns instruments conceptuals i metodològics molt eficaços per representar, explicar i predir fets i situacions de la realitat. A més, permeten incrementar els nivells d'abstracció, simbolització i formalització del coneixement partint de l'experiència pràctica de l'alumnat.

*L'Expressió visual i plàstica* té per objecte desenvolupar les capacitats d'expressió i comprensió plàstica i visual, els hàbits creatius i la predisposició a gaudir utilitzant aquests llenguatges i maneres d'expressió.



L'àrea de *Música* tracta de desenvolupar i ampliar en l'alumne/a una sèrie de destreses bàsiques relacionades amb els àmbits musicals i ensenyar-li a apreciar la música i habitar-lo a utilitzar com a mitjà d'expressió i com a factor que contribueix al seu benestar personal.

La *Tecnologia* incrementa la funcionalitat dels sabers adquirits a través de la resolució de problemes pràctics reals i la presa de decisions davant situacions concretes. Desenvolupa també capacitats d'inserció i actuació social, facilitant el trànsit de l'escola a la vida adulta i activa.

Però també es treballen a l'Educació Secundària certes àrees amb caràcter de transversalitat com són l'educació per la salut, per la pau, per la igualtat de sexes, del consumidor, sexual, etc.

Podem dir que aquests continguts per regla general, pertanyen a un model progressista d'escola; han considerat els aspectes que hem dit calia tenir en compte per la seva determinació a l'apartat 2.6.4.1; segueixen els criteris pedagògics de selecció de funcionalitat, personalització, valor ètic i moral i psicologia del punt 2.6.4.2.; segueixen tant una estructura lineal–progressiva com en espiral, segons quina va millor per un o altre tipus de contingut; tant segueixen la globalització com la interdisciplinarietat; a més de basar-se en la classificació feta per Coll (1987) a l'apartat 2.6.4.4 i 3.3.2.1.

### **3.3.4. RESUM DE LES PRINCIPALS OPCIONS O PRINCIPIS DE LA PROPOSTA**

A partir de Coll (1986: 70-71), considerat un dels principals creadors de la Reforma educativa, posem a continuació un resum dels considerats opcions o principis fonamentals en els quals es basa la proposta del DC:

- Els grups socials promouen el creixement dels seus components a partir del conjunt de pràctiques que designa l'educació per assimilar l'experiència culturalment organitzada i històricament acumulada i així poder convertir-se en membres actius del grup i agents de canvi i de creació cultural.
- L'educació escolar també té com a finalitat promoure certs aspectes del creixement personal dels individus dels grups, i que sols s'assoleixen a partir d'activitats intencionals, sistemàtiques, que responen a una planificació i que sols es poden donar a institucions específicament educatives.
- El DC és el projecte que explicita les intencions educatives, que guia el professorat i els responsables directes de l'educació escolar, que presideix les activitats educatives escolars i proporciona un pla de treball per dur-les a terme. Així doncs, inclou informacions de què, com i quan ensenyar i avaluar.
- La utilitat del DC depèn del fet que tingui en compte les condicions concretes i reals on es desenvoluparà el projecte educatiu. Per això diem que ha de ser un projecte obert, amb una estructura prou flexible per integrar i potenciar les modificacions i concrecions que sorgeixen de la seva aplicació i desenvolupament.
- El DC es nodreix de quatre fonts bàsiques d'informació: la sociològica o antropològica, la psicològica, l'epistemològica i la pedagògica.

- A partir dels nivells progressius de concreció del DC s'aconsegueix que el professorat el pugui adaptar a cada situació, alumnat i context particular.
- El DC reflecteix una concepció constructivista de l'aprenentatge escolar mitjançant la realització d'aprenentatges significatius, la funcionalitat d'allò après i la memorització comprensiva.
- El DC incideix sobre l'activitat mental constructiva de l'alumna/e creant les condicions favorables perquè els significats que aquest construeix siguin el més rics i ajustats possible i desenvolupar-li la capacitat de realitzar aprenentatges significatius per si mateix, en una àmplia gamma de situacions i circumstàncies (aprendre a aprendre).
- En el DC es concreten les intencions educatives amb el fixament i grau i tipus d'aprenentatge que ha d'assolir l'alumnat a propòsit de determinats continguts; els continguts inclouen tots els aspectes de la realitat que són objecte de l'activitat mental constructiva de l'alumne/a (fets, conceptes, principis, procediments, actituds, valors i normes); i és amb relació als continguts que construeix significats més o menys complexos i precisos (tipus i grau d'aprenentatge).
- Que les intencions educatives respectin els principis de l'aprenentatge significatiu porta a una seqüenciació dels continguts del més simple i més general al més complex i més detallat a partir d'elaboracions successives de profunditat creixent.
- El principi de globalització presideix la seqüència elaborativa per seqüenciar els continguts i es reflecteix també en els criteris per dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge.
- El DC s'ha d'abstenir de prescriure un sol mètode d'ensenyament, ja que cal adequar l'ajut pedagògic a les característiques i necessitats educatives de l'alumnat amb la individualització de l'ensenyament.
- El DC recull l'avaluació inicial, formativa i sumativa com a instruments d'ajut pedagògic a les necessitats i característiques de l'alumnat.

### 3.4. PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE (PCC)

#### 3.4.1. INTRODUCCIÓ

Cal que comenci dient que tot el que exposaré a continuació pel que fa al PCC està bàsicament pensat per a l'Ensenyament Infantil i Primari, ja que són en els que m'he basat en el marc pràctic d'estudi posterior, tot i que això no vol dir que en algun dels punts no pugui servir també per a altres etapes educatives.

Tot centre ha d'elaborar el seu PCC i qualsevol projecte es caracteritza per tenir dues qualitats: ser teòric i ser previ. Teòric com a plantejament que marca on s'ha d'arribar, i previ perquè s'aplica després d'haver estat pensat, té una perspectiva de futur i amb el propòsit de modelar-lo.

*Per ser teòric, el projecte representa el cervell de la realització: primer actua el cervell amb els seus processos de pensament, i després intervé la mà d'obra. Per ser previ, té perspectiva de futur (té naturalesa futurista). Però a més, el projecte no solament fa*

*referència al futur amb imatges mentals o gràfiques, sinó amb el propòsit de modelar-lo.*  
(Arroyo, 1992: 31).

Però els projectes de caire educatiu tenen diferències respecte d'altres projectes. Per exemple si comparem un projecte d'arquitectura amb un d'educatiu hi veiem diferències:

- Mentre que en el d'arquitectura hi ha dos tipus de persones que fan coses diferents, l'arquitecte/a aporta la part teòrica i el paleta la part pràctica; en educació el mestre/a aporta totes dues coses.
- Al d'arquitectura l'acció té lloc sobre matèria inerta amb la qual es poden precisar amb molta seguretat els resultats; en l'educatiu s'actua sobre matèria viva amb el que no pot precisar amb seguretat quins seran els resultats.

Cap mestre/a no pot dir que un alumne/a aprendrà allò en aquell temps i d'aquella manera amb la mateixa seguretat que un arquitecte calcula i després afirma que aquella biga aguantarà el pes al qual pugui estar sotmesa sense problemes.

A més, si el projecte és curricular, mai pot servir a tothom i ser únic, igual que tampoc ho són ni l'entorn, ni el professorat ni l'alumnat on s'aplica. Inclús quan ja s'ha adaptat i s'està aplicant no pot ser inamovible:

*El projecte curricular no és una cosa rígida que s'estableixi en principi i per sempre. Sinó que ha de ser modificat quan la maniobra pedagògica – canvi de rumb en la tècnica –, ho exigeixi.* (Arroyo, 1992: 33).

Si en algun moment decidim elaborar un projecte curricular, no hauria de ser ni per complir, ni per tenir contents als de dalt o l'administració ni per omplir el currículum de ningú. Alguns motius que ens haurien de portar a fer-ho són:

- Per poder valorar amb més objectivitat el nostre treball.
- Ser més ordenats en el procés d'ensenyament.
- Aconseguir més objectivitat en el moment de valorar el treball de l'alumnat.
- Poder-nos replantejar contínuament el nostre treball i millorar-lo en els seus aspectes menys elaborats o en els que el resultat no hagi estat el que preteníem.
- Corregir els errors del propi treball a partir de l'autoavaluació.
- Donar la possibilitat a l'alumnat de participar en el seu procés d'educació on és ell el més important i implicat i on tant necessitem la seva col·laboració.

És una oportunitat que ens cal aprofitar de totes totes:

*Tota la feina pròpia de desenvolupament dels Projectes curriculars de centre que en aquests moments es troba en marxa –deixant de banda la seva oportunitat, “obligatorietat”, etc.– resulta una ocasió única i potser irrepetible de conscienciar al professorat sobre la validesa de reflexionar en equip quant a la seva feina; d'assumir el protagonisme de programar, però també de dissenyar la seva pràctica; de posar en dubte els dogmes i els prejudicis seculars que, per comoditat o manca de contrastació no s'atreveia a plantejar, d'analitzar la situació de la història i cultura catalanes a les nostres escoles i prendre decisions coherents per a la seva transmissió d'una forma desacomplexada, etc.* (Roca, 1995: 180).

### 3.4.2. DEFINICIONS

Arroyo (1992: 35) defineix el projecte curricular tècnic o la programació escolar, que han de realitzar els mestres en els seus centres de la manera següent:

*És el document pedagògic previ a l'acció educativa*

- *On el pensament del mestre construeix l'estructura del futur currículum, i l'expressa de manera detallada.*
- *Deixant oberta la possibilitat de registrar altres construccions del coneixement, amb els seus corresponents processos.*

*Aquests processos poden sorgir de la matèria programada, o de la triada: investigació – ensenyament – aprenentatge.*

Des d'una vessant més organitzativa, Rul (1990: 139) defineix el Disseny Curricular del centre com:

*Conjunt de documents i eines tecnicopedagògiques elaborat pels professors del centre per donar respostes professionals a les necessitats de l'educació dels alumnes pel que fa als processos d'ensenyament–aprenentatge, en correspondència amb els objectius del Projecte Educatiu i de la Programació General (Pla anual).*

Altres definicions d'altres autors són:

*El PCC és el document tecnicopedagògic elaborat pels professors, que explicita el què, com i quan s'ha d'ensenyar als alumnes, a la vegada que estableix els criteris sobre què, com i quan avaluar les seves adquisicions. (Gairín i altres, 1997:19)*

*El conjunt de decisions articulades, compartides per l'equip docent d'un centre educatiu, per fer més coherent la seva actuació, concretant el Disseny Curricular Base en propostes globals d'intervenció didàctica, escolients a un context específic. (Del Carmen i Zabala, 1992:21).*

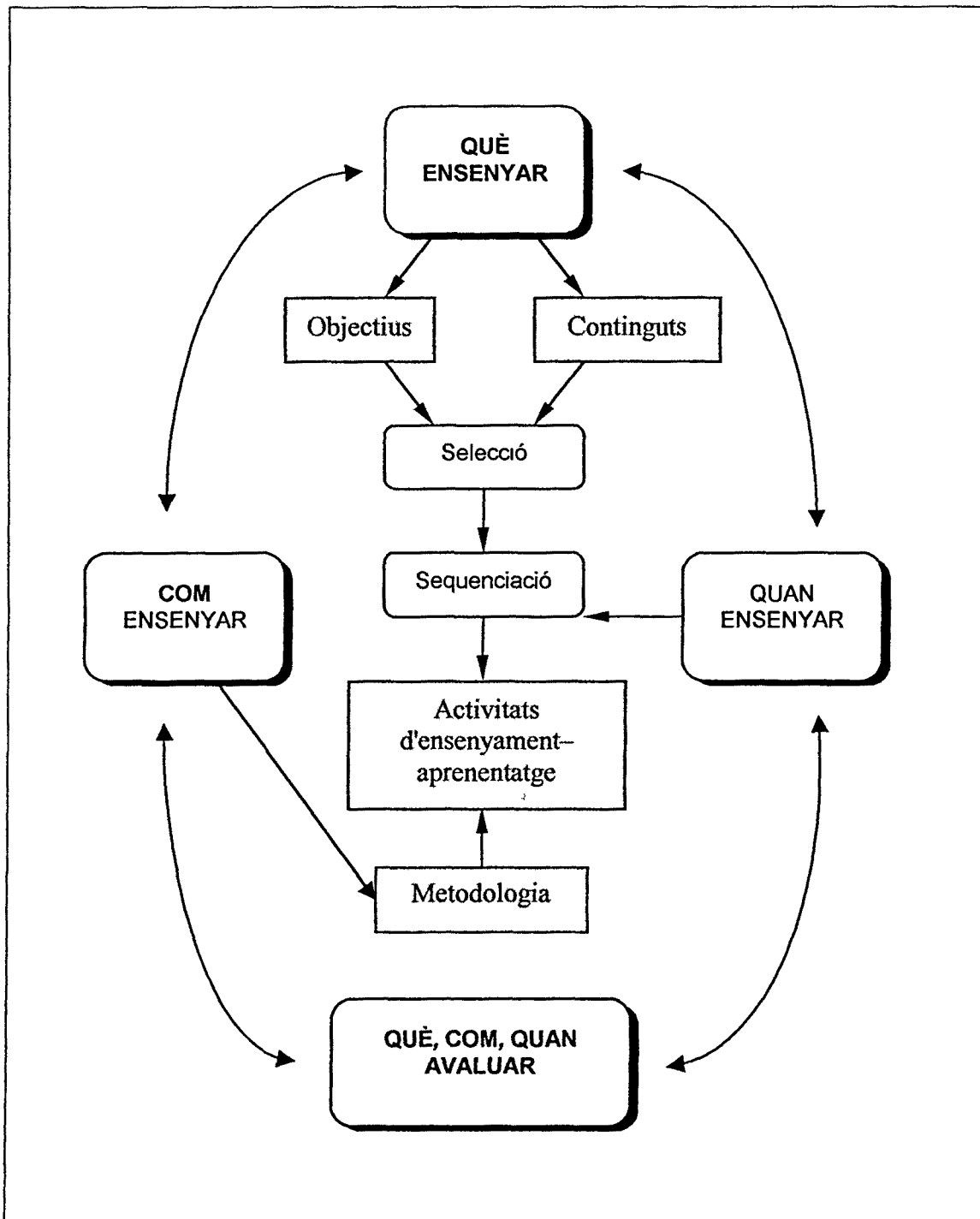
Si ajuntem una mica totes aquestes definicions podríem dir que el PCC es caracteritza per ser: teòric, previ, tecnicopedagògic i elaborat pel professorat; i que té com a finalitats: explicitar el què, com i quan ensenyar i avaluar, i buscar la coherència i l'adaptació al context.

El PCC és un dels instruments de gestió del centre educatiu, que són els que intenten ordenar de manera global i sistemàtica la intervenció en tots els àmbits de les nostres escoles. La funció bàsica del PCC és establir pautes d'acció coherents i harmòniques per a tot el professorat del centre, garantint la progressió adequada de l'ensenyament–aprenentatge dels continguts educatius durant tota l'escolaritat.

### **3.4.3. COMPONENTS**

El PCC ha de contenir els mateixos elements que especifica el 1r nivell de concreció, però contextualitzats en una realitat i en un estadi d'aplicació més definit i organitzats de la manera que la institució educativa consideri més coherent i efectiva.

Basant-nos fonamentalment en Del Carmen i Zabala (1992: 23-51) en tot aquest apartat, direm que el PCC ocupa un lloc central en els projectes de reforma educativa, perquè és l'instrument per a la programació: proporciona informació sobre què, com i quan ensenyar i què, com i quan avaluar. Centrem-nos en cadascuna d'aquestes preguntes.



Gràfic 3 1· Sobre què proporciona informació el PCC?

### 3.4.3.1. Què ensenyar?

Se sap que l'educació no és neutra, qualsevol proposta curricular escolar no té sentit si no hi ha establertes unes raons que justifiquin l'ensenyament, entès aquest com un sistema de comunicació intencional. Què ensenyar fa referència bàsicament al que entenem per objectius i per continguts de l'ensenyament.

## **Adequació dels objectius generals d'etapa al centre**

Els objectius són alhora motor i fita i porten implícit un valor dinàmic que afecta la mateixa estructura de la programació, ja que quan aquesta no és eficaç obliguen a canviar-la.

Si volem que un centre faci una formació coherent i global de l'alumnat, tot l'equip docent (sigui quina sigui l'etapa o àrea on estigui cadascun dels seus components) ha d'adaptar a les característiques del centre i fer seus els objectius generals d'etapa expressats en el DC per orientar i vertebrar l'actuació educativa en totes les àrees i al llarg de tota l'etapa. Per aconseguir això es parteix de dos documents bàsicament: el DC i el PEC, i es tracta de considerar el context sociocultural, les característiques generals de l'alumnat i les principals finalitat i opcions ideològiques, educatives i psicològiques que el conjunt de professionals educatius assumeixen.

Es tracta de que l'equip docent de l'etapa arribi a acords a partir dels objectius generals d'etapa i tenint en compte de:

- donar prioritat a uns objectius sobre els altres;
- relacionar o agrupar aspectes d'alguns objectius que en principi es presenten per separat, i fer un nou redactat que els englobi;
- afegir o incorporar objectius nous si es creu que alguna capacitat considerada molt important no està recollida;
- matisar o fer més explícites algunes de les capacitats que en el centre tenen una importància especial;
- fer una introducció o comentari explicatiu del que ha suscitat o discutit abans de cada objectiu.

## **Anàlisi i adequació dels objectius generals de les àrees**

Cal analitzar i valorar si els objectius generals de cada àrea permeten desenvolupar els objectius generals de l'etapa. Per portar a terme això, cal fer una caracterització global de cada àrea a partir dels seus objectius generals. Aquest procés d'anàlisi i adequació és semblant al dels objectius generals d'etapa, tot i que cal anar-hi incorporant els referents concrets de cada àrea i anar plantejant les prioritats, matisos i desenvolupament necessaris, segons les característiques concretes de cada situació. Es tracta d'adequar l'objectiu general d'àrea en funció de les peculiaritats del centre, de l'alumnat i dels recursos de què es disposa.

És bo fer alhora l'adequació i anàlisi tant d'objectius com de continguts generals de cada àrea, perquè tots dos elements tenen sentit si es relacionen.

## **Anàlisi i adequació dels continguts generals de les àrees**

Cal analitzar i valorar si els continguts generals de cada àrea permeten desenvolupar els objectius generals de l'etapa. Es tracta de fixar les prioritats, matisacions o ampliacions que es creguin necessàries a partir de l'anàlisi dels diferents continguts que componen cada àrea, d'identificar els principals elements i aclarir les relacions que tenen. Tot això sense oblidar quins són els objectius generals plantejats, els coneixements previs de l'alumnat, el nivell de desenvolupament pel que fa a

recursos, temps disponible per ensenyar-los i amb les característiques del medi on ens trobem.

S'han d'identificar els continguts principals i veure les relacions amb altres continguts conceptuals, procedimentals o actitudinals d'àrea i d'altres àrees si es creu necessari.

Com he comentat en els objectius d'àrea, és bo fer alhora l'adequació i anàlisi tant d'objectius com de continguts generals de cada àrea, perquè tots dos elements tenen sentit si es relacionen.

Un cop feta l'anàlisi dels objectius i continguts generals d'una àrea, és convenient contrastar-los amb els objectius generals de l'etapa, per valorar el grau d'adequació i correspondència que tenen.

Del Carmen i Zabala (1992: 33), resumeixen el què ensenyar de la següent manera:

*En relació amb la pregunta què ensenyar?, els equips de centre, a partir dels objectius generals d'etapa, dels objectius generals i dels continguts de cada àrea plantejats en el Disseny Curricular, de l'anàlisi del context específic del centre i de les finalitats educatives explicitades en el PEC (si existeix), han d'analitzar-los, contrastar-los i adequar-los, de manera que responguin de la millor manera possible a la situació del centre. Aquesta adequació pot comportar:*

- Establir prioritats d'uns objectius i/o continguts sobre d'altres.
- Afegir les matisacions o desenvolupaments que es cregui oportú.
- Incorporar objectius i/o continguts que no hi siguin i que no són contradictoris amb els objectius del DC.

*L'adequació significarà una formulació que pot tenir diverses formes: nou redactat dels objectius i continguts, inclusió de comentaris, text explicatiu, etc...*

### 3.4.3.2. Quan ensenyar?

Una vegada hem decidit què ensenyem podem plantejar-nos quan ho ensenyem?, és a dir, una vegada determinades les intencions i continguts educatius ens cal anar concretant com els organitzem i ordenem temporalment. Aquesta és una novetat en la nostra realitat educativa, ja que mai fins ara els equips docents de cada centre no havien pogut elaborar les seqüències d'ensenyament a partir de decisions fonamentades i adequades a les condicions concretes en les quals es troben.

Si hi ha una actuació coordinada del professorat de les diferents àrees, cicles i etapes s'aconsegueix que els progressos de l'alumnat en un cicle siguin la base per treballar en el cicle següent. Per arribar a aquesta coordinació cal definir de quina manera cada cicle concreta i contextualitza els objectius generals d'àrea i els continguts en el seu cicle.

### Concreció dels objectius generals d'àrea per a cada cicle

Vol dir anar establint prioritats, graus de desenvolupament o matisacions sobre les capacitats que estableixen els objectius generals d'àrea, en funció de les característiques específiques de l'alumnat de cada cicle. Normalment es fa a partir de comentaris i especificacions de cada objectiu concretant-lo en cadascun dels cicles.

## Seqüències i organització de continguts

En el DC no s'indica de quina manera s'han d'organitzar, ordenar o seqüenciar els continguts de les àrees. Només els selecciona i els presenta d'una manera ordenada per facilitar la seva anàlisi al professorat. Per això cal que contestem a una sèrie de preguntes: com distribuïm aquests continguts en els diferents cicles i nivells?, quin és l'ordre més adequat per presentar-los?, de quina manera agrupem i organitzem els diferents continguts, de manera que s'afavoreixi el seu aprenentatge?, com establím una progressió adequada, que permeti un coneixement cada vegada més profund i funcional?

Es tracta així, d'anar reorganitzant i desenvolupant els continguts de la manera que cada equip de mestres cregui més adequada a la seva situació. Cal anar concretant les diferents seqüències progressives d'ensenyament de continguts en cadascun dels cicles, per aconseguir garantir la continuïtat d'un cicle al següent pel que fa al tractament dels continguts, proporcionant les mínimes normes de progressió necessàries.

Pensem que establir seqüències no vol dir distribuir el temps en concret, això es fa després. Les seqüències tenen un caràcter més general, ja que no totes impliquen el mateix temps de desenvolupament, està en funció dels supòsits concrets de cada situació educativa.

Per aconseguir que l'organització i seqüenciació de continguts es faci a partir de l'aprenentatge significatiu cal seguir els següents principis:

- Presentació lògica de continguts.
- Possibilitat de relació amb els coneixements previs de l'alumnat.
- Relació pertinent entre uns continguts i altres.

I no es pot fer una bona organització i seqüenciació de continguts seguint criteris senzills i lineals. A partir de Del Carmen (1991: 20-23) posem a continuació els considerats criteris bàsics a tenir en compte en el moment de fer les seqüències i organitzar els continguts d'ensenyament:

1. **Pertinència en relació amb el desenvolupament evolutiu de l'alumnat.** Es tracta d'establir una distància òptima entre el que l'alumnat és capaç de fer i els nous continguts que se'ls pretén ensenyar, sense limitacions però intentant assegurar.
2. **Coherència amb la lògica de les disciplines que tracten d'ensenyar-se.** Cada contingut atén una disciplina de diferent naturalesa: científica, tecnològica, cultural, etc., i cadascuna d'elles atén una lògica interna i uns models de desenvolupament propis que cal comprendre i tenir en compte.
3. **Adequació dels nous continguts als coneixements previs de l'alumnat.** Cal fer algun tipus d'exploració per saber les idees i experiències que l'alumnat ja té d'allò que volem ensenyar i trobar els punts de progressió que permetran el progrés en el sentit de les intencions educatives, i sense entendre aquest progrés com a únic i definitiu, ja que pot tenir nous progressos amb posterioritat.
4. **Prioritat d'un tipus de continguts a l'hora d'organitzar les seqüències.** Serà més fàcil establir seqüències si tenim un tipus de contingut considerat organitzador, de manera que els altres s'estructuren al voltant seu com a continguts de suport.



5. **Delimitació d'unes idees–eix.** Si hi ha unes idees centrals que actuen com a eix vertebrador del desenvolupament, es garanteix que en l'estructuració de les seqüències se sintetitzen els aspectes fonamentals que es volen ensenyar a partir d'aquestes idees centrals.
6. **Continuïtat i progressió.** Es basa en la idea de currículum en espiral de Bruner (1972), on l'ensenyament dels continguts fonamentals de cada àrea ha de tenir continuïtat en els diferents nivells educatius i, d'aquesta manera, que l'alumnat pugui relacionar-los, progressar adientment i reprendre cada nou procés allà on va quedar l'anterior. D'aquesta manera es facilita la construcció progressiva del coneixement i es permet una atenció adequada a la diversitat del grup classe. Pensem que aquesta progressió permet avançar des del coneixement espontani, simple i concret, fins a un coneixement conceptualitzat de manera abstracta i cada vegada més complex.
7. **Integració i equilibri.** Es tracta de veure si els diferents tipus de continguts seqüenciats i organitzats, desenvolupen de manera integral i equilibrada les capacitats de l'alumnat, i tracten la totalitat dels aspectes plantejats sense fer massa èmfasi en un de concret.
8. **Interrelació.** Sempre que es cregui pertinent, s'ha de fer veure la interrelació entre diferents continguts i diferents àrees (presentar-los de forma interrelacionada) perquè l'alumnat n'entengui el sentit, sigui més fàcil l'aprenentatge funcional i significatiu, i s'afavoreixin plantejaments globalitzadors i interdisciplinaris.

En el moment de fer la definició de les seqüències es tracta més que d'arribar al detall, explicitar bàsicament les idees centrals que es treballaran a l'àrea i els possibles progressos de cada cicle o curs. A partir d'aquí, en el moment de concretar les programacions, només cal fer l'adequació a les necessitats específiques de cada grup classe i la incorporació de les propostes i interessos de l'alumnat.

L'organització de continguts a les unitats didàctiques s'ha de basar també en tots aquests criteris. Cal que a cada unitat es presentin un conjunt de continguts suficientment relacionats i que hi donin sentit. Una manera de com això es pot aconseguir és organitzant les unitats a partir de preguntes o petits projectes adequats a les capacitats de l'alumnat, comprensibles i que permetin abastar els continguts desitjats. En les unitats didàctiques també cal, a més, precisar les idees bàsiques que es pretenen ensenyar, contrastant-les amb els coneixements previs de l'alumnat. Una vegada establertes, ja es poden precisar els procediments, conceptes, actituds, valors i normes, que poden integrar-se en relació amb elles.

Totes aquestes idees bàsiques de les unitats de programació han d'actuar com a fil conductor i proporcionar sentit a les diferents activitats d'ensenyament–aprenentatge que es facin. aquest sentit, s'ha d'explicitar tant al començament de la unitat, durant el seu desenvolupament i al final. És bo que cada unitat acabi fent una recapitulació de les relacions que s'ha tractat d'establir, dintre de la unitat i amb altres unitats relacionades.

### **Seqüències d'objectius terminals i concreció dels objectius referencials per a cada cicle**

En el DC s'expressen els objectius terminals per a cada àrea al final de l'etapa. Per això és fa necessari que els equips de mestres del centre estableixin pautes per desenvolupar-los a cada cicle. Aquestes pautes no han de ser una mera distribució dels objectius terminals de l'etapa en cada cicle, sinó que han de preveure, en funció dels

objectius generals i dels continguts establerts, els aprenentatges bàsics esperats al final del cicle.

Una vegada definits els objectius generals de cada cicle i establertes les seqüències de continguts, és el torn dels objectius referencials de cicle, o el que podem dir: definir d'una manera més precisa els aprenentatges bàsics que esperem que l'alumnat faci al final de cada cicle.

Aquests objectius són el principal referent per establir els criteris d'avaluació intercycles, ja que expressen el grau i tipus d'aprenentatge que ha d'assolir l'alumnat a propòsit dels continguts seleccionats per adquirir les capacitats definides en els objectius generals. També podem dir que expressen els resultats que s'espera obtenir durant l'aprenentatge, en relació amb els continguts específics de les àrees. Però sota una concepció de currículum que té com a principi fonamental l'atenció a la diversitat, aquests objectius referencials no podem arribar-los a considerar de manera homogènia per a tots i cadascun dels alumnes del grup.

Per acabar aquest apartat posem les possibles seqüenciacions d'intencions i continguts educatius. Totes van de la més general a la més detallada i de la més simple a la més complexa:

- *Seqüenciació intercycles*: es refereix a les decisions relatives a l'ordenació temporal dels objectius generals i el seu establiment en els diferents cicles de l'ensenyament obligatori. Consisteix a establir una jerarquia de les capacitats de l'alumnat que són susceptibles de ser apreses (i ensenyades) o de ser permeables a l'educació escolar. Es duu a terme fent atenció a dos criteris simultàniament: la complexitat intrínseca de les capacitats i el nivell mitjà de desenvolupament de l'alumnat dels diferents cicles.
- *Seqüenciació intracicles*: es refereix a les decisions relatives a l'ordenació temporal en el si de cada cicle, dels objectius i els continguts de les diferents àrees curriculars.
- *Seqüenciació internivells*: es refereix a les decisions relatives a l'ordenació temporal dels objectius i els continguts de les àrees curriculars i el seu establiment en els diferents nivells del cicle.
- *Seqüenciació intranivells*: es refereix a les decisions relatives a l'ordenació temporal dels objectius i els continguts de les àrees curriculars i el seu establiment en el sí de cada nivell.

### 3.4.3.3. Com ensenyar?

Aquest apartat fa referència a la manera més adequada d'ensenyar, amb la finalitat d'assegurar l'assoliment dels objectius i el domini dels continguts.

#### Opcions metodològiques

La diversitat i l'amplitud de les diferències individuals, i la seva repercussió sobre l'aprenentatge escolar, són fets reconeguts i acceptats des de molt temps enrere. Però alhora, tradicionalment, ha predominat una concepció estàtica tant de les diferències individuals com del sistema educatiu. Coll (1986: 60) diu al respecte:

*En un sistema d'educació amb uns objectius, uns continguts i uns mètodes d'ensenyament idèntics per a tots els alumnes, només hi ha dues maneres de tenir en compte les diferències entre alumnes (Cronbach, 1976; Glaser, 1977): o bé s'exclou els que no poden assolir els*

*aprenentatges estipulats, per considerar que no tenen la competència intel·lectual i les aptituds mínimes exigides, o bé se'ls fa repetir el procés educatiu tantes vegades com sigui necessari fins que assoleixin aquests aprenentatges.*

Avui en dia no es pot acceptar cap d'aquestes dues solucions, tot i que la segona no considera les diferències individuals immodificables i definitives, depèn del temps, l'alumnat lent necessita més temps per aprendre i el ràpid, menys.

Però avui es considera que un únic mètode d'ensenyament no necessàriament ha d'anar bé a tots els alumnes. Per això quan parlem de la individualització de l'ensenyament, podem dir que en primer lloc, consisteix en la individualització dels mètodes d'ensenyament, en dur a terme intervencions complementàries que compensin les dificultats de l'alumnat per assolir el nivell d'aprenentatge exigít pel sistema o individualitzar els objectius i/o continguts de l'ensenyament. D'aquesta manera es poden compensar les mancances individuals i socials de l'alumnat i ajudar-los a desenvolupar les seves aptituds, actituds i hàbits necessaris per seguir amb èxit l'ensenyament general. Alguns mitjans utilitzats en aquest sentit són l'educació compensatòria, les aules de suport o reforços i les programacions individualitzades.

Direm que, en general, s'admet la diversitat metodològica en l'ensenyament des d'una triple perspectiva:

- *Des de la consideració dels objectius i continguts educatius.* El fet d'anar desenvolupant diferents objectius i anar aprenent continguts de diferents tipus, demana moltes vegades, combinar diferents maneres d'ensenyar.
- *Des de la perspectiva del tractament de la diversitat de l'alumnat.* La diversitat metodològica es considera una de les millors maneres d'atendre la diversitat de l'alumnat que es dona en un grup-classe.
- *Des de la perspectiva del professorat.* Cada professor/a té unes característiques personals i unes maneres peculiars de treballar i interaccionar amb el seu grup-classe.

D'aquí també es pot derivar la necessitat de compartir criteris sobre el com ensenyar per l'equip docent d'un centre. Coll (1986: 62) posa els següents principis relatius a la manera d'impartir l'ensenyament i que cal incloure en el DC:

- *Les característiques individuals dels alumnes són el resultat de la seva història personal i poden modificar-se en funció de les seves experiències futures; més concretament, en funció de les seves experiències educatives futures;*
- *des del punt de vista educatiu, les característiques individuals més pertinents no són trets estàtics i fixos, sinó que estan subjectes a una evolució;*
- *allò que un alumne és capaç d'aprendre en un moment determinat depèn, naturalment, de les seves característiques individuals, però també, i sobretot, del tipus d'ajuda pedagògica que se li proporciona;*
- *la veritable individualització, almenys al nivell de l'ensenyament obligatori, no consisteix a "rebaixar" o diversificar objectius i/o continguts, sinó a ajustar el tipus d'ajuda pedagògica a les característiques i les necessitats dels alumnes;*
- *els mètodes d'ensenyament poden classificar-se en funció de la quantitat i la qualitat de l'ajuda pedagògica que ofereixen als alumnes; els mètodes d'ensenyament no són bons o dolents en termes absoluts, sinó en funció que el tipus d'ajuda que ofereixin respongui a les necessitats dels alumnes;*
- *davant una nova situació d'aprenentatge, les característiques individuals més pertinents per decidir el tipus d'ajuda pedagògica adequada concerneix els esquemes de coneixement que l'alumne utilitza per interpretar aquesta situació;*
- *el Disseny Curricular no ha de prescriure un mètode d'ensenyament determinat;*

- *el Disseny Curricular ha d'incloure criteris generals d'ajuda pedagògica i exemplificar-los mitjançant propostes concretes d'activitats d'ensenyament-aprenentatge a les diferents àrees curriculars.*

Dintre de les opcions metodològiques cal incloure altres principis a seguir com són ara: la concepció de l'aprenentatge significatiu i el concepte de globalització. Ja ens hi hem referit amb anterioritat però de manera aïllada, ara els relacionem dient que com més globalitzat sigui l'aprenentatge, més gran serà la seva significativitat, més estable serà la seva retenció i més gran serà la seva transferència i funcionalitat. Aquesta és una bona i suficient raó a tenir en compte per intentar que l'aprenentatge escolar sigui el més globalitzat o interdisciplinari possible.

Com també hem dit al punt anterior, procedint sempre del més general i simple al més detallat i complex, es va assegurant una diversificació progressiva de l'estructura cognoscitiva que no es limita a anar afegint nous detalls als que ja coneix, sinó que l'obliga a contínues reestructuracions de grans àrees de l'estructura cognoscitiva de l'alumne/a ja que es provoca anar establint relacions entre el nou material d'aprenentatge i el nombre més gran possible d'esquemes de coneixement de l'alumne/a, sense perdre la relació amb els coneixements previs. Aquesta dinàmica es veu facilitada si periòdicament el professorat va fent revisions, recapitulacions i síntesis globals del material d'aprenentatge; i va posant en relleu les connexions i vinculacions en què es basa l'ordenació i seqüenciació dels aprenentatges dintre del seu tarannà didàctic.

En les diferents concrecions del DC es van donant criteris-guia d'ajuda pedagògica en l'ordre didàctic que es poden anar concretant de forma diferent segons la realitat específica de cada context educatiu i dels diferents subjectes de cada estament d'un centre educatiu. En els objectius generals de cicle, juntament amb el perfil evolutiu cognoscitiu, afectiu, psicosocial i relacional de l'alumnat del cicle en qüestió, s'hi inclou un resum de les opcions bàsiques que sorgeixen de la concepció constructivista de l'aprenentatge i de la intervenció pedagògica. En el primer nivell de concreció, al costat dels objectius terminals o dels blocs de continguts seleccionats hi figuren unes orientacions didàctiques (no propostes concretes) que consisteixen fonamentalment en criteris per dissenyar activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació. En el segon nivell de concreció cada centre adequa, explícita i fa seves aquestes propostes. Finalment en les programacions del tercer nivell de concreció ja hi trobem propostes concretes d'activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació a partir de les opcions bàsiques i orientacions didàctiques prèviament explicitades, així com dels objectius de nivell (o dels objectius didàctics) i dels continguts específics.

Per això diem que segueix la tònica general de la necessitat que cada equip de professionals defineixi molt més el que tenim d'opcions metodològiques en el DC. Es fa necessari que els mestres d'una etapa determinada reflexionin i decideixin de manera conjunta, quins mètodes d'ensenyament poden utilitzar. Han de pensar : com presentaran les propostes de treball, com organitzaran la comunicació a la classe, com establiran les normes, l'organització dels recursos, etc. I després fer-ho, ja que al revés que Fernández Pérez (1994: 445) nosaltres encara tenim esperances que la metodologia pugui canviar. Ell diu:

*Els professors no apliquen els mètodes que els han predicat sinó els que els han aplicat.*

Però pensem també que els mètodes didàctics no són garantia d'aprenentatge, el seu èxit es troba condicionat per d'altres aspectes com: les relacions que hi ha a la classe, les actituds d'alumnat i professorat, el nivell de comunicació entre professors i

alumnes i alumnes entre ells... Pot resultar molt adequat discutir de manera col·lectiva les diferents maneres de treballar que s'utilitzen a l'aula i buscar en grup els enfocaments metodològics que tinguin millors resultats per aconseguir els diferents tipus d'aprenentatge, respectant sempre les opcions individuals, ja que no tots els alumnes responen i aprenen igual amb els diferents enfocaments metodològics.

Veiem, doncs, que el comparatiu que hem fet de les metodologies a l'apartat 3.3.3.2 amb les que hem posat al 2.6.6.3 se segueix produint. A més de compartir els cinc factors que hem dit determinen una metodologia al punt 2.6.6.2: context, documents de centre, elements del currículum, professorat i alumnat.

### **criteris d'organització espai-temps**

Un altre dels aspectes que també demana una acció coordinada en les diferents etapes, cicles i cursos és la definició d'uns criteris comuns pel que fa a l'organització de l'espai i el temps. Aquesta organització no solament consisteix a repartir aules, espais i material, és alguna cosa més, ja que s'ha de plantejar i realitzar seguint uns criteris pedagògics perquè contribueixi a millorar les condicions del procés d'ensenyament-aprenentatge.

*El temps i l'espai constitueixen recursos, és a dir, elements que utilitza el centre educatiu per aconseguir els seus objectius. La transcendència d'aquesta visió és que trenca conceptualment amb la rigidesa de les visions anteriors. Considerar el temps i l'espai com a recursos ens porta a la possibilitat d'anar trencant amb els esquemes desfasats i intentar donar resposta a les complexes necessitats del sistema educatiu actual (Domènech i Viñas, 1997: 11).*

Quan parlem dels espais ens referim no sols a les aules, també tota la resta que té a veure amb l'edifici i fins i tot l'exterior, ja que tots poden tenir un paper en la vida escolar de l'alumnat. En el moment de pensar i determinar els espais, cal sempre pensar amb l'alumna/e i buscar o fer l'ambient el més agradable i funcional possible.

Pel que fa al temps escolars, s'hauria de fugir de tenir en compte només criteris de simplicitat i comoditat (a vegades només del professorat). S'ha de fer mirant les millors condicions pel tipus d'aprenentatge que cal realitzar i per les necessitats específiques de l'alumnat.

L'organització de l'espai i el temps és relativament senzilla quan parlem d'un grup-classe, d'una aula i d'un únic professor/a, però a vegades no és això el que va millor. Per això un altre dels criteris que té a veure amb la grandària dels espais i a tenir en compte en el moment de dissenyar i seleccionar les activitats d'ensenyament-aprenentatge, és el tipus d'agrupament que farem amb l'alumnat. Normalment es fan quatre categories d'agrupament segons la seva grandària o nombre de components: gran grup, grup mitjà, petit grup i treball individual.

Per considerar un gran grup es necessiten més de cinquanta persones (dues aules o més) i s'associen normalment amb activitats com: xerrades, conferències, cinema, vídeo, lliçons magistrals, etc. Són de tipus expositiu i l'alumne/a tendeix a adoptar actituds passives o receptives, amb una mínima interacció professor/a-alumne/a.

Però no sempre s'ha d'identificar tipus d'agrupament amb ús d'un determinat mitjà (tot i que aquest és el punt de què parlem a l'apartat següent, el relaciono ara amb la grandària del grup). El vídeo no ha de ser utilitzat sempre en gran grup, també pot ser en petit grup o fins i tot individualment. Ni tampoc cal pensar que petit grup vulgui dir ser més operatiu, Pérez Pérez (1994: 102) diu al respecte:

*Per un altre costat, el petit grup, molt utilitzat a les nostres aules com a generador de dinàmiques grupals (socialització, col·laboració, compromís i responsabilitats) no sempre resulta ser operatiu ni promotor dels valors que se li assigna, ja que es produeixen moltes interferències intergrupals, i, en part, la solució hauria de passar per la d'utilitzar espais diferents als de l'aula, que els diferents grups no compartissin el mateix espai físic. La flexibilització d'horaris, espais i agrupaments dona una altra dinàmica al centre escolar. En qualsevol cas, molts centres compten amb espais que, habilitats a l'efecte, podrien convertir-se en petits seminaris per la reunió d'aquests grups de 4-7 alumnes.*

### **criteris per a la selecció de materials curriculars i altres recursos didàctics**

Alguns dels criteris comuns per a la selecció de materials curriculars o recursos didàctics ja són d'ús corrent, com per exemple, es té la mateixa editorial per una mateixa àrea en tota l'etapa, o fins i tot la mateixa editorial en diferents àrees. Però realment aquesta decisió està fonamentada en uns criteris pedagògics i comuns?

El primer que cal fer és decidir quins diferents materials didàctics es podria utilitzar: llibres de text, llibres de consulta, enciclopèdies, llibres de lectura, mapes, làmines, material audiovisual, biblioteca d'aula, fitxes, llibres d'activitats, material autocorrectiu, programes informàtics, arxius, equips de laboratori o camp, jocs didàctics, material específic d'educació física, equips de tecnologia, desenvolupaments curriculars, etc.

Seguidament cal decidir quins són els més adequats per als objectius, continguts, activitats i enfocament metodològic que cal assolir en el cicle, i fins i tot pensant si hi haurà una progressió i continuïtat en la resta de cicles.

És aconsellable utilitzar diferents i diversos recursos didàctics ja que així afavorim l'autonomia i la motivació de l'alumnat:

*Per a que puguin facilitar l'atenció a la diversitat de l'alumnat és necessari comptar amb materials diversos i a la vegada, diversificables, de manera que permetin diferents opcions d'ús. Aquesta necessitat apareix també si es té en compte que, en una perspectiva de formació integral cal comptar amb recursos per l'ensenyament de diferents tipus de continguts (conceptes, habilitats, estratègies, actituds, etc.) el material ha de facilitar l'ensenyament d'uns continguts específics però, a la seva vegada, sense una desvinculació entre els diferents tipus que dificulti l'aprenentatge. (Parcerisa, 1996:62).*

Cal tenir en compte, però, una continuïtat en el tipus de materials i en la manera d'utilitzar-los per poder garantir una millor adquisició dels procediments implicats en el seu ús. És per això que cal trobar un equilibri entre diversitat i continuïtat. També s'ha de tenir en compte que cal passar de tècniques elementals amb instruments senzills, a tècniques i instruments sofisticats i difícils.

Pel que fa als recursos didàctics, els materials curriculars utilitzats ens determinen la manera que els professionals que els han escollit tenen d'entendre i fer l'ensenyament. Del Carmen i Zabala (1992: 46) defineixen material curricular com:

*Qualsevol document que ajudi a fer la planificació i realització del currículum en els centres, i que s'hagi elaborat amb aquesta finalitat.*

Potser caldria ampliar el que s'hagi elaborat a que també l'hagin elaborat uns altres i s'aprofiti després d'analitzar que és el que va millor per al que es pretén aconseguir i si ja està fet no cal que es posin a fer-lo ells. Així a més dels documents o materials construïts específicament, també podem considerar material curricular: fonts, documentals, llibres de lectura, diaris, revistes, vídeos, pel·lícules, jocs d'ordinador, etc.

El més conegut de tots els materials curriculars és el llibre de text, però és un material molt tancat i difícilment compatible amb el nou plantejament curricular que planteja la Reforma, si és l'únic que es fa servir. Actualment cal comptar amb altres materials curriculars i de diferents característiques que s'utilitzin de manera oberta i flexible i permetin fer les adaptacions necessàries a cada situació educativa concreta.

#### 3.4.3.4. Què, com i quan avaluar?

En el conjunt de decisions relatives al què, com i quan avaluar ens basarem en dos aspectes a desenvolupar: les pautes d'avaluació i els criteris de promoció intercycles.

##### Pautes d'avaluació

Dintre del Disseny i Projecte Curricular cal establir quines seran les pautes a tenir en compte en l'avaluació, ja que aquesta ajuda a decidir quines actuacions calen per anar ajustant progressivament l'ajut pedagògic a les necessitats i característiques de l'alumnat, o determinar fins a quin punt s'han aconseguit les intencions educatives. Així doncs, seguint Coll (1986: 66-68), direm que les funcions que ha de complir l'avaluació són:

- *Permetre ajustar l'ajut pedagògic a les característiques individuals dels alumnes mitjançant aproximacions successives a partir de l'avaluació inicial i de l'avaluació formativa.* Per això és necessari conèixer les característiques de l'alumne/a susceptibles d'interactuar amb aquest ajut com són els coneixements previs o el conjunt de coneixements pertinents per a la nova situació d'aprenentatge que l'alumna/e ja posseeix en el moment d'incorporar-se a aquesta situació. L'avaluació inicial ens pot ajudar a descobrir-ho, sempre que no solament serveixi per dir, per exemple, que un alumne/a de cicle superior ja posseeix els coneixements previs de cicle inicial i mitjà. Saber que l'alumna/e ha superat amb èxit el nivell educatiu anterior no necessàriament ha de donar informacions útils per ajustar adequadament l'ajut pedagògic en l'inici del nivell educatiu següent. Un bon punt de partida per a l'ajustament inicial és el full de registre personal de l'alumne/a, si inclou una valoració realment qualitativa a partir de valoracions realitzades amb rigor i minuciositat, dels aprenentatges assolits al terme de cada nivell i/o cicle educatiu.

En aquest cas pot suplir a l'avaluació inicial del nivell, però en altres situacions cal obtenir una informació més precisa i detallada sobre els esquemes de coneixement que posseeix l'alumnat d'uns determinats continguts o blocs de continguts. L'avaluació inicial al començament de cada nova fase d'aprenentatge adquireix la importància que li pertoca si d'acord amb la seqüència elaborativa proposada per ordenar temporalment les intencions educatives es reprenen periòdicament i cíclicament els continguts per elaborar-los a diferents nivells de profunditat. I això no solament perquè el professorat sàpiga amb quina profunditat cal que treballi, sinó també perquè en ser exposats i analitzats grupalment els resultats de l'avaluació inicial poden servir de motivació per realitzar aprenentatges nous, ja que possibiliten que cada alumne/a prengui consciència de les imprecisions, llacunes i contradiccions dels seus esquemes de coneixement i de la necessitat de superar-les.

Però a mesura que va succeint el procés d'ensenyament-aprenentatge, l'alumna/e va avançant i les seves necessitats canvien, el que vol dir que també ho haurà de fer l'ajut pedagògic que necessiti. A través de *l'avaluació formativa* podem anar detectant aquestes necessitats. Molts professors fan aquesta avaluació de forma

intuïtiva i amb uns resultats força satisfactoris, però en aquest Disseny i Projecte Curricular es pretén fer-ho d'una manera una mica més formalitzada a partir de l'observació sistemàtica del procés d'aprenentatge de l'alumnat, amb l'ajut d'uns guions o pautes d'observació i en el registre de les informacions així obtingudes en fulls individuals o grupals pensats i dissenyats per facilitar el seguiment de tot el procés de la millor manera possible. És personal, de manera que tot i que hi ha uns models, cada professor/a ha de dissenyar el full o pauta que li sigui més útil.

- *Permetre determinar el grau en què s'ha aconseguit les intencions del projecte.* Direm que és l'avaluació sumativa la que farà aquesta funció mesurant els resultats de l'aprenentatge per comprovar si s'assoleix o no el nivell exigít. Ens ajuda a saber si el nivell d'aprenentatge assolit per l'alumnat, a propòsit d'uns determinats continguts és suficient per abordar amb garanties d'èxit l'aprenentatge d'altres continguts relacionats amb els primers. L'avaluació sumativa així entesa no ha de dir el grau d'èxit o fracàs de l'alumnat, sinó del procés educatiu en l'assoliment de les intencions que es proposaven.

L'avaluació sumativa tant es pot fer al final de la unitat didàctica, del bloc de continguts, del crèdit, del nivell, del curs, del cicle, de l'etapa... Quan ocorre al final d'un cicle o etapa, porta a una acreditació que certifica que els alumnes han realitzat els aprenentatges corresponents.

Enteses així l'avaluació inicial i sumativa, podem arribar a dir que tenen una funció simètrica, ja que poden arribar a fondre's en una activitat única si pensem que la sumativa d'un aprenentatge pot servir d'inicial d'un de següent.

L'avaluació es concreta en cadascun dels nivells de concreció de la manera següent: quan es parla dels objectius generals de cicle s'ha de presentar les tres formes d'avaluació inicial, formativa i sumativa com a instruments pedagògics a realitzar, tenint en compte que també entenen l'aprenentatge a l'escola com a significatiu i que tant es pot referir als fets, conceptes i principis, com a procediments o actituds, valors i normes. Amb els objectius terminals i els blocs de continguts del primer nivell de concreció, les orientacions didàctiques no han d'incloure propostes concretes d'activitats d'avaluació, sinó criteris per dissenyar-les en les tres vessants de l'avaluació que acabem de comentar, tenint en compte el tipus i el grau d'aprenentatge que assenyalen els objectius terminals, la naturalesa dels objectius seleccionats i la concepció constructivista de l'aprenentatge. En el segon nivell de concreció cal que cada centre adequi, explíciti i faci seves aquestes propostes. I per acabar amb el tercer nivell de concreció, on les programacions ja inclouen propostes d'activitats concretes d'avaluació dels tres tipus.

Posem a continuació un quadre de Del Carmen i Zabalza (1992: 49) on es relaciona cadascun dels tres tipus d'avaluació amb les tres preguntes d'aquest apartat.

	AVALUACIÓ INICIAL	AVALUACIÓ FORMATIVA	AVALUACIÓ SUMATIVA
QUÈ AVALUAR?	Els Esquemes de coneixement pertinents per al nou material o situació d'aprenentatge.	Els progressos, dificultats, bloqueigs, etc. que jalonen el procés d'aprenentatge.	Els tipus i graus d'aprenentatge que estipulen els objectius (terminals, de nivell o didàctics) a propòsit dels continguts seleccionats.
QUAN AVALUAR?	Al començament d'una nova fase d'aprenentatge.	Durant el procés d'aprenentatge.	Al terme d'una fase d'aprenentatge (cicle, nivell o unitat didàctica).



<b>COM AVALUAR?</b>	<p>Consulta i interpretació de la història escolar de l'alumne/a.</p> <p>Registre i interpretació de les respostes i comportaments dels alumnes a preguntes i situacions relatives al nou material d'aprenentatge.</p>	<p>Observació sistemàtica i pautada del procés d'aprenentatge.</p> <p>Registre de les observacions en fulls de seguiment.</p> <p>Interpretació de les observacions.</p>	<p>Observació, registre i interpretació de les respostes i comportament dels alumnes a preguntes i situacions que exigeixen continguts apresos.</p>
---------------------	--	---	---

Quadre 3.1: Relació entre els tipus d'avaluació i les preguntes sobre el currículum.

Els equips docents de cada centre, en relació amb aquestes tres fases de l'avaluació, han d'elaborar els criteris pertinents i respondre a les preguntes: què avaluar?, quan avaluar? i com avaluar? Cal definir de manera general les avaluacions inicial i formativa en el PCC i concretar-se després en les programacions de cada cicle.

### Criteris de promoció intercicles

També cal que en el PCC quedin ben clars quins són els criteris d'avaluació sumativa corresponents al final de cada cicle. Aquests criteris han de proporcionar suficient i precisa informació del tipus i grau d'aprenentatges fets per cada alumna/e, agafant com a punt de referència els objectius referencials de cicle i considerant-se els fonamentals per garantir l'assoliment dels aprenentatges en el cicle posterior.

Per tant, establir aquests criteris va lligat a seleccionar a partir de la reflexió sobre les seqüències d'objectius i continguts determinades en els cicles, a més de tenir en compte l'avaluació dels diferents tipus de capacitats i continguts explicitats en les intencions educatives. També seria bo que aquests criteris d'avaluació seleccionats es puguin aplicar en situacions normals d'aula i que suposin activitats funcionals.

Cal diferenciar dos criteris d'avaluació diferents:

- Els *criteris d'avaluació final de cicle*: que volen recollir informació i valorar els progressos fets en l'aprenentatge.
- Els *criteris de promoció*: que volen establir si és convenient que un alumne/a vagi a l'altre cicle. Conveniència que no es determinarà només pels aprenentatges que ha assolit o no, sinó per les condicions que es cregui més favorables per tal que cada alumne/a progressi segons les seves pròpies capacitats. Per això, depenent de les característiques del grup-classe, del professorat, de l'efecte emocional sobre l'alumne/a, de l'actitud dels pares, etc., és possible que un alumne/a que en teoria no arriba als resultats necessaris en l'avaluació sumativa, canviï de cicle, si es considera que això pot estimular els seus progressos en el futur.

També les administracions educatives establiran uns criteris d'avaluació externa per garantir l'adquisició d'uns objectius mínims comuns a tots els centres educatius:

*L'avaluació de l'administració es realitza generalment en relació amb els alumnes mitjançant exàmens, aquesta manera d'avaluació és objecte de nombroses crítiques, tot i que també hi ha raons per realitzar-la. (García Fernández, 1998: 239).*

Però caldria que els equips els consideressin només un referent a l'hora d'elaborar els seus propis criteris, ja que assumir-los voldria dir uniformar el currículum i privar-lo d'un desenvolupament diversificat i enriquidor.

Una altra de les tasques dels equips de mestres és establir els criteris que regularan la comunicació de l'avaluació segons els destinataris: altres mestres, alumnes,

pares, inspecció, etc., i definir les característiques bàsiques de la informació que cal recollir en cada cas i com es presentarà aquesta.

Posem a continuació un quadre que resumeix tots els aspectes que cal considerar en un PCC pel que fa a les preguntes: què ensenyar?, quan ensenyar?, com ensenyar?, què, com i quan avaluar?:

<b>ASPECTES QUE CAL CONSIDERAR EN EL PCC</b>	
<b>QUÈ ENSENYAR?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Adequació dels objectius generals de l'etapa al centre.</i> Adequació dels objectius generals d'etapa a les característiques del centre.</li> <li>2. <i>Anàlisi i adequació dels objectius generals de les àrees.</i> Adequació dels objectius de les àrees.</li> <li>3. <i>Anàlisi i adequació dels continguts generals de les àrees.</i> Adequació dels objectius de les àrees.</li> </ol>
<b>QUAN ENSENYAR?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. <i>Concreció dels objectius generals d'àrea a cada cicle.</i> Concreció dels objectius generals de cada àrea, per a cada un dels cicles de l'etapa.</li> <li>5. <i>Seqüències i organització de continguts.</i> Seqüències de continguts de cada àrea, amb previsions generals sobre organització i temporització.</li> <li>6. <i>Seqüències d'objectius terminals i concreció dels objectius referencials per a cada cicle.</i> Concreció dels objectius referencials per a cada cicle.</li> </ol>
<b>COM ENSENYAR?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. <i>Opcions metodològiques.</i> Criteris i opcions bàsiques que orienten la manera d'ensenyar en cada àrea educativa.</li> <li>8. <i>Criteris d'organització espai-temps.</i> Pautes generals d'organització dels espais educatius i de l'horari escolar.</li> <li>9. <i>Criteris per a la selecció de materials curriculars i altres recursos didàctics.</i> Criteris per a la selecció i utilització de materials curriculars i altres recursos didàctics per a l'ensenyament de les diferents àrees.</li> </ol>
<b>QUÈ, COM I QUAN AVALUAR?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. <i>Pautes d'avaluació.</i> Procediments generals d'avaluació en les diferents àrees.</li> <li>11. <i>Criteris de promoció intercicles.</i> Criteris per prendre decisions sobre la promoció de l'alumnat d'uns cicles a altres.</li> </ol>

Quadre 3.2: Aspectes que cal considerar en el PCC. (Adaptació del quadre de Del Carmen i Zabala (1992: 24))

Per acabar aquest apartat i veure quina relació tenen cadascuna de les preguntes amb el nivell de concreció i a quin document i agent responsable fan referència posem el següent quadre, que ens ajudarà a veure una visió de conjunt.

	DOCUMENT	AGENT RESPONSABLE	COMPONENTS			QUÈ CAL AVALUAR QUAN I COM?
			QUÈ S'HA D'ENSENYAR ?	QUAN S'HA D'ENSENYAR?	COM S'HA D'ENSENYAR ?	
1r NIVELL	DISSENY CURRICULAR BASE (DCB)	MEC/ Generalitat	Objectius Generals (etapes/àrees) Continguts àrees	Etapes cicles		Criteris avaluació àrees
2n NIVELL	PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE (PEC)	Consell Escolar	Objectius Generals de centre			
	PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE (PCC)	Claustre	Objectius Generals d'Etapa/àrea Objectius continguts d'àrea	Objectius Generals d'àrea i cicle Seqüenciació de continguts	Metodologia didàctica Materials curriculars	Avaluació Criteris de promoció
3r NIVELL	PROGRAMACIÓ D'AULA	Professors d'Aula i/o equip de cicle	Objectius Didàctics Continguts	Seqüenciació intra-cicle Temporització	Estratègies didàctiques Activitats Recursos	Avaluació inicial, formativa i sumativa

Quadre 3.3: Relació entre les preguntes sobre el currículum, els nivells de concreció, el document i l'agent responsable.

### 3.4.4. COM S'ELABORA EL PCC

L'objectiu final és aconseguir que cada centre elabori un projecte curricular general que abasti totes les àrees i etapes educatives, però mai no s'ha considerat que l'elaboració del PCC fos una cosa fàcil. Podem dir que dintre de la crua realitat de la majoria de centres, hi ha tota una sèrie de factors que han ajudat a la seva dificultat:

- *Factors de tipus tradicional.* El professorat dels nostres centres, que és qui l'ha d'elaborar, té poca tradició de treball en equip i de prendre decisions de manera col·lectiva, i és que a més, ha tingut poca formació tant inicial com permanent, pel que fa a aquest aspecte.
- *Factors de tipus organitzatiu.* L'organització de les nostres escoles, en els començaments de l'elaboració del PCC sobretot, estava ben poc acostumada a deixar temps per discutir i decidir, i és que realment a Primària es disposa de molt poc temps per treballar en equip. A més, hi ha hagut molta mobilitat de plantilles, i fins i tot d'àrees i cicles en el mateix personal d'un centre, i aquests factors no ajuden gens a poder fer una feina en grup on s'avanci i es vegi continuïtat. Pensem que el professorat especialista de la Reforma escara no estava gens situat en els començaments de l'elaboració del PCC i que no va ser fins al curs 98-99 que

realment ja es podia comptar amb plantilles molt estables i amb la totalitat d'especialistes en els nostres centres d'infantil i primària.

- *Factors subjectius.* No podem menystenir en compte factors de tipus subjectiu per part del professorat com poden ser: l'escepticisme, les tendències individualistes, la inhibició, la resistència al canvi, etc.

Tot i així hi havia alguns centres que ja començaven a veure la necessitat d'un treball més conjunt i d'equip en alguns dels aspectes educatius i que començaven a fer algunes experiències i innovacions. També la majoria ja havia elaborat un altre document de centre, el projecte educatiu de centre (PEC), que havia estat el primer pas per anar fent projectes compartits pels diferents col·lectius de l'escola.

Però no tothom va viure l'elaboració del PEC de forma positiva, en alguns casos es creia una feina imposada, on s'havia necessitat massa temps i havia calgut posar-se d'acord amb massa persones. En aquests casos està clar que la predisposició per elaborar un document encara més llarg, que demanava més hores de reunions i on calia de veritat posar-se d'acord amb tots els companys de feina pedagògica... no era gens positiva i, la veritat, ens sembla una mica anacrònica avui en dia.

Tot i aquests extrems que acabo de comentar, hem de partir del principi que elaborar el PCC ha de portar implícita una millora. Antúnez i Gairín (1996: 13) diuen al respecte:

*Partim doncs de la convicció de que l'elaboració i desenvolupament de projectes i plans en els centres escolars possibilita actuacions individuals i col·lectives més econòmiques i racionals. Els projectes i plans serveixen també per la millor orientació i clarificació ideològica i organitzativa i per possibilitar accions educatives i gestores coordinades, coherents i no contradictòries. Però, a més, i sobre tot, serveixen per establir criteris comuns en els que els ensenyants poden basar-se per legitimar les seves actuacions individuals en un treball professional que quasi sempre s'ha de desenvolupar en solitari.*

Posem a continuació 15 bones raons per les quals podríem justificar davant d'un Claustre, per què és bo fer el PCC:

- Perquè ens facilita la reflexió sobre la nostra pràctica i ens permet donar resposta als dubtes que sovint tenim com a educadors sobre la coherència de les nostres actuacions.
- Perquè possibilita l'intercanvi entre els companys tot enriquint la nostra experiència.
- Perquè ens ajuda a posar-nos al dia com a professionals.
- Perquè fa qüestionar-nos sobre l'adequació dels continguts escolars als interessos i les necessitats dels nostres.
- Perquè contrasta les conviccions que en l'exercici de la docència hem adquirit amb les propostes del disseny curricular i amb les opinions dels nostres companys.
- Perquè ens posa en una situació creativa i ens permet destriar, seleccionar, prioritzar i organitzar l'ensenyament de la manera que ens agrada.
- Perquè ens obliga a plantejar-nos conjuntament i consensuar les pràctiques educatives del nostre centre. Així facilita la reflexió sobre el procés i els resultats de la pràctica escolar per millorar-los i enriquir-los.
- Perquè és necessari que estalviem els esforços i conflictes que es repeteixen any rera any i ens dediquem a escriure allò que fem de manera que ens faciliti la reflexió sistemàtica i un estil propi del nostre centre.
- Perquè ens fa planificar a llarg termini i impedeix la improvisació amb quelcom tan complex com és l'educació.

- Perquè ens permet ser els autèntics protagonistes i utilitzar els materials curriculars com a eines al servei de la nostra planificació i no a l'inrevés.
- Perquè dóna a l'alumnat i a la comunitat una imatge d'equip coherent i professional, d'escola.
- Perquè ens mostra que pertanyem a un equip cohesionat al voltant d'uns mateixos objectius.
- Perquè ens permet tenir el suport i la solidaritat dels nostres companys en la tasca compartida que ens hem imposat.
- Perquè, en definitiva, en tenim necessitat i obligació.

Elaborar el PCC, s'ha d'entendre més que com un treball burocràtic i administratiu, resultat d'exigències externes i lluny dels interessos dels centres educatius, com una gran oportunitat perquè el professorat revisi i posi en comú els seus plantejaments instructius, organitzatius i formatius, a partir del treball en equip. Acabem aquesta introducció amb una altra cita d'Antúnez i Gairín (1996: 38) que ens sembla dóna en el clau:

*Elaborar aquest document representa, per tant, a més d'una resposta a les necessitats del sistema educatiu i dels centres, un intent de passar d'una mentalitat individualista a una mentalitat de centre. Per a que això sigui possible, es fa necessari que en la seva configuració es respecti una determinada forma de fer: democràtica, oberta i pluralista i integradora.*

No oblidem tampoc el caràcter obert i dinàmic que ha de tenir aquest ampli document, a més que hauria de servir per a la reflexió i l'autoformació.

#### 3.4.4.1. Condicions prèvies i aspectes a tenir en compte

Està clar que no tots els centres partien de la mateixa situació en el moment de començar a elaborar el PCC, per això cal fer una diagnosi prèvia i comprovar quin és l'estat d'una sèrie de condicions prèvies que sempre caldria tenir en compte. Aquestes són:

- **Partir de l'experiència anterior.** No s'havia de començar de zero, segur que molts centres tenien experiències prèvies que només calia analitzar i difondre per posar-los a començar a treballar.
- **Difusió d'altres experiències.** Si nosaltres no trobem res que ja hàgim fet, sempre es pot agafar l'experiència d'altres centres, però per això cal que l'administració, universitats, CRP, moviments de renovació pedagògica, etc., facin o facilitin la seva difusió.
- **Formació.** Cal una formació bàsica del que cal fer si es vol aconseguir de veritat i a un preu raonable, ja que si no el desànim és tan gran que s'abandona per molt bona voluntat que es tingui.
- **Material curricular.** Cal anar difonent o publicant tot el material que pugui anar ajudant als equips de mestres a realitzar de la millor manera el PCC.
- **Recursos.** Demanar i reivindicar contínuament els recursos que racionalment siguin necessaris i, a la vegada, vetllar seriosament perquè els recursos disponibles (persones, temps, formació, etc.) s'utilitzin de la manera més adequada.
- **Assessorament.** Assegurar que tots aquells que ho necessitin podran disposar d'un assessorament extern efectiu i continuat mentre ho necessitin.

- **Organització.** Cal trobar i planificar el temps per anar treballant, a més de saber com ens distribuïm i repartim la feina a fer amb el grau de responsabilitat que correspongui a cadascun. Cal buscar la manera de ser operatius, efectius en les reunions i buscar el màxim de consens, control i seguiment dels acords. S'ha d'afavorir una dinàmica que faci front als problemes en comptes d'amagar-los. Del Carmen i Zabalza (1991: 70) diuen al respecte:

*Quan en els centres existeix una línia clara d'explicitar i afrontar els problemes de la pràctica educativa, els professors i professores es senten estimulats a comunicar les seves preocupacions i considerar-les com a qüestions col·lectives. Això afavoreix la millora del treball educatiu i el desenvolupament professional del professorat.*

A més, tant l'Equip Directiu com qualsevol company ha de potenciar i estimular qualsevol iniciativa d'innovació, ja sigui personal o col·lectiva. Quan això no és així, el professorat acaba desmotivant-se i desinteressant-se per la introducció de millores.

- **Ambient de treball.** Es necessita un ambient comunicatiu on el professorat pugui intercanviar qualsevol tipus d'informació sobre punts de vista i actuacions educatives, en quantes més ocasions millor ja sigui en l'àmbit formal o informal.
- **Unitat de propòsits.** S'ha de respirar un cert aire d'integració en el centre, hi ha d'haver una unitat de propòsits, fites i intencions, coneixent quina és la línia comuna i clara d'intervenció entenent-la en un sentit col·lectiu tant d'organització com de responsabilitat.
- **Utilitat.** Cal partir de problemes concrets que tingui la institució per garantir que el PCC donarà resposta a propostes reals i útils per a la vida institucional. Per això també és important que s'acabi interioritzant a partir de la pràctica del professorat en aplicar-lo. Es diu que ha de ser una cosa desitjable i mai la conseqüència d'una obligació.
- **Participació.** El PCC ha de ser un projecte amb la participació de tot el professorat organitzat en els grups de treball que es cregui més convenient segons sigui la feina a fer, però que tothom acabi participant. Està lligat a promoure metodologies de treball participatives on cadascun tingui un paper i pugui contribuir en funció de les seves capacitats, motivació i formació. Podem arribar a dir que el grau en que cada persona s'impliqui i assumeixi el projecte està en funció del seu grau d'implicació en els processos d'elaboració.
- **Reunions.** Cal que es vagi treballant de manera àgil i productiva, ja que els processos de treball llargs si no van tenint resultats concrets porten a la manca de participació i al desànim. Cal preparar per avançat les reunions, amb un ordre del dia que cal conèixer per endavant, amb un responsable de conduir-la i deixant molts clars els acords al final.

Som conscients que complir totes aquestes condicions prèvies no es fa d'un dia a un altre, però cal anar-hi pensant i anar-les aconseguint de mica en mica, ja que quan aquestes condicions no es compleixen, cal establir els mecanismes que les puguin anar possibilitant. Però no són o totes o res, cal anar aconseguint les condicions mínimes i considerar-les en un sentit global, saber on estem i cap a on s'ha d'anar avançant, per ser més conscients també dels progressos que anem aconseguint.

Pensem que en el cas de les escoles rurals que solen ser incompletes, aquests criteris proposats s'hauran d'aplicar amb molta més flexibilitat i el primer que cal fer és crear les condicions que permetin que el professorat de diferents escoles d'una mateixa zona treballi en equip, després tota la resta.

### 3.4.4.2. Procediments generals

Els mateixos procediments que hem dit a l'apartat 1.2.4.1 d'Antúnez (1996: 16) del PEC, serveixen per elaborar qualsevol document pedagògic o de gestió en els nostres centres educatius. Per això diem que per elaborar el PCC es consideren inicialment dos camins o plantejaments generals (i un de tercer que és la combinació dels dos anteriors). Aquests són:

- **Plantejament deductiu.** Es tracta de passar dels aspectes més globals i generals, als més específics i concrets. És el que es diu anar de dalt a baix. Es tracta d'elaborar el PCC a partir dels aspectes més generals del DC (objectius generals), i anar, de manera progressiva, cap a l'elaboració d'aspectes més concrets (seqüències d'objectius i continguts, criteris metodològics, recursos, avaluació.) No s'ha d'entendre però en un sentit excessivament rígid, molts centres de tipologia diferent han seguit aquest plantejament amb èxit aplicant-lo de manera flexible.
- **Plantejament inductiu.** És passar dels aspectes més concrets o específics als més generals o globals. Aquí es diu anar de baix cap a dalt. Sovint en els centres educatius s'intenta donar resposta a decisions normatives, curriculars, o organitzatives, establint acords sobre aspectes concrets en diferents àmbits: claustre, equip de cicle, departament, comissió, etc. Es pot arribar a l'elaboració del PCC a partir d'aquests acords parcials, per anar passant, a poc a poc, a altres acords o principis més generals.
- **Plantejament concurrent.** És la combinació dels dos anteriors, i és que una vegada començat el procés d'elaboració del PCC resulta una mica difícil seguir únicament un dels dos mètodes anteriors. A la pràctica, normalment s'acaba seguint un itinerari en què es van succeint accions inductives i deductives.

Des del punt de vista teòric, el plantejament deductiu és el més coherent, però a la pràctica presenta algunes dificultats. A molts dels professionals de l'ensenyament els resulta difícil començar per analitzar els aspectes més generals, ja que el dia a dia ens va portant a reflexionar sobre aspectes molt concrets. A més, el model teòric utilitzat per l'elaboració del DC és molt complex, tant per la pròpia concepció com per la terminologia utilitzada, la qual cosa provoca una gran dificultat d'aplicació sense un entrenament previ. A més cal tenir en compte que, començar a reflexionar sobre els aspectes més difícils d'elaborar, pot provocar un cert neguit i bloquejar l'equip de mestres.

El procés inductiu, d'una altra banda, en un començament resulta molt més productiu, però no ens podem desviar a anar contrastant els elements elaborats amb els plantejaments del DC per garantir la coherència. Cal que no hi falti res i que tot estigui correctament lligat, sense buits ni salts. A més, és una estratègia lenta i que implica moltíssima feina, i això pot portar a un cansament excessiu si no es combina la feina amb altres estratègies. Finalment, aquesta estratègia dificulta la incorporació d'altres elements que amplii i enriqueixin la manera d'entendre i de fer l'ensenyament que no sigui com ho han fet fins a aquell moment.

Potser és per tots aquests inconvenients que en el fons s'acaba utilitzant als procediments concurrents agafant el més que es pugui de bo i els menys de dolent.

Una altra tipologia són les que es denominen estratègies d'intervenció de caràcter global, que són les que incideixen en tota la organització i afecten a tots els

seus components. Totes elles comporten una idea de centre educatiu com espai on s'aprèn, on hi ha una contínua formació i es genera canvis en la seva cultura. Gairín i Armengol (1997) proposen les següents estratègies globals:

- La Revisió Basada en l'Escola.
- La formació en centres.
- La ret d'escoles.

Però aquestes estratègies les expliquem posteriorment com a estratègies de canvi i innovació als apartats 4.4.1 i 4.4.2.

Seguint Antúnez i Gairín (1996: 42-46) direm també que l'elaboració del PCC pot partir d'esquemes prefixats o el que ells denominen propostes estructurades. Posen èmfasi en la seqüència d'acció i proporcionen eines per a la intervenció en grups humans i organitzacions. Podríem dir fins i tot, que completen les globals que acabem de comentar. Algunes són:

- **Aplicar procediments derivatius.** Seria partir de concepcions determinades, com per exemple el constructivisme, que ens permeten orientar tota l'acció posterior sense perdre de cap manera aquesta direcció; o també pot ser partir dels elements més generals com puguin ser els objectius generals i continguts mínims d'una etapa o àrea, i anar derivant a elements més concrets del PCC com poden ser: continguts, criteris metodològics, els recursos, els materials didàctics o els criteris d'avaluació. (Aquest últim seria l'equivalent al que abans hem dit procediment deductiu):
- **Partir d'esquemes preexistents.** Agafar esquemes buits dels apartats que teòricament o que nosaltres mateixos hem decidit que ha de tenir un PCC, i que serveixin de guia per a les decisions que un conjunt de professors ha de prendre.
- **Explicitar i adequar el projecte actual.** Es pot construir el PCC partint del que en el moment de començar esta aplicant el professorat. Per exemple s'agafen els continguts o objectius d'aquell moment i es comparen amb els que exigeix el currículum oficial prescriptiu, a partir d'aquí es pot reflexionar sobre: Quins dels prescriptius no tenim nosaltres?; On seria millor incorporar-los?; Quins dels que fem nosaltres no són prescriptius?; Els eliminem o els deixem?... Un altre exemple d'aquest sistema podria ser adequar els objectius, continguts, etc., a partir de sotmetre els resultats finals (PCC existent adequat a les noves exigències) a una anàlisi de coherència interna.
- **Acotar aspectes parcials.** Si preocupa que el PCC sigui una tasca complexa i llarga en el temps, es pot plantejar la seva elaboració a partir d'anar concretant aspectes parcials. Es pot començar per l'actuació del professorat d'un cicle o nivell en concret, d'una sola àrea, d'un sol apartat del disseny: continguts, metodologia, etc. També es podria partir d'uns continguts que interessin a la majoria: la comprensió oral, l'educació dels valor; o d'un centre d'interès o nucli interdisciplinari consensuat, o de les possibilitats que ofereix l'entorn, etc.
- **Analitzar pràctiques existents en el centre.** Reflexions sobre quina metodologia estem utilitzant per..., o com fem aquesta avaluació..., o quin creiem que són els continguts fonamentals de..., poden ser l'origen de reflexions i debats que acabin establint criteris d'actuació comuns. Pot ajudar a aquesta reflexió i a la posterior presa de decisions l'anàlisi de documents elaborats (actes, programacions, controls, etc.), els informes dels responsables sobre determinats aspectes curriculars o els resultats de processos d'avaluació aplicada expressament al coneixement d'algun aspecte del currículum.



- **Examinar productes existents.** Es poden analitzar experiències que ha fet el propi professorat del centre, o experiències d'altres centres, d'editorials, ICE, centres de recursos, instituts municipals, o exemples de l'administració referides al PCC... i després adoptar-los, adequar-los o generar propostes pròpies. També es podria considerar aquí l'anàlisi dels materials didàctics que s'utilitzen.
- **Realitzar avaluacions.** A partir d'aplicar i analitzar els resultats de proves passades d'avaluació del funcionament del centre, o d'aspectes parcials del currículum (resolució de problemes, comprensió escrita, etc.), o d'elements concrets puntuals d'interès per al professorat (causes de problemes d'indisciplina, possibles jocs de pati, etc.) es pot generar un punt de sortida per a la millora curricular.

Aquest seguit de propostes, només són alguns exemples i no pot considerar-se per res tancat. Tampoc no es pot dir que unes siguin millor que les altres, totes tenen avantatges i inconvenients i fins i tot es poden combinar: primer una, després una altra... Decidir una o altra està força lligat al grau de desenvolupament on estigui l'organització, la cultura i el nivell d'experiència que tingui el centre, el grup o la persona que les hagi d'aplicar. És important fer una selecció acurada de l'estratègia a utilitzar, però encara ho és més saber qui les ha d'aplicar després de tenir en compte el context on s'utilitzaran. Els resultats són millors quan més ens trobem en un context col·laboratiu i amb una forta implicació de tots els membres de l'organització (tampoc no s'ha de descartar que en un començament hi pugui haver l'ajuda d'algun tècnic extern).

### 3.4.4.3. Fases

Acabem de comentar que el primer que cal fer per elaborar el PCC és conèixer les necessitats i després delimitar i negociar el projecte. Una vegada decidit el tema que es treballarà, es plantejarà i negociarà d'una manera col·lectiva, cal que cada professor/a digui què en pensa i com tractaria el tema. Només si el resultat surt d'un procés de negociació es garanteix la implicació real de tot l'equip. Però una vegada s'ha arribat a l'acord, cal elaborar també de manera col·lectiva, un pla de treball on quedin ben clares les feines, la distribució entre els components de l'equip i la manera i els terminis per portar-les a terme.

No hi ha una recepta única i infal·lible pel que fa a l'elaboració del PCC; de fet, encara hi ha molts centres que l'estan buscant i no la troben. Però el que sí que es veu és que és força llarg i complex fer-ho, la qual cosa demana tenir una visió global del procés, però sabent-lo esmicolar i trencar en parts de manera que després es puguin anar ajuntant i no falti res.

Dintre del que poden ser les fases de planificació posem a continuació com les enfoquen diferents autors en l'àmbit general de currículum. Dick (1981), situat en els models sistèmics de planificació, recull les fases següents en l'elaboració del PCC:

1. Avaluació de necessitats.
2. Formulació de fites generals i subfites.
3. Construcció de desenvolupament "pre i post test" segons les fites.
4. Anàlisi de fites per la seqüència instructiva.
5. Determinació de les característiques de l'alumnat.
6. Selecció de mitjans per a la posada en pràctica de les estratègies.

7. Disseny de mitjans segons estratègia.
8. Avaluació formativa per al diagnòstic i la previsió.
9. Desenvolupament de materials i procediments per implantar, mantenir i revisar el programa instructiu.

Si ens basem en un model deliberatiu les fases o estats de planificació serien els següents:

1. Apreciació d'un problema.
2. Judici sobre dades de la realitat.
3. Judicis de valor.
4. Generació d'alternatives i propostes.
5. Posada en pràctica.
6. Valoració d'alternatives.

Sota aquest model es destaca el caràcter pràctic dels problemes curriculars ja que es considera que el currículum sols és general en teoria i en la pràctica es contextualitza i particularitza. En els contextos de risc i incertesa cal anar a contextos de raonament pràctics i deliberatius per resoldre problemes. El procés metodològic de la deliberació és necessari i les seqüències planificadores no seran lineals, sinó trencades i circulars, ja que segons aquest model, tota deliberació inclou negociació, debat, discussió de raons a favor i en contra, ponderació d'alternatives i consideracions a parlar esment sobre les conseqüències de les decisions.

Un altre autor, Short (1983) fa com una síntesi general de diferents estratègies de disseny i elaboració de programes que es poden classificar en funció de les tres variables següents:

- Sobre quina base s'elabora el currículum (es pot parlar-se de currícula de tipus general, per a totes les escoles o d'un currículum per un context determinat).
- Qui participa en el procés d'elaboració del projecte curricular i quines qualificacions posseeixen. Aquest autor estableix quatre patrons de participació:
  - ✓ Patró dominat pels experts.
  - ✓ Patró dominat pels especialistes en contextos socioeducatius concrets.
  - ✓ Patró dominat pels especialistes en currículum.
  - ✓ Patró definit com a coordinat–equilibrat.
- Quina atenció es presta a la realitat del context pel qual s'elabora el currículum (segons Connelly (1972) pot ser: una estratègia d'implementació dirigida, d'adaptació limitada o d'adaptació oberta).

La combinació dels diferents subtipus de cada variable permetrà identificar una gran varietat d'estratègies de planificació. Short en resalta tres com les més usuals:

- *Genèrica / dominada pels experts / implementació dirigida*: normalment la seva tecnologia de desenvolupament requereix processos d'identificació de problemes – revisió – disseminació – implantació. El programa que s'obté és un programa prescriptiu i general.
- *Genèrica / dominada per experts en context / adaptació limitada*: s'elabora un projecte curricular extern al centre que, tot i amb certes limitacions, es pot adaptar en la seva utilització, a les peculiaritats del context on es posi en pràctica. Aquesta decisió recau, sobretot, en experts sobre el medi sociocultural.

- *Contextual / patró de balanços coordinat / implementació oberta*: el professorat està activament implicat en la planificació, amb l'objecte d'assegurar el nou currículum per adaptar-se a les circumstàncies escolars i instructives per les quals es planifica.

Posem a continuació les que nosaltres considerem les fases que cada Claustre hauria d'anar passant per elaborar el seu PCC. Ens referim a:

1. *Informar-nos.*
2. *Fer el diagnòstic institucional.*
3. *Delimitar els processos de construcció.*
4. *Estructurar les dinàmiques de treball.*
5. *Respectar les funcions de cadascun.*
6. *Avaluar.*

Passem a explicar cadascuna d'elles seguint Gairín i altres (1997).

### **A. Informar-nos**

Difícilment podrem elaborar un PCC sense tenir una informació prèvia del que significa i del conjunt de termes que envolten el seu contingut; informació que cal conèixer i compartir tot el claustre, ja que és un document que ha d'elaborar tot el professorat.

Si considerem que existeixen diferents nivells d'aprenentatge, direm que el primer correspon a la informació com a captació del concepte; el segon seria la formació al voltant del concepte; i el tercer l'aplicació del concepte. El professorat normalment té força informació sobre el PCC, però cal que arribi a establir un marc conceptual comú, amb un llenguatge compartit, que faciliti la posterior negociació, acord i consens per adquirir aquest segon i tercer nivell d'aprenentatge. Cal buscar les estratègies per recollir, sintetitzar i compartir una informació semblant, que serveixin alhora per sortir de dubtes, ampliar coneixements i consolidar les opinions preestablertes.

La responsabilitat d'aquesta fase cau sobre l'Equip Directiu, que haurà de partir d'algun tipus de diagnòstic o avaluació inicial sobre el nivell de coneixements existent que té el professorat, i que pot ser força heterogeni. Algunes maneres d'organitzar-se per fer aquesta fase són:

- El mateix equip directiu assumeix aquesta fase i convoca el claustre a una sessió informativa. Cal que prepari la informació que cal donar a partir d'esquemes, mapes conceptuals, etc. i amb el suport visual més adequat.
- L'equip directiu delega aquesta fase en comissions del professorat que són les que informen i amb el mateix tipus de preparació, preparen i presenten al claustre cadascuna de les parts a tractar. Cal que hi hagi una coordinació entre comissions.
- Organitzar sessions de treball en petits grups participatius que elaborin materials de cada part i que, després, els posin en comú. Aquesta dinàmica mostra unes sessions més formatives que facilita que les conclusions siguin contrastades, discutides i, per tant, millor assumides per tots. L'inconvenient és que perquè funcioni, cal fer-ho en un claustre dinàmic on la majoria del professorat parteixi d'un bon nivell de formació.

## B. Fer el diagnòstic institucional

Es fa necessari tenir consciència de quina és la situació actual del centre en el moment de començar a elaborar el PCC, per veure quins elements canviaran respecte al present, quins elements es veuran modificats per aquesta innovació i com s'haurà d'intervenir perquè aquest canvi es produeixi realment. Estem parlant d'una innovació que reclama un canvi de cultura organitzativa.

Fer el PCC no és fàcil i implica un esforç considerable. Això vol dir que és bo que cada escola mesuri i sospesi la grandària, temps, ganes, necessitat i implicacions que comporta l'elaboració del PCC. A més, abans de planificar tota la feina a fer, hem de mirar a l'interior de la manera de fer del nostre centre, i veure les potencialitats amb les quals comptem i la necessitat que tenim de fer-lo.

Aquest diagnòstic previ es fa imprescindible per dos motius:

- Per la necessitat d'orientar les decisions que caldrà anar prenent, referents a la composició de les comissions de treball, la metodologia a utilitzar, els tipus i qualitat de la participació que es dissenya, etc.
- Conveniència d'estalviar contínues modificacions i replantejaments durant el procés d'elaboració, que generarien un alt nivell de desgast tant personal com a nivell organitzatiu (temps, tensions, problemes, etc.).

I quins són els aspectes que cal diagnosticar? En general tot allò que faci referència a què caracteritza i com funciona del centre, que pugui influir o tenir repercussió en l'elaboració i en l'aplicació del PCC. Es tracta de conèixer la situació en la qual es troba el centre respecte al grau de desenvolupament que tenen els tres components de tota organització: objectius, estructures i sistema relacional.

- **Objectius:** veure el grau de definició, d'aplicació, de compliment, d'assumpció, de realisme, de veracitat i de consecució dels objectius comuns als quals ha arribat el centre. Es poden veure en els diferents plantejaments institucionals com el PEC, el RRI, el Projecte Lingüístic, Pla Anual, etc.
- **Estructures** de funcionament organitzatiu de què disposa i la seva qualitat, funcionalitat, el grau de formalització i l'adaptació al canvi. Algunes d'aquestes estructures són: cicle, departaments, comissions, òrgans de coordinació, etc.
- **Sistema relacional** que hi ha entre els elements, grups i òrgans del centre: el grau de participació, el nivell de comunicació, els conflictes, el clima existent, la cultura adquirida i compartida, l'eficàcia en la manera de prendre decisions, etc.

Una vegada creiem que sí que és bo fer aquest diagnòstic institucional i sabem de quins elements cal fer-lo, hem de veure alguns altres aspectes i tenir present que totes les possibilitats tenen avantatges i inconvenients, cal analitzar i veure quina és la que més convé:

- **Qui es responsabilitza de fer-lo.** Pot ser:
  - ✓ *El claustre.* Si ho fa un claustre nombrós tot i aconseguir una participació i implicació immillorable, pot resultar massa llarg, lent i difícil, amb moltes reunions, i això pot comportar una pèrdua de temps. Si és un claustre petit podria ser factible.
  - ✓ *Una comissió.* Sempre que tinguem present que la responsabilitat de l'èxit o fracàs de la planificació de la realització del PCC recauria en un petit grup o

comissió que ha d'estar suficientment recolzada i ser competent per decidir les millors opcions.

- ✓ *El cap d'estudis.* Les mateixes consideracions que en l'anterior comissió, però que ara només recaurien en una sola persona.
- ✓ *Un agent extern.* Suposa un alliberament de responsabilitat per part del centre. Tècnicament es realitzaria correctament, però sempre hi ha es risc que s'obviïn factors elementals propis i singulars del funcionament intern del centre, a més que encarriria el procés.
- ✓ *Una solució mixta.* Podria resultar avantatjosa en el cas de que cap les anteriors resultés satisfactòria. Alguns exemples podrien ser la col·laboració d'un agent extern amb el suport d'una comissió interna, o la dinamització d'una comissió per part del cap d'estudis, etc.
- **Amb quin instrument.** Cal decidir quin instrument o instruments utilitzarem i es pot fer de dues maneres:
  - ✓ Mirar quins instruments o estris hi ha en el mercat o la bibliografia per fer-ho i a partir d'analitzar-los, seleccionar els que ens semblin més convenients. El seu avantatge és que ofereix més garantia tècnica en haver estat seleccionada, provada i avaluada per diferents experts.
  - ✓ Elaborar nosaltres mateixos una a mida en el qual s'incloguin tots els elements que ens semblin més rellevants respecte a la nostra situació. En aquest cas l'avantatge és que està feta a mida i per tant, respon a les necessitats i interessos del moment i serveix per aquells objectius concrets en els que es va pensar.
- **A qui se li demana la informació.** En funció de qui és el responsable d'aquesta diagnosi i quin instrument es farà servir, cal determinar quines persones se'ls demanarà la informació, se'ls passarà el qüestionari, se'ls observarà, etc.
- **Quan cal fer el procés de recollida d'informació.** Cal mirar quin és el moment més adequat per obtenir la informació, cal adequar aquest temps en quantitat i qualitat. Si es fa amb molt poc temps, les respostes estaran condicionades perquè no queda temps per acabar; si es fa després d'una llarga i feixuga reunió o claustre, pot ser que es tergiversi la informació, perquè estiguem cansats, ja no tinguem ganes de pensar, fos un pall!, etc.

### C. Delimitar els processos de construcció

Tot i que a qui correspon l'elaboració del PCC és al claustre, quan és nombrós, pot ser poc operatiu. En un principi són els petits grups de professorat els que agiliten de forma participativa la seva elaboració.

Algunes maneres d'agrupar-se el professorat en relació amb el desenvolupament del PCC poden ser:

- **Departaments o seminaris.** Agrupar els ensenyants de la mateixa àrea.
- **Equips de cicle o nivell.** Agrupar els ensenyants del mateix cicle o nivell.
- **Comissions tècniques.** Grups d'ensenyants que es reuneixen temporalment per analitzar una qüestió o problema concret i recomanar una línia d'acció. Quan el treball s'ha acabat, la comissió desapareix. També es poden crear comissions específiques amb composició i tasques predeterminades i que durin molt més temps.

Vegem a continuació algunes de les tasques pròpies de cadascun d'aquests tipus d'agrupament i els seus avantatges i inconvenients.

MODALITATS D'AGRUPAMENT DEL PROFESSORAT PER ELABORAR EL PCC.			
	PER DEPARTAMENTS O SEMINARIS DE MATÈRIA.	PER CICLES O NIVELLS	PER COMISSIONS TÈCNiques
TASQUES PRÒPIES	<p>Unificació de criteris.</p> <p>Coordinació d'actuacions didàctiques.</p> <p>Determinació de criteris generals per a la programació.</p> <p>Supervisió de les programacions.</p> <p>Determinació dels objectius generals de la matèria.</p> <p>Determinació del contingut bàsic i complementari per cicles i nivells.</p> <p>Realització de propostes i prioritització de compres de material didàctic.</p> <p>Proposta de models d'activitats d'ensenyament-aprenentatge.</p> <p>Proposta i coordinació de metodologies més apropiades.</p> <p>Proposta i unificació de criteris d'avaluació.</p> <p>Etc.</p>	<p>Establiment de criteris per l'agrupament de l'alumnat.</p> <p>Distribució del temps i espais disponibles.</p> <p>Distribució i cura del material de cicle o nivell.</p> <p>Unificació de criteris i coordinació d'actuacions formatives.</p> <p>Planificació i realització d'activitats para-curriculars.</p> <p>Coordinació instructiva de caràcter horitzontal.</p> <p>Establiment de criteris de promoció i permanència de l'alumnat en el cicle o nivell.</p> <p>Etc.</p>	<p>Qualsevol qüestió o problema concret. Poden ser molts:</p> <p>De quina manera s'aconsellarà als pares la compra del material.</p> <p>Quin serà el tipus de colònies que es farà a cada curs.</p> <p>De quina manera el barri participarà de les festes populars.</p> <p>Etc.</p>
AVANTATGES	<p>Permet aprofundir en les matèries.</p> <p>Hi ha més coordinació vertical dels continguts.</p> <p>Aprofitar dinàmiques consolidades.</p> <p>Facilita una cultura de centre més àmplia. Estalvia el cel·lularisme.</p> <p>Potencia el treball deductiu.</p>	<p>Es consideren les característiques de les edats de l'alumnat.</p> <p>Augmenta la coordinació horitzontal.</p> <p>Facilita el tractament interdisciplinar.</p> <p>Potencia els plantejaments sobre situacions concretes.</p>	<p>Aprofita la motivació d'alguns professors.</p> <p>Trenca amb dinàmiques endogàmiques.</p> <p>Són més eficaces degut a l'especialització i al número reduït de persones.</p> <p>Potencia el treball deductiu.</p>
INCONVENIENTS	<p>El professorat que no té docència en un determinat cicle o nivell no estan motivats per les decisions globals.</p> <p>Potencia la fragmentació del currículum per àrees.</p> <p>Dificulta la coordinació horitzontal.</p>	<p>Hi ha menys coordinació vertical.</p> <p>És fàcil que altres temes de gestió diversifiquin l'atenció.</p> <p>Aporten menys elements enriquidors i d'intercanvi respecte a la realitat de tot el centre.</p>	<p>Poden multiplicar reunions de treball al acumular-se a altres.</p> <p>No tothom es sent integrat en l'elaboració del PCC.</p> <p>Pot portar problemes de representativitat.</p>

Quadre 3.4: Modalitat d'agrupament del professorat per elaborar el PCC.

Però no és necessari que durant tot el PCC ens agrupem de la mateixa manera, segons sigui la feina a fer i després d'analitzar els avantatges i inconvenients de cada modalitat, hem d'escollir la més adequada i anar-la canviant segons les necessitats. Uns tipus d'agrupaments es complementen amb els altres, però sigui quin sigui el que escollim, sempre s'ha de procurar que les reunions siguin àgils i eficaces, i utilitzar tècniques i procediments que permetin prendre decisions en grup i de la manera més consensuada possible.

Ja hem vist quins són els components del PCC, però que siguin els mateixos per a tots els centres, no vol dir que tots els hagin de fer i estructurar de la mateixa manera. Existeixen diferents maneres d'organitzar els components del PCC en funció de:

- **Els elements del DC.** Quan de cada àrea van apareixent: els objectius per cicles o nivells, continguts per cicles o nivells, criteris metodològics generals, materials curriculars més adequats, criteris generals d'estructuració del temps i de l'espai, i criteris d'avaluació i de promoció de l'alumnat.
- **L'estructura temàtica.** Depenent del caràcter més o menys globalitzador o interdisciplinari que el claustre vulgui atorgar al PCC, aquest podrà tenir una estructura temàtica agrupada per:
  - ✓ *Temes:* quan és un tema el que configura el fil conductor del document. Per exemple: la publicitat, el càlcul, capacitats condicionals, etc.
  - ✓ *Nuclis interdisciplinaris:* quan el fil conductor sigui el conjunt de continguts, organitzats de manera interdisciplinària, provinents de diferents àrees. Per exemple: les professions al llarg del temps, els arbres de la localitat, el cos i els objectes en moviment, etc.
  - ✓ *Idees-eix:* Quan la manera de desenvolupar el PCC està guiada per un conjunt de temes transversals de diferents àrees curriculars i que es van treballant de manera cíclica durant tota l'etapa. Per exemple: necessitat de conviure, necessitat de divertir-se, necessitat de treballar, etc.
- **Les activitats marc.** Són activitats que parteixen de les vivències inicials de l'alumnat, posant èmfasi en l'equilibri entre tot tipus de contingut, el tractament equitatiu del procés i del producte quant als aprenentatges que l'alumnat realitzi i en l'aprenentatge com a canvi constant a causa de la interacció personal. Per exemple: les comunicacions, els jocs, la dansa, la fotografia, etc.

Dintre dels processos de construcció, el que també cal determinar és la planificació temporal de les diferents tasques per a l'elaboració del PCC. Pensem que la manca de temps és un dels aspectes que més insatisfacció provoca al professorat. A continuació posem algunes maneres de planificar i representar aquesta temporització, però només a títol orientatiu i sense estendre'ns en la seva explicació:

- **Taula de responsabilitats:** Es tracta d'una taula de doble entrada que es va omplint en anar escrivint les diferents tasques o activitats a realitzar i la persona o persones que s'encarreguen de desenvolupar-les.
- **Gràfica PERT.** Aquesta tècnica permet planificar i coordinar diverses activitats que persegueixen el mateix objectiu, i que es poden realitzar de manera simultània i no relacionades entre si. Les fases per aplicar el PERT són:
  - ✓ Desglossament del pla en esdeveniments.
  - ✓ Representació de la xarxa i anàlisi de la seva estructura.
  - ✓ Estimació de la durada de cada activitat i del camí crític considerat com el camí que suma més quantitat de temps.

- **Gràfica Gantt.** Representa la relació entre el treball previst i el treball realitzat, i permet fer un seguiment del que va passant a mesura que es realitzen les diferents activitats. La metodologia per a confeir aquestes gràfiques suposa seguir els passos següents:
  - ✓ Determinar les activitats a realitzar.
  - ✓ Assignar el temps a cada activitat, detallant l'inici de l'activitat i la seva finalització.
  - ✓ Recollir el percentatge de treball efectivament realitzat a cada unitat de temps.
  - ✓ Indicar la producció real acumulativa.
- **Diagrama de flux:** És una tècnica que representa les diferents accions ordenades que suposen la realització d'un determinat procediment, categoritzades en funció del tipus d'activitat que cal realitzar. Cada categoria està representada per un tipus de símbol. Les categories en les quals podem agrupar les accions són:
  - ✓ Punt de sortida i punt d'acabament del procediment.
  - ✓ Accions que suposen entrada d'informació al sistema.
  - ✓ Accions que suposen una elaboració d'informació dintre del sistema.
  - ✓ Accions que suposen una sortida d'informació del sistema.
  - ✓ Accions que suposen una presa de decisions dintre del sistema.

Qualsevol d'aquestes tècniques ens permeten una avaluació constant del procés que se segueix en l'elaboració del PCC i alhora ens ajuden a explicitar quan i qui fa què.

#### D. Estructurar les dinàmiques de treball

Aquesta estructuració la referirem a tres aspectes, a una recollida d'informació, a la manera de prendre les decisions, i a tècniques de dinàmica de reunions. És important que primer es faci una bona recollida d'informació que faci referència als aspectes relacionats amb el PCC que es vol treballar. Per això té importància qualsevol documentació que en faci referència ja sigui del mateix centre, d'altres centres, de la literatura pedagògica, del mateix professorat, aportacions d'assessors, d'inspecció, etc.

Altres criteris previs a mirar en aquesta documentació són:

- Importància, en la mesura que es proporciona informació que no tenim, o s'organitza la que tenim.
- Coherència amb les decisions aprovades i establertes anteriorment en el PEC, pels departaments, pels cicles, o en altres processos de coordinació.
- Exactitud o absència d'informació poc fiable.
- Rellevància o significació respecte als objectius, processos, etc.
- Funcionalitat o utilitat pel centre.
- Globalitat o capacitat per ordenar tots els aspectes que incideixen en una determinada problemàtica.

Però tan important com la informació mateixa que anem recollint, és la manera d'organitzar-la i d'ordenar-la, tant pel que afecta a la seva classificació com al seu accés i utilització. La manera d'organitzar la informació ha d'estar d'acord amb l'objectiu final, amb el procés que hem d'estructurar, i tenir en compte la disponibilitat de recursos i l'experiència dels que participen en l'organització. Alguns criteris per ordenar-la poden ser:

- **Per apartats.** Seria ordenar la informació considerant els elements del PCC: objectius, continguts, metodologia, recursos, avaluació, etc.



- **Per fases.** Organitzar el material considerant moments com sensibilització, procés d'elaboració, seguiment, avaluació i mecanismes de modificació.
- **Per àmbits.** Tant referits a les etapes educatives (Infantil, Primària, etc. ) com al contingut cultural que s'estructura (socials, educació física, llengua, etc.).
- **Per procediments mixtes.** Combinant diferents criteris dels anteriors.

Normalment ens basarem en un sol criteri si la informació és exacta i en més d'un si és excessiva. Després de l'establiment de criteris hem d'operativitzar la seva aplicació. Aquesta es pot fer directament sobre el material (distribuint-lo, classificant-lo i ordenant-lo per carpetes) o bé mantenint-lo identificat i establint esquemes d'informació que permetin accedir al material que es necessiti. També cal realitzar una primera anàlisi de la informació que ens permeti fer síntesis parcials. Per això ens podem ajudar amb quadres conceptuals, esquemes de contingut, resums, classificacions, índex, etc.

El procés de recuperar la informació, ordenar-la i sintetitzar-la ens permet tenir referències importants per decidir d'una manera lògica entre les opcions possibles. I és que després d'haver recollit tota la informació ens cal decidir quina fem servir. L'elaboració i desenvolupament del PCC suposa prendre decisions en grup, que venen preparades per reunions anteriors de caràcter deliberatiu o consultiu, relacionades amb la realització d'informes, propostes o altres alternatives.

Hi ha diferents maneres de prendre decisions en grup, però les més utilitzades impliquen una votació democràtica, un funcionament parlamentari o el consens:

- **Votació democràtica.** El grup analitza, debat i discuteix alternatives, decidint per votació l'opció majoritària. En aquests casos acaba havent-hi vencedors i vençuts, i no sempre s'aconsegueix la implicació de tothom en la decisió final. Es recomana per resoldre problemàtiques relacionades amb la gestió de recursos quan no és possible fer-ho per consens.
- **Funcionament parlamentari.** Suposa plantejar i analitzar les diferents alternatives i esgotar el diàleg fins a arribar a posicions molt definides. La votació s'ofereix com a solució, però tot el grup es compromet a acceptar i assumir la decisió de la majoria, respectant i integrant, si és possible, les minories. Es recomana per resoldre problemàtiques relacionades amb la gestió de recursos quan no és possible fer-ho per consens.
- **Consens.** Suposa el més alt nivell de participació i de compromís per part del grup. No es fa votació i l'acord s'aconsegueix mitjançant el pacte i la negociació, facilitant així un bon ambient de treball i un positiu clima de relacions. Es decideix d'una manera més lenta però l'eficiència és més gran, ja que és tot el grup el que participa i s'implica en la decisió final. Es recomana per a les decisions relacionades amb aspectes pedagògics o didàctics.

Hi ha una altra via i és per la imposició, però esperem que no s'utilitzi, i per això ja ni la considerem al mateix nivell que les altres.

Com acabem de veure el millor seria arribar a qualsevol decisió i en concret a les que fan referència al PCC, per consens, però això no sempre s'aconsegueix. Posem a continuació algunes idees que poden ajudar a facilitar el consens (adaptació de López i Sarasúa, 1994: 28-29):

- Enfocar la tasca d'una manera lògica.
- No canviar d'opinió per arribar a un acord o evitar un conflicte.
- Recolzar idees amb les que es pugui estar d'acord, com a mínim en part.

- Considerar les diferències d'opinió com a positives i enriquidores, i com obstacles a eliminar.
- No discutir per defensar opinions particulars.
- No pensar en guanyar o perdre.
- Assumir la responsabilitat d'escoltar i de ser escoltats.
- Llançar suggeriments creatius i innovadors.
- No prendre decisions molt de pressa.
- Evitar tècniques per reduir tensions, com la votació.
- Ser conscients de que és imprescindible ser cautelosos amb el procés.
- No criticar, sí suggerir.
- Demanar arguments abans que crítiques o suggeriments.

També aquí podem considerar algunes tècniques que poden ajudar a la preparació i desenvolupament adequat de les reunions, com per exemple:

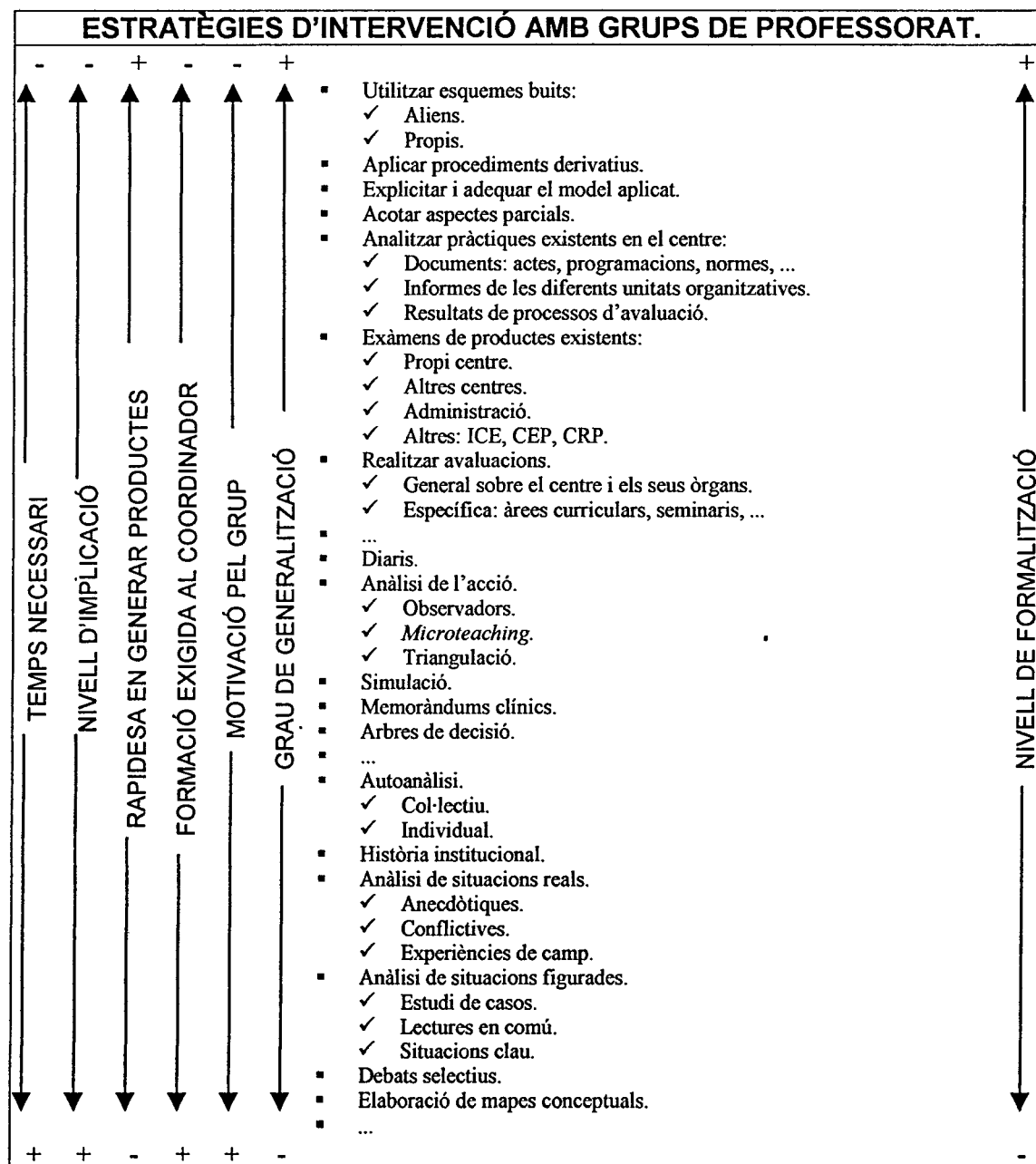
- **Estudi de documents:** els referits a propostes metodològiques, seqüenciació de continguts, estratègies per a la selecció de material, etc.
- **Pluja d'idees:** Com a estratègia per recollir informació de manera poc formalitzada.
- **Anàlisi d'avantprojectes:** que suposa l'anàlisi d'aspectes positius i millorables sobre propostes com: distribució de continguts de matemàtiques, delimitació d'objectius, definició de criteris de promoció, etc.
- **Estudi de casos:** centrat en situacions concretes d'aula que poden donar pistes sobre aspectes com ara: disciplina a l'aula, organització de grups, exemples de formalització del PCC, etc.

De tècniques o estratègies d'aquest tipus n'hi ha moltes més; escollir una o altra depèn d'elements com l'objectiu o finalitat de la reunió, el nombre de components del grup, el temps disponible o el nivell d'informació/formació dels usuaris o del que actua com a coordinador. El quadre 3.5 és de Gairín (1996: 451) i ens presenta una àmplia panoràmica on es poden veure propostes més o menys formalitzades en funció del grau de suport de materials i recursos per a la seva aplicació.

Posem a continuació, sota una visió personalista, altres aspectes i orientacions de caràcter més concret que poden ajudar a millorar els processos de decisió en grup:

1. Admetre que hi haurà dificultats en el procés. Tot no anirà com la seda.
2. Considerar els problemes com a oportunitats per reflexionar sobre el centre i el seu desenvolupament.
3. No jutjar quan s'estigui generant possibilitats de construcció.
4. No insistir a posar *peròs* a totes les coses que es vagin fent.
5. Optar per la quantitat quan es generen propostes. La quantitat condueix a la qualitat.
6. Entendre que diferent no vol dir erroni, sinó simplement diferent.
7. Evitar les preguntes que no porten a cap lloc, en concret, aquelles que puguin representar *bucles inacabats*.
8. Procurar abordar el procés d'elaboració del PCC amb energia personal i institucional.
9. Posar-se en un estat de disposició, lliurant-se de les seves inhibicions.
10. Fer-se preguntes que els capacitin (moltes i freqüents, sobre el procés i el contingut).
11. Utilitzar tècniques concretes de generació d'idees, de desenvolupament de la creativitat de manera individual i col·lectiva.
12. Assegurar-se que les seves bones idees són factibles i tenen *garra*.
13. Per aconseguir resultats, generar idees, prendre una decisió, planificar, actuar i observar la retroalimentació produïda.

14. Quan alguna cosa no funcioni, provar una altra cosa; persistir fins a aconseguir els resultats pretesos.
15. Quan els problemes ens desbordin, optar per enfocaments d'estratègies múltiples per poder sentir-se millor.



Quadre 3.5: Estratègies d'intervenció amb grups de professorat.

Pensem que elaborar un PCC és un procés que exigeix planificació i utilitzar les dinàmiques de treball utilitzant les estratègies adequades que garanteixin la implicació del professorat amb la menor tensió interpersonal i institucional. La majoria d'aquestes tècniques ja les hem explicat en l'apartat de classificacions metodològiques partint de tècniques didàctiques (el punt 2.6.6.3.- H) i les que fan referència a dinàmica de grups les podem incloure en aquest apartat, ja que tant les poden fer servir l'alumnat com el propi professorat, per la qual cosa no tornarem a escriure-les aquí.

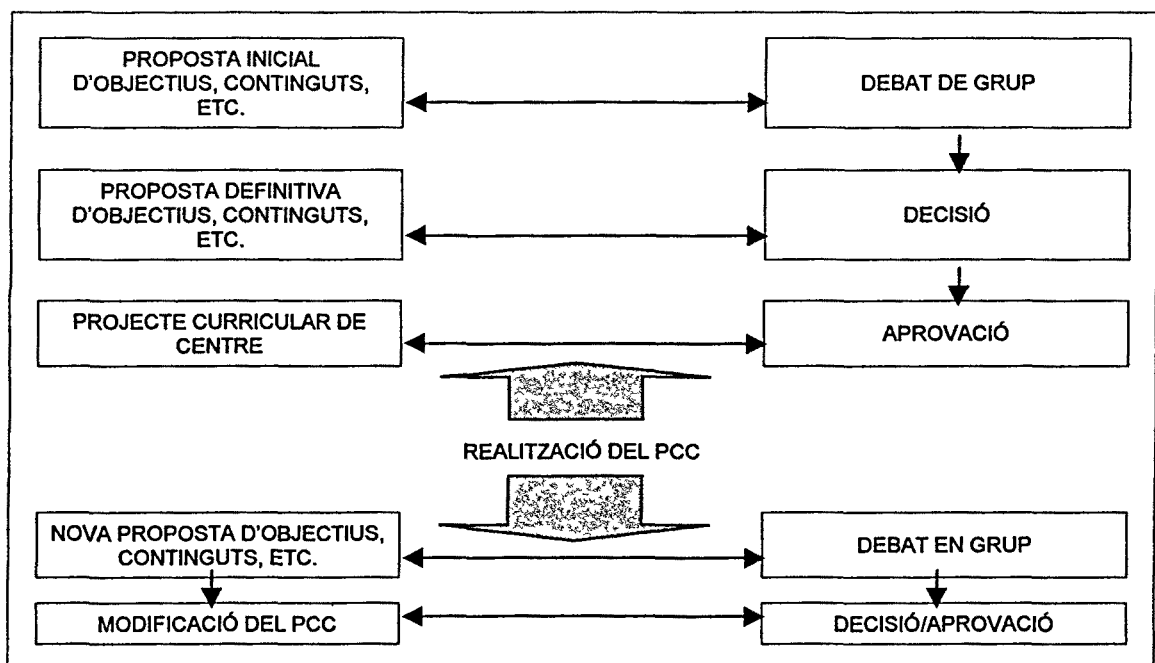
Tot i que prendre notes i escriure una decisió no és més important que la pròpia decisió, cal que totes les curriculars a les quals anem arribant, les escrivim, ja que això ajuda a concretar i aclarir idees, a establir certa univocitat en el llenguatge i a tenir referències de les decisions preses. La seva formalització permet ajustar els compromisos i constitueix la guia que orienta les posteriors decisions. Això implica que hi hagi una persona a cada reunió que actuï com a responsable de la redacció del document (que pot ser o no el coordinador) que revisarà tot el professorat abans de la seva presentació i aprovació pel claustre.

A l'hora d'escriure el PCC cal que tinguem en compte que: els objectius han de ser unívocs, els continguts precisos, els criteris metodològics suficientment explicitats i els criteris d'avaluació clarament definits. A més, podem donar com a consells en la redacció:

- Frases curtes, de menys de 25 paraules, amb llenguatge clar i senzill.
- Utilitzar paraules simples, curtes, vigents, concretes i representatives.
- Preferir una afirmació abans que una doble negació.
- Aplicar la varietat de signes de puntuació i usar verbs en veu activa.
- Eliminar paraules supèrflues.
- Suprimir frases inútils, com per exemple, és evident que, és necessari, etc.

Pensem també que qualsevol revisió de les decisions adoptades precisa una actualització del document inicial, que es pot fer substituint o afegint versions.

Posem ara un esquema que pot guiar en el procés de redacció i revisió del PCC.



Esquema 3.5: Esquema que pot guiar el procés de redacció i revisió del PCC. (Gairín i altres, 1997: 72)

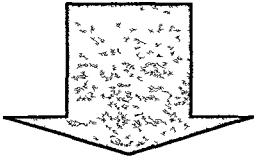
Tenint en compte que l'elaboració del PCC implica moltes reunions de treball, posem dintre de les dinàmiques de treball, dos quadres, el 3.6.- i el 3.7.- amb diferents aspectes a considerar en les diferents sessions de treball o reunions.

<b>COM OBTENIR ÈXIT EN LES REUNIONS?. (ASPECTES FORMALS).</b>	
<b>COM OBTENIR ÈXIT EN UNA REUNIÓ.</b>	<b>COM CONDUIR UNA REUNIÓ.</b>
<p><b>ABANS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fer un esquema definint: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tema i objectiu a aconseguir.</li> <li>▪ Punts a ressaltar.</li> <li>▪ Conseqüències i solucions possibles.</li> <li>▪ Assistents probables i les seves característiques.</li> </ul> </li> <li>2. Planejar la reunió a través de: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programar, què es dirà?, com es dirà?</li> <li>▪ Prevenir preguntes i informació necessària, així com possibles discussions.</li> </ul> </li> <li>3. Prevenir els detalls com: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lloc, hora, material, còpies, transparències, pissarra, etc.</li> <li>▪ Citacions i informació precisa</li> <li>▪ Comodatat en l'ambient material i físic.</li> </ul> </li> </ol> <p><b>DESPRÉS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Promoure l'actuació posterior: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seguir el curs de les decisions adoptades.</li> <li>▪ Informar als interessats.</li> <li>▪ Controlar l'execució d'allò promès.</li> <li>▪ Agrair la col·laboració.</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciació: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Començar puntual.</li> <li>▪ Exposició de l'objectiu de la reunió.</li> <li>▪ Anunciar els punts de discussió i la manera de desenvolupar-la.</li> </ul> </li> <li>2. Presentació del tema a tractar: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concretar els fets i llançar la discussió.</li> <li>▪ Fer participar a tothom.</li> <li>▪ Estimular, suggerir i preguntar dubtes, dades, etc.</li> <li>▪ Coordinar els punts de vista.</li> <li>▪ Mantener-se en el tema.</li> </ul> </li> <li>3. Conducció de la discussió: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Animar-la, concretant freqüentment.</li> <li>▪ Demanar col·laboració i repartir responsabilitats.</li> <li>▪ Utilitzar adequadament les ajudes i informació preparada.</li> <li>▪ Assumir que pot haver plantejaments diversos.</li> </ul> </li> <li>4. Resum i clausura: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enumerar els acords i discussions aconseguits.</li> <li>▪ Definir el pla d'acció i responsables.</li> <li>▪ Determinar la data de la nova reunió. Si és necessari.</li> <li>▪ Fomentar la coordinació i acabar a l'hora.</li> </ul> </li> </ol>

Quadre 3.6: Com obtenir èxit en les reunions. Gairín i altres (1997: 99).

Després de tota reunió, també seria bo sotmetre a autorrevisió la seva marxa o funcionament. Algunes preguntes al voltant d'aquest tema podrien ser:

- a) S'ha començat puntualment?
- b) Teníem clar el tema i el seu objecte?
- c) No hem fallat en la preparació de la reunió? (espai, pissarra, transparències, temes, etc.)
- d) S'ha afavorit l'aportació d'idees i la seva lliure discussió?
- e) El coordinador/a ha tingut cura de conduir a tothom a expressar el seu punt de vista, tenint en compte i respectant l'opinió dels altres?
- f) S'ha potenciat la discussió sobre els temes però evitant hàbilment les digressions?
- g) Sovint s'han utilitzat preguntes que permetessin avançar en la discussió i que retornessin aspectes parcials?
- h) El coordinador/a s'ha abstingut de prendre part en les controvèrsies?
- i) S'ha anat fent resums parcials dels punts d'acord i desacord que el grup manifestava?

ELEMENTS BÀSICS DE TOTA REUNIÓ BEN REALITZADA	
EN LA REUNIÓ TOTS PARTICIPEN	Cadascun pot i té que expressar la seva opinió personal respecte del tema o qüestió que s'està tractant.
EN LA DISCUSIÓ	La reunió no és una conferència, ni una baralla, és simplement un àmbit on cadascun manifesta el seu punt de vista i fa les seves aportacions per definir, analitzar i elaborar solucions i prendre decisions.
D'UN DETERMINAT PROBLEMA	El o els problemes a tractar tenen que definir-se clarament de manera que la discussió estigui ben centrada i no perdi de vista l'objectiu o finalitat de la reunió.
SOTA LA COORDINACIÓ	La coordinació ha d'entendre's en el sentit d'organització i conducció per mantenir-se el grup en el tema i no com una forma de coacció o manipulació sobre els que participin.
D'UN MODERADOR O COORDINADOR	No és un professor/a ni un patró, sinó qui concedeix la paraula i té cura del procediment (facilita l'intercanvi, anima la reunió).
PER ACONSEGUIR UNA SOLUCIÓ O PRENDRE UNA DECISIÓ	No es tracta de parlar només, sinó d'arribar a una solució del problema plantejat i prendre una decisió.
A TRAVÉS D'UNA REFLEXIÓ O ACCIÓ CONJUNTA	A la qual s'ha arribat a través d'una elaboració o decisió col·lectiva que és el producte final de la reunió.
	
POSTERIORMENT TÉ QUE REALITZAR-SE/EXECUTAR-SE.	

Quadre 3.7: Tècniques de reunions de treball (Ander-Egg, 1985: 101).

Acabem aquest apartat dient que sigui com sigui que hagin anat les reunions i tot i que el contingut del PCC és el més important, no podem deixar de banda el format. La presentació final del PCC ha de permetre conèixer:

- L'índex de contingut.
- Una organització interna senzilla i d'acord amb el sistema organitzatiu de l'escola (nivells, etapes, àrees, àmbits, etc.).
- Una presentació acceptable, que pugui contenir una enquadernació adequada quant al seu ús, ús de separadors i identificadors, ús de tipografies diferents que ajudin a situar allò que és principal, composició adequada que permeti una lectura fàcil i altres aspectes.
- La data en què es va aprovar.

### E. Respectar les funcions de cadascun

Des del moment en què l'Administració va dictar l'ordre de l'elaboració del PCC per part de les institucions educatives, cada centre ho podia entendre de diferents maneres. Si es veia com una *imposició*, es podia percebre com una sobrecàrrega de responsabilitats sense haver-la demanat, i això podia portar a una oposició manifesta o oculta fent veure que s'acceptaven les noves directrius, però en el fons s'actuava sense modificacions. Si s'entenia com una *acceptació resignada*, es feia el més ràpid possible

allò que s'ordenava i s'assumien les responsabilitats el més disciplinadament possible. Si es considerava una *acceptació compartida*, se li donava un caire de repte a la feina a fer i una oportunitat per unificar idees, actuacions, valors i conceptualitzacions respecte a la pràctica educativa que comparteixen.

Però qui són realment els implicats en l'elaboració i aplicació del PCC? I què correspon fer a cadascun? Ho veiem en forma de quadre:

QUI ESTÀ IMPLICAT?	QUÈ LI CORRESPON FER?
ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ regula i normativitza el procés;</li> <li>▪ marca directrius als centres;</li> <li>▪ proporciona formació específica i altres recursos, i</li> <li>▪ fa el seguiment i avaluació a través de la Inspecció.</li> </ul>
CONSELL ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ aporta expectatives respecte al context sociocultural, i és el referent de Projecte Educatiu de Centre.</li> </ul>
CLAUSTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ estableix criteris d'actuació;</li> <li>▪ supervisa el procés;</li> <li>▪ aprova les propostes, i</li> <li>▪ aplica el PCC.</li> </ul>
EL/LA DIRECTORA/A	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dinamitza el treball de l'Equip Directiu.</li> <li>▪ organitza i planifica;</li> <li>▪ coordina el Claustre, i</li> <li>▪ supervisa el treball realitzat.</li> </ul>
EL/LA CAP D'ESTUDIS.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ participa en les tasques de l'Equip Directiu i específicament;</li> <li>▪ coordina els equips docents;</li> <li>▪ presideix la comissió d'elaboració del PCC;</li> <li>▪ realitza el seguiment del treball, i</li> <li>▪ avalua el PCC realitzat.</li> </ul>
EL/LA COORDINADOR/A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ coordina els cicles;</li> <li>▪ coordina els departaments;</li> <li>▪ coordina les comissions.</li> </ul>
ELS EQUIPS DOCENTS: Cicle, Comissions, Departaments, Grups de Treball, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ contextualitzen objectius generals d'etapa i àrea;</li> <li>▪ seleccionen i seqüencien els continguts de les àrees;</li> <li>▪ prenen decisions sobre els criteris metodològics a aplicar al procés d'ensenyament-aprenentatge.</li> <li>▪ acorden criteris d'avaluació i promoció, i</li> <li>▪ acorden criteris sobre els materials curriculars i recursos didàctics.</li> </ul>
ELS/LES TUTORS/ES.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ participen en la formació dels equips docents: cicles, comissions específiques, departaments, grups de treball;</li> <li>▪ col·laboren i prenen decisions, i</li> <li>▪ aproven en Claustre els acords presos.</li> </ul>
INSPECCIÓ.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ supervisió general;</li> <li>▪ seguiment i avaluació externa;</li> <li>▪ assessorament al centre.</li> </ul>

Quadre 3.8: Òrgans implicats i tasques assignades en l'elaboració i aplicació del PCC (Gairín i altres, 1997: 107).

Fer el PCC implica tot un seguit de tasques tant curriculars com organitzatives que afecten tant als càrrecs directius com a cadascun dels membres del claustre i que cal anar assumint. Però hi ha funcions i responsabilitats que estan totalment reglamentades, i n'hi ha d'altres que van sorgint segons siguin les dinàmiques organitzatives i de treball que es vagi planificant. Les primeres les acabem de posar en el quadre anterior, i les segones depenen del procés i de les tècniques o dinàmiques que es van utilitzant i que creiem que hem anat determinant responsabilitats i maneres de desenvolupar-les correctament, a mesura que les hem anat exposant en els apartats anteriors. Resumim aquests segons en el quadre següent, i ho fem sota una visió general, la qual cosa no vol dir que sigui així en tots els centres (només és una orientació):

QUI ESTÀ IMPLICAT?	QUÈ LI CORRESPON FER?
DIRECTOR/A Junt amb l'Equip Directiu.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diagnostica necessitats.</li> <li>▪ Selecciona les estratègies més adequades.</li> <li>▪ Delega en els coordinadors.</li> <li>▪ Presideix els Claustres informatius i decisoris.</li> <li>▪ Dinamitza els Claustres.</li> <li>▪ Valoració i supervisió general.</li> </ul>
CAP D'ESTUDIS específicament.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organitza el treball de diagnòstic.</li> <li>▪ Proposa a Claustre.</li> <li>▪ Coordina als coordinadors de cicle o departament o seminari.</li> <li>▪ Fa el seguiment del procés.</li> <li>▪ Fa de secretari//a.</li> <li>▪ Dinamitza els equips docents.</li> <li>▪ Avalua el procés en particular.</li> </ul>
ELS/LES COORDINADORS/ES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informen sobre les directrius del/la Cap d'Estudis.</li> <li>▪ Coordinen les aportacions dels membres dels equips docents.</li> <li>▪ Prenen nota dels acords.</li> <li>▪ Traspassen la informació.</li> <li>▪ Col·laboren en la realització de les tasques.</li> <li>▪ Coordinen les aportacions dels membres dels equips docents.</li> <li>▪ Prenen nota dels acords.</li> <li>▪ Traspassen la informació.</li> </ul>
ELS/LES TUTORS/ES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Col·laboren en la realització de les tasques.</li> <li>▪ Participen amb reflexions, experiències, treballs.</li> <li>▪ Prenen decisions.</li> <li>▪ Segueixen els acords.</li> </ul>

Quadre 3.9: Organitzem els processos d'elaboració. (Gairín i altres, 1997: 117).

Cal sempre que les persones responsables del total o de cada part, mai deixin de motivar els equips docents, de dinamitzar els grups de treball, i de promoure la col·laboració entre tothom.

## F. Elaborar el PCC

És la fase de fer o portar a la pràctica tot el que s'ha decidit a les anteriors. Es tracta de realitzar tot el que prèviament s'ha dissenyat i acordat.

## G. Avaluar el PCC

L'avaluació del propi PCC és la fase oblidada i hem d'intentar per tots els mitjans que això no sigui així i planificar-la des del començament. Per desenvolupar aquest apartat em basaré en Martínez Mínguez (1997: 123-140).

En l'actual projecte de Reforma hi ha una descentralització en matèria educativa i un augment de l'autonomia dels centres educatius, i aquests canvis afecten el procés d'avaluació. Quan hi ha un sistema centralitzat s'utilitza principalment una avaluació externa per controlar si es compleixen o no les normes generals establertes. Si el que tenim són centres autònoms, són ells mateixos els primers interessats a saber els resultats d'aquells aspectes que han tingut la capacitat de decidir com organitzaven i és llavors quan cal potenciar una avaluació interna.

Si es relaciona això amb la posada en marxa d'un currículum teòricament obert i flexible on només hi ha uns aspectes prescriptius mínims que cal que siguin adaptats al



contextos específics on han de ser aplicats, veiem que es planteja una nova distribució de competències i responsabilitats en el procés d'elaboració, desenvolupament i avaluació del currículum, donant un gran protagonisme als centres educatius i al professorat.

El PCC tot i ser un document considerat a llarg termini, no pot deixar de tenir un caràcter dinàmic que permeti poder-lo revisar amb una certa periodicitat i assegurar així no sols la seva contínua millora i actualització, sinó també la de la tasca docent que el professorat realitza diàriament. Si cada projecte curricular es considera de centre, és a dir únic ja que no hi ha dues escoles amb idèntiques característiques, això vol dir que no només ens hem de preocupar de la seva elaboració i aplicació, sinó també del seu disseny d'avaluació i actualització interna.

Després del gran i costós treball que suposa per un claustre elaborar i aplicar el seu PCC, l'única manera de rendibilitzar aquesta dedicació i de saber fins a quin punt es van aconseguint els objectius pretesos és sotmetre'l a una revisió periòdica. Segons Santos Guerra (1994:294):

*La racionalitat més elemental exigeix la reflexió sistemàtica i rigorosa sobre la qualitat dels projectes que es planifiquen i es porten a la pràctica. Proposar-se de manera intencionada una determinada manera d'actuació i no preguntar-se si s'han aconseguit aquelles pretensions, si s'han aconseguit de forma lògica, amb un cost raonable, sense efectes secundaris negatius, en els terminis desitjables..., és lliurar a l'atzar o a l'arbitrarietat tot el procés. Només importa dir on es vol anar, però no saber si s'ha arribat ni per a quin camí ni com s'hi ha anat.*

Per tot això, creiem que és totalment necessària i cal tenir present l'avaluació del PCC. Medina Rivilla (1994: 89) la defineix com:

*La reflexió valorativa i d'anàlisi permanent de la qualitat, coherència i interrelació del conjunt d'elements del currículum i de cadascun dels seus components, seleccionant les decisions més adequades per a l'actualització i adaptació permanent del disseny i desenvolupament curricular, per tal d'aconseguir la formació més completa de l'alumnat i l'actualització permanent del docent.*

Avaluar no és fàcil, fins i tot ens podem trobar amb persones que tinguin arguments de diferent tipus per oposar-se que es faci, i és que qualsevol avaluació mai no està exempta de problemes o contradiccions. Però no hem de permetre que aquesta reflexió serveixi per impedir que es realitzin avaluacions, sinó més aviat per saber que cal fer-les amb molt de compte i molt ben planificades perquè siguin realment profitoses.

*Quan l'avaluació no es refereix als alumnes, sinó que es dirigeix als propis professors, a les escoles, o als programes de formació del professorat apareixen veus que plantegen interrogants. (Marcelo i Villar, 1991:419).*

A partir de les quatre condicions principals que les normes del Joint Committee aconsella que ha de complir l'avaluació (Stufflebeam i Shinkfield, 1987: 26-27) exposem a continuació les característiques que creiem que ha de complir qualsevol avaluació del PCC, tenint present que algunes poden pertànyer a més d'una condició i només l'hem posat a una d'elles:

1. "UNA AVALUACIÓ HA DE SER ÚTIL: ha d'estar dirigida a aquelles persones i grups que estiguin relacionats amb la tasca de realitzar allò que s'està avaluant o que siguin els seus més directes responsables. Els ha de proporcionar informes clars d'una manera oportuna. I, en general, ha de facilitar no només informacions sobre virtuts i defectes, sinó també solucions per millorar-ho tot". Dintre d'aquesta condició considerem les característiques següents:

- A. *Concreta*: la informació que es recull ha de respondre específicament i suficientment a l'objecte d'avaluació i a les necessitats dels interessos de l'audiència a qui va destinada.
- B. *Prospectiva*: enfocada a una constant millora amb el pas del temps.
- C. *Dinàmica*: ha de servir per modificar el PCC quan a partir dels resultats es vegi que cal adaptar-lo i adequar-lo al context i mantenir així el caràcter dinàmic, obert i flexible del document.
- D. *Consensuada*: com a desitjada, assumida i compartida per tot l'equip docent i no només atenent alguns interessos particulars.
- E. *Contextualitzada*: partint de les peculiaritats diacròniques i sincròniques del centre i del seu projecte curricular adaptant-se al màxim a l'entorn.
- F. *Holística*: ja que tot i avaluar un aspecte parcial del centre l'ha de tenir present com a unitat funcional amb el qual està relacionat.
- G. *Entenedora*: el llenguatge utilitzat tant durant l'avaluació com en els informes de resultats i propostes de millora, ha de ser clar i accessible a tots els destinataris.
- H. *Difosa*: l'informe de resultats s'ha de donar a conèixer de manera oportuna a l'audiència, perquè el puguin valorar i utilitzar.
2. "HA DE SER FACTIBLE: utilitzant procediments avaluatius que puguin ser utilitzats sense massa problemes. I han de ser dirigides d'una manera eficient". Aquí considerem les característiques següents:
- A. *Referencial*: tant pel que fa als objectius previstos com als recursos disponibles per poder jutjar amb realisme els resultats.
- B. *Sistemàtica*: ha d'estar planificada des del començament fins al final tant pel que fa a qui, què, quan i com es realitza i així no dependre de la improvisació.
3. "HA DE SER ÈTICA: ha d'estar basada en compromisos explícits que assegurin la necessària cooperació, la protecció dels drets de les parts implicades i la honradesa dels resultats. A més ha de proporcionar un informe equitatiu que reveli totes les virtuts i defectes de l'objecte". Característiques d'aquesta condició són:
- A. *Participativa*: tothom ha hagut de tenir lliurement l'oportunitat de fer-la respectant i considerant totes i cadascuna de les aportacions.
- B. *Acordada*: La planificació del què, qui, quan i com s'ha de realitzar l'avaluació, han d'estar acordades, escrites i conegudes per tots, perquè tothom sàpiga què ha de fer ell i què els altres, com a manera de sentir-se més obligats a complir els compromisos adquirits.
- C. *Justa*: que presenti tots els resultats obtinguts ja siguin bons o dolents, i sempre de manera objectiva i respectant la dignitat i integritat de cadascuna de les persones implicades.
4. "HA DE SER EXACTA: ha de descriure i mesurar amb claredat l'objecte en la seva evolució i en el seu context. Ha de revelar les virtuts i defectes del pla d'avaluació, dels procediments i de les conclusions. Ha d'estar lliure d'influències. I ha de proporcionar unes conclusions vàlides i fidedignes". Hi pertanyen les característiques següents:
- A. *Fonamentada*: ja sigui per agents interns o externs, però que tinguin una base àmplia i sòlida per oferir una bona informació de manera totalment objectiva per assegurar al màxim l'elecció, correcció, imparcialitat i validesa del procediment i dels resultats.
- B. *Processal*: estant present en cadascuna de les fases tant d'elaboració i aplicació del PCC i no només en la d'avaluació o el que és el mateix, estar atenta a tot el procés i no únicament als resultats.

- C. *Plurimetòdica*: que utilitzi tants mètodes com calgui i suficientment sensibles per captar de la manera més fidel possible la complexitat de la realitat.
- D. *Pluriinstrumental*: que utilitzi els instruments que siguin necessaris per recollir i després analitzar tota la complexitat dels diferents objectes d'avaluació.
- E. *Vàlida*: els mètodes, els instruments i el control de les dades quantitatives i qualitatives han de ser objectius, vàlids, fiables i pertinents.

Però cap d'aquestes característiques té sentit si l'avaluació no té com a principal objectiu la millora, l'augment de la qualitat i el canvi institucional:

*No s'avalua per avaluar. No s'avalua per produir coneixement sobre les escoles. L'avaluació té connexions amb el canvi i la millora. (Santos Guerra, 1992: 44).*

Posem a continuació un quadre-resum d'aquestes característiques.

CONDICIONS I CARACTERÍSTIQUES DE L'AVALUACIÓ DEL PCC.			
ÚTIL	FACTIBLE	ÈTICA	EXACTA
Concreta Prospectiva Dinàmica Consensuada Contextualitzada Holística Entenedora Difosa	Referencial Sistemàtica	Participativa Acordada Justa	Fonamentada Processal Plurimetòdica Pluriinstrumental Vàlida
Sempre i quan es tingui com a principal objectiu: La millora, l'augment de la qualitat i el canvi institucional.			

Quadre 3.10: Condicions i característiques de l'avaluació del PCC.

Si el que es planteja una escola és com pot avaluar el seu PCC i si realment ha tingut en compte les característiques específiques que l'envolten hauran de pensar a fer un tipus d'avaluació institucional o de centre. Santos Guerra (1993: 102-104) assenyala tres vies per fer-la:

- **Un camí descendent:** prové de la decisió d'agents externs (responsables polítics, inspeccions tècniques, instàncies socials...). S'ha de mirar si els béns públics estan ben utilitzats, si els diners gastats han servit per aconseguir el que es pretenia, o si els destinataris són realment els més necessitats d'aquests béns. Aquesta avaluació es fa algunes vegades a les escoles, però com que és imposada, afegida, aliena a la vida del centre i desconnectada de la seva dinàmica interna, els centres estan d'esquenes a ella.
- **Un camí ascendent:** el centre per la seva pròpia iniciativa, pot posar en marxa processos d'autoreflexió i autoavaluació institucional. D'aquesta manera són els protagonistes de l'acció els que amb la seva valoració i anàlisi emeten judicis i aconsegueixen una millora. Així, doncs, tenen a les seves mans les claus del significat del que passa a la seva pròpia escola i això els fa participar molt més en tot el procés d'avaluació.
- **Un camí en espiral:** és el que combina la iniciativa interna del centre amb l'ajuda d'avaluadors externs, els quals en aquest cas tenen més independència en estar menys implicats en l'acció. No són ells els qui valoren i analitzen l'acció, ho fan els

propis protagonistes d'ella, però els ajuden a fer aquesta anàlisi en millors condicions.

AVALUACIÓ INSTITUCIONAL			
	CAMÍ DESCENDENT	CAMÍ ASCENDENT	CAMÍ EN ESPIRAL
AVALUADORS	Agents externs	Agents interns	Agents interns i externs
OBJECTIU	Veure si la inversió feta amb els béns ha estat útil per aconseguir el que es pretenia	Autoreflexió i autoavaluació institucional dels propis protagonistes per aconseguir una millora	Autoreflexió i autoavaluació institucional dels propis protagonistes per aconseguir una millora.
RESPONSABLES	Agents externs.	Agents interns.	Agents interns ajudats per externs no implicats en l'acció, per fer una anàlisi en millors condicions.
CLIMA	Desconnexió Desmotivació	Motivació Implicació	Motivació Implicació

Quadre 3.11: Camins de l'avaluació institucional

Són els dos camins últims dels quals es pot partir com a referència per fer el propi disseny de l'avaluació del PCC, ja que marquen un tipus d'avaluació interna que és al que creiem que s'ha de tendir.

És el propi centre el més indicat per avaluar-se si alhora vol buscar la millora institucional, la millora de la qualitat educativa i el desenvolupament professional. Per això pensem en una **autoavaluació** institucional que Gairín (1993: 335) caracteritza com un model d'avaluació que:

- *s'inicia en el centre educatiu;*
- *es realitza pels professionals que actuen en ell, sense excloure la possibilitat d'ajudes externes;*
- *té per objecte el comprendre i millorar la pràctica.*

Però l'autoavaluació no es pot convertir en un obrir i tancar d'ulls en un sistema de funcionament d'un centre. Si volem que realment generi canvi i millora (aspectes que com hem dit, porta intrínsecs) són necessàries algunes condicions prèvies que cal que cada centre miri fins a quin punt compleix abans d'intentar qualsevol tipus d'autoavaluació, com per exemple (adaptat de Gairín, 1993: 336 i Sáez, 1992:8):

- Percepció comuna d'una situació problemàtica.
- Confiança en la utilitat de l'avaluació quant a la comprensió dels problemes i la recerca de possibles solucions.
- Tenir un marc d'autonomia institucional. Els protagonistes han de poder intervenir sobre la realitat.
- Sentit col·lectiu del centre amb un alt sentit de la responsabilitat sense individualismes ni cel·lularismes.
- Existència d'un treball en equip amb un clima de confiança mútua.
- Reconeixement i consciència de l'existència d'una diversitat d'interessos. Assumpció de diferències en concepcions, punts de vista, interessos tant personals i professionals com socials i institucionals, per crear una cultura comuna on l'autoavaluació pugui ser un dels motors que generi canvi.

- Estil de direcció participatiu i compromès amb tot el que impliqui un millor funcionament del centre.

Si un centre considera que compleix aquestes condicions pot intentar aplicar un sistema d'autoavaluació institucional per a alguns dels seus objectes d'estudi com per exemple l'avaluació del PCC.

Qualsevol centre que tingui molt clar el que hem exposat fins ara de PCC, ja pot fer el seu el seu disseny d'avaluació del PCC.

*El PCC ha d'incloure el seu propi disseny d'avaluació, en el qual s'establirà la manera d'obtenir una informació que ens permeti emetre un judici de valor sobre la seva validesa com a guia i orientació en l'acció educativa. (Ferreiros i Riu 1992: 61).*

En el quadre 3.12 estan força especificades les activitats que comporta fer qualsevol disseny d'una avaluació i que es pot transferir en el nostre cas al disseny de l'avaluació del PCC.

<b>ACTIVITATS QUE COMPORTA EL DISSENY D'UNA AVALUACIÓ</b>		
<i><b>Funció</b></i>	<i><b>Aspectes bàsics</b></i>	<i><b>Tasques que implica</b></i>
<b>I</b> <i><b>Centrar l'avaluació</b></i>	1. Què es va a avaluar. 2. Amb quin propòsit. 3. Qui es veurà afectat per l'avaluació o implicat en ella. 4. Quins elements de la situació poden influir en l'avaluació. 5. Quines són les qüestions crítiques a avaluar. 6. Té possibilitats de fer-se amb èxit.	1. Investigar el que s'ha d'avaluar. 2. Identificar i justificar els propòsits. 3. Identificar les audiències. 4. Estudiar el context. 5. Identificar les qüestions principals. 6. Decidir si es segueix endavant amb l'avaluació.
<b>II</b> <i><b>Dissenyar l'avaluació</b></i>	1. Quines són les vies possibles per dissenyar l'avaluació. 2. Què inclou un disseny? 3. Com es fa per construir un disseny? 4. Com se sap si un disseny és bo?	1. Determinar el tipus de planificació, propòsit i nivell de control desitjat. 2. Visió general de les decisions, tasques i productes que inclou l'avaluació. 3. Determinar el procediment general a seguir. 4. Valorar la qualitat del disseny.
<b>III</b> <i><b>Recollir informació</b></i>	1. Quin tipus d'informació s'ha de recollir? 2. Quin tipus de procediment s'ha de seguir per recollir aquesta informació? 3. Quina quantitat d'informació és necessària per l'avaluació? 4. És precís seleccionar o desenvolupar instruments per la recollida de dades? Com es comprova si els instruments són fiables i vàlids? 5. Com s'ha de plantejar l'obtenció d'informació per que s'aconsegueixi el màxim d'informació al mínim cost?	1. Determinar les fonts d'informació que es van a utilitzar. 2. Decidir com es recollirà la informació. 3. Decidir si és precís seleccionar una mostra i, si és així, com es farà. 4. Determinar fins a quin punt es vol que sigui precisa la informació i com es farà per obtenir-la. Establir procediments per maximitzar validesa i fiabilitat. 5. Planificar l'estratègia per abaratir el cost de l'obtenció.
<b>IV</b> <i><b>Analitzar i interpretar</b></i>	1. Com manejar les dades obtingudes. 2. Han estat ben analitzades les dades? 3. Com s'analitzarà la informació? 4. Com s'interpretaran els resultats de l'anàlisi?	1. Reunir i codificar les dades si fos necessari. 2. Verificar que les dades són completes i de qualitat. 3. Seleccionar una estratègia d'anàlisi i realitzar-la. 4. Interpretar les dades utilitzant conjunts alternatius de criteris prèviament especificats
<b>V</b> <i><b>Informar</b></i>	1. Qui farà l'informe de l'avaluació? 2. Quins continguts s'han d'incloure en ell? 3. Com es repartiran els resultats? 4. Quin seria l'estil i l'estructura apropiats per l'informe? 5. Com es podria ajudar a les audiències a interpretar i usar l'informe? 6. Quan hauria de redactar-se l'informe?	1. Seleccionar a qui hagi de fer l'informe. 2. Fer un esquema del contingut de l'informe. 3. Decidir si l'informe ha de ser oral, escrit, etc. 4. Seleccionar un format que sigui adequat. 5. Planejar el post-informe: discussions, consultes, seguiment. 6. Projectar la redacció de l'informe.

<b>VI</b> <b>Realitzar</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qui hauria de realitzar l'avaluació?</li> <li>2. Com s'han de formalitzar les responsabilitats en el procés d'avaluació?</li> <li>3. Quant es pot gastar en l'avaluació?</li> <li>4. Com s'han d'organitzar i redactar les tasques de l'avaluació?</li> <li>5. Quin tipus de dificultats són previsibles?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seleccionar, contractar i/o entrenar a l'avaluador.</li> <li>2. Redactar un contracte o carta d'acords.</li> <li>3. Preparar el pressupost.</li> <li>4. Dissenyar el planing (temps/ tasques).</li> <li>5. Xequerjar el procés i preveure problemes.</li> </ol>
<b>VII</b> <b>Avaluar l'avaluació</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quin seria l'ús adequat de la metaavaluació?</li> <li>2. Qui hauria de realitzar la metaavaluació?</li> <li>3. Quin tipus de criteris o estàndards s'haurien d'utilitzar per avaluar les avaluacions?</li> <li>4. Com s'aplicaria un esquema de criteris de metaavaluació?</li> <li>5. Quins són els procediments a utilitzar en la metaavaluació?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar si es precisa metaavaluació i quan.</li> <li>2. Seleccionar al metaavaluador.</li> <li>3. Seleccionar o negociar els estàndards.</li> <li>4. Classificar els estàndards, establir els nivells d'aconseguitment.</li> <li>5. Seleccionar els procediments per avaluar les avaluacions.</li> </ol>

Quadre 3.12: Activitats que comporta el disseny d'una avaluació (Gairín i Zabalza, 1990).

En fer el disseny de l'avaluació del PCC no només cal preocupar-se de l'avaluació del contingut del document, també cal fer-ho de la seva elaboració, aplicació i els canvis que ha suposat i està suposant en el centre. D'aquesta manera es pot veure com està incidint en la millora de la qualitat i en el procés d'autonomia institucional. Cal analitzar les respostes a preguntes com: de quina manera s'ha realitzat?, per què s'ha fet així?, quins resultats està tenint?, qui ho està aplicant?, què està fallant?, què i com es pot millorar?

Per tot el que portem dit creiem que la **metodologia** més adequada per realitzar aquest tipus d'avaluació és la d'enfocament **qualitatiu** o **naturalista**, perquè és el que considera qualsevol fet educatiu com una cosa única, ja que es dona dintre d'una realitat molt complexa on les variables independents no es poden aïllar ni transportar d'uns contextos a uns altres sense patir cap alteració, la qual cosa dificulta la generalització dels resultats.

A partir d'ara ens centrarem en els dos aspectes dels quals creiem que ha de tenir més cura qualsevol centre que hagi arribat fins aquí en la seva avaluació del PCC (sense que això vulgui dir oblidar-se dels altres), perquè els considerem decisius per realitzar-la amb èxit quan es tracta d'una innovació com aquesta. Són els que fan referència a l'elecció de **tècniques** o **instruments** i als **indicadors d'avaluació** que es faran servir.

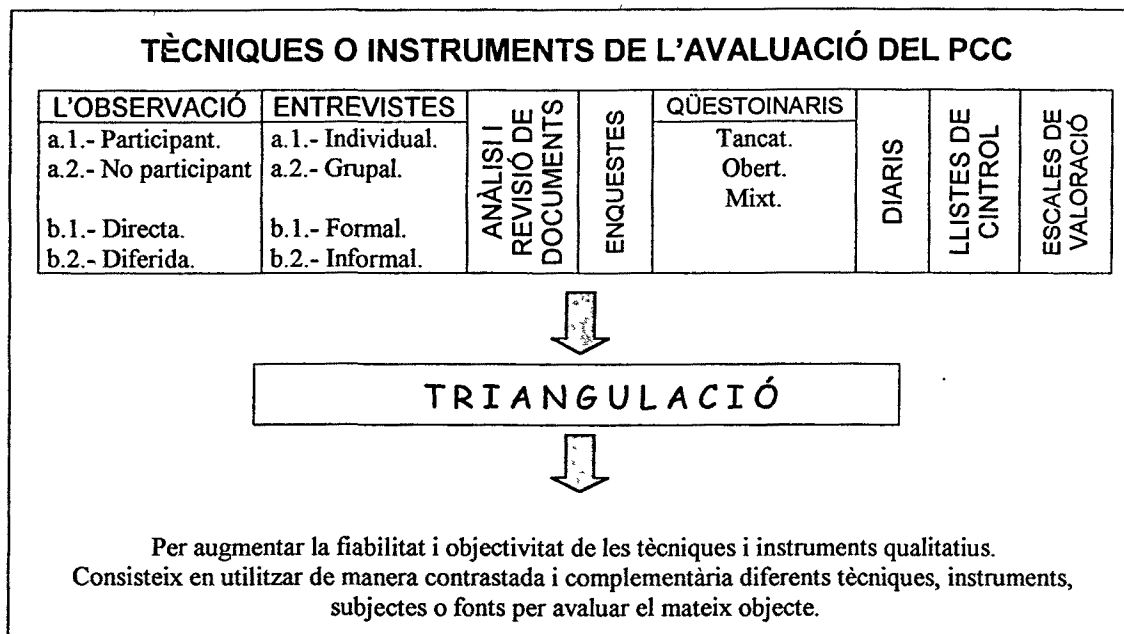
### ⇒ **Tècniques o instruments de l'avaluació del PCC**

*Els instruments i les tècniques d'avaluació han d'estar en estreta relació amb l'objecte - no és el mateix avaluar objectius, necessitats, actituds, estratègies metodològiques, materials didàctics, personal, etc.-; amb la pròpia funció de l'avaluació - formativa, sumativa, diagnòstica, etc.- amb els criteris per jutjar el mèrit o valua d'un objecte - congruència entre objectius i assoliments, identificació de necessitats, etc.- amb els mètodes i models d'avaluació que s'impliquin - qualitatiu o quantitatiu -; amb el realitzador de l'avaluació -professor/a, alumnes, experts, etc.- (Tejada, 1988).*

De tot el ventall de tècniques i instruments que hi ha escollim els més adequats dels ja existents i, o les apliquem directament o hem de construir-les si no en trobem cap que s'adeqüi a les nostres necessitats. El que no podem oblidar és que sigui com sigui que recullin la informació: estructurades, semiestructurades o no estructurades; sempre han de ser objectives, vàlides, fiables i pertinents.

Per no escriure aquestes tècniques o instruments dues vegades, al següent quadre 3.13 estan especificades i a l'apartat 5.2.1.1, explicades.

Acabem aquest punt dient que una de les crítiques a la qual està sotmesa l'aplicació d'aquests tipus de tècniques o instruments qualitius és l'escassa fiabilitat i manca d'objectivitat. La **TRIANGULACIÓ** és una de les tècniques o estratègia metòdica que intenta contrarestar aquest inconvenient. Consisteix a utilitzar de manera contrastada i complementària diferents tècniques, instruments, subjectes o fonts, per avaluar el mateix objecte.



Quadre 3.13: Tècniques o instruments de l'avaluació del PCC.

### ⇒ **Indicadors de l'avaluació del PCC**

Si un avaluador és capaç d'elaborar un conjunt comprensiu d'indicadors, vol dir que ja té molt de guanyat, perquè aquests li facilitaran tant l'avaluació que vol realitzar com la consegüent presa de decisions.

En el cas de l'avaluació del PCC hi ha indicadors quantitius, però com que es tracta d'un procés educatiu (avaluació formativa), la majoria són del tipus qualitatiu-descriptiu, que són els que ens permetran obtenir una més valuosa informació a partir de la qual fonamentem les posteriors decisions. Això serà possible si els indicadors reuneixen les condicions següents (adaptat de Casanova, 1993: 29) :

- a) *Rellevància*: que es refereixin a aspectes de pes de l'objecte d'avaluació.
- b) *Comprensivitat*: s'ha de veure totes les dimensions importants de cadascun dels aspectes anteriors.
- c) *Claredat i concreció*: s'ha d'evitar fer formulacions excessivament generals i amb terminologia ambigua.
- d) *Concisió*: s'ha de fugir de descripcions tan espesses que facin de l'indicador quelcom inoperant.
- e) *Operativitat*: els indicadors han de facilitar la ràpida obtenció de la informació necessària per efectuar l'avaluació i adoptar, en el seu cas, les decisions de millora.

A continuació oferim alguns dels possibles indicadors que cal tenir en compte en l'avaluació del PCC.

#### *EN EL DIAGNÒSTIC:*

- Grau de coneixement sobre els diferents decrets i documents base del PCC.
- S'ha fet i com, una diagnosi prèvia de l'abast que implica la seva elaboració; els plantejaments institucionals; les estructures del centre?
- Qui han estat els responsables de fer la diagnosi prèvia?
- Hi ha hagut una valoració i anàlisi prèvia dels documents curriculars que ja tenia el centre?

#### *EN L'ELABORACIÓ-PROCÉS:*

- *Respecte a l'elaboració en si:*
  - ✓ Pel que fa als processos de construcció, ens podem plantejar:
    - Com s'ha agrupat el professorat?
    - Per què s'ha agrupat així i no d'una altra manera?
    - Tothom hi ha pogut participar de forma activa?
  - ✓ Respecte a les dinàmiques de treball:
    - Grau de reflexió i debat que hi ha hagut.
    - S'ha fet un bon treball en equip: coordinació, distribució de tasques, continuïtat, implicació?
    - De quina manera s'ha anat prenent decisions: per consens, per votacions, per imposicions, col·lectivament, individualment?
  - ✓ Referits a la planificació i avaluació del procés:
    - S'ha fet algun tipus de planificació del procés d'elaboració, aplicació i avaluació?
    - S'ha planificat com s'analitzaran les dades recollides per l'avaluació?
    - S'ha determinat les maneres, instruments, tècniques i moments d'avaluació?
    - Quin tipus de dificultats s'ha detectat en el procés d'elaboració?
    - Grau de satisfacció amb la dinàmica emprada.
    - Com creu el professorat que ha incidit el procés d'elaboració en la pràctica de l'escola i en el seu perfeccionament professional?
- *Respecte al contingut del document:*
  - ✓ Referit a aspectes generals:
    - S'han tingut en compte els documents oficials del centre com a materials d'anàlisi per contrastar amb la realitat?
    - S'ha adoptat o adaptat algun model de PCC o se n'ha creat un de propi?
    - És coherent amb la filosofia definida en el Disseny Curricular Base?
    - S'ha tingut en compte l'adequació al context?
  - ✓ Referit als objectius:
    - Els objectius són clars i unívocs?
    - Els objectius d'àrea i de cicle contribueixen a aconseguir els objectius generals d'etapa?
  - ✓ Referit als continguts:



- Els continguts s'interrelacionen i condueixen a l'assoliment dels objectius previstos?
- Els continguts responen als criteris de seqüenciació: progressió, continuïtat i coherència?
- S'hi inclouen continguts transversals?
- ✓ Referit a metodologies:
  - Es consideren propostes per atendre la diversitat?
  - La metodologia facilita l'adquisició de continguts i la consecució d'objectius?
  - S'estableixen mecanismes per a l'elaboració de les adaptacions curriculars necessàries?
  - S'ha incorporat i previst la utilització dels recursos del centre i de l'entorn?
  - El PPC respon a les expectatives de la comunitat educativa?
- ✓ Referit a l'avaluació:
  - Es delimiten objectius i continguts d'avaluació?
  - L'avaluació recull: finalitats, funcions, moments, com avaluar, instruments?
  - S'estableixen les formes de registre i documents de les avaluacions?
  - Hi ha hagut coordinació entre el professorat interetapes i intercicles?
  - Es preveu alguna manera d'avaluar la pràctica docent?
  - La proposta és realista i assequible?
  - Quins procediments estan previstos per informar sobre el PCC a la comunitat educativa?
  - Els instruments i tècniques per avaluar el contingut han estat diversos i han permès aconseguir dades fiables?

#### *EN L'APLICACIÓ–RESULTATS:*

- ✓ Referits als continguts:
  - S'està aplicant el PCC al ritme tal com s'havia previst?
  - Ha variat l'enfocament metodològic, els materials utilitzats i el tractament de l'avaluació en el centre?
  - Es fa un total aprofitament dels recursos personals, materials i funcionals?
  - Com està variant la manera d'atendre la diversitat?
- ✓ Referits a dinàmiques organitzatives:
  - S'està adequant i millorant la relació escola–entorn?
  - Hi ha una profunda coordinació del professorat tant horitzontal com vertical que afecta la continuïtat, cohesió i coherència interna de la tasca docent?
  - Està suposant modificacions pel que fa a les formes de participació en el centre?
  - Les condicions per a la seva aplicació són favorables i es dona suficient flexibilitat organitzativa de manera que l'adaptació als canvis i a la innovació són fàcils?
  - Quines modificacions està suposant l'elaboració i aplicació del PCC pel que fa a la cultura, al clima i a la manera de tractar els conflictes en el centre?
  - El professorat se sent satisfet amb la realització que està fent de l'aplicació del PCC?

- Què s'ha de fer per millorar l'aplicació del PCC?
- S'ha determinat i s'estan utilitzant les maneres, instruments, tècniques i moments d'avaluació de l'aplicació?
- Hi ha iniciatives de perfeccionament del professorat per mitjà de la investigació en l'acció, la qual cosa produeix canvis a partir de la reflexió crítica, sistemàtica i compartida de la tasca docent en el centre?

Creiem que elaborar, aplicar i avaluar el PCC fa que aquest es converteixi en un document de debat per a tots els professionals d'un centre, que els permet reflexionar sobre la seva canviant realitat educativa a partir de l'anàlisi de la pròpia pràctica i funcionament organitzatiu, per transformar-la i adaptar-la a les necessitats que tinguin, comportant sempre una millora educativa i un augment de l'autonomia institucional.

### 3.4.5. **NORMATIVA**

Des del 1992 han anat apareixent normatives pel que fa al PCC, normalment incloses en la normativa del començament de cada curs escolar, menys dues circulars específiques. Però a partir del curs 1995-1996 ja no va sortir cap apartat que fes referència específica al PCC, potser perquè va ser aquest l'any que la normativa anterior deia que calia ja aprovar-lo. Posem primer un resum d'aquestes dues específiques i després un de comparatiu de la resta dels anys on s'ha fet referència al PCC.

<b>FD nº 452, any X, desembre 1992.</b>
<b>Circular relativa a les Instruccions per al procés d'elaboració del PCC</b>
<p>Segons el que diu la resolució B, es considera que el PCC és un document innovador que ha de recollir de manera efectiva la visió, concreció i realització professional de la tasca educativa.</p> <p>Aquest document ha de concretar el que s'estableix com a components bàsics :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2n nivell de concreció,</li> <li>▪ distribució temporal,</li> <li>▪ objectius de cicle i àrea</li> <li>▪ concreció de criteris d'avaluació i</li> <li>▪ opcions metodològiques i organitzatives,</li> </ul> <p>els principis pedagògics i organitzatius i els criteris sobre el tractament de les llengües explicitats en el PEC. També ha de garantir la continuïtat, la coherència i la sistematització de les decisions que es prenguin sobre els cicles implicats, amb la participació de tots els membres del Claustre de la manera més operativa.</p> <p>Per tant les decisions referides a l'Educació Infantil i al CI de l'Educació Primària que es prenguin sobre el PCC, l'elaboració del qual s'inicia el curs 1992-93, tindran incidència posterior en tots els cicles que s'imparteixen en el centre i en la formalització final del document. Amb tot, cal destacar que les decisions que es prenguin en el centre sobre el Parvulari i el CI de l'Educació Primària s'han d'adoptar des de la perspectiva de tot el centre, i no de cicle a cicle.</p> <p>Per aquest motiu és necessari que, en aquest curs que s'inicia l'aplicació del nou sistema educatiu i l'elaboració del PC, les decisions i concrecions que el centre prengui sobre aquest document es facin d'acords amb els currículums establerts pel Govern de la Generalitat de Catalunya i amb els criteris que contingui el PEC.</p> <p>Atès que el PCC ha d'incloure criteris per adoptar mesures organitzatives, metodològiques i d'avaluació sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge i d'adequació a la diversitat de l'alumnat, els equips docents elaboraran les programacions de cicle tenint en compte i respectant les decisions i criteris que es vagin establint en l'esmentat document bàsic de centre.</p>

El PCC ha de ser un instrument que garanteixi la continuïtat i la coherència de l'acció pedagògica i en conseqüència la seva elaboració i formalització final han de ser assumides per tot el claustre de mestres i l'equip docent per tal que la seva utilitat sigui efectiva i incideixi positivament en el procés d'ensenyament-aprenentatge, en el centre del qual és l'alumne/a.

És evident que les funcions que ha de complir un document de treball, com és el PCC, justifiquen a bastament la participació activa de tots els components del claustre, tant en el procés d'elaboració com en les posteriors revisions. De fet, és en el PCC, on s'estableixen les concrecions necessàries per a l'acció pedagògica envers tots i cadascun dels alumnes i les alumnes.

Cal tenir present que, en el PCC, la temporització de la seqüència de continguts, i posteriorment de la programació per cicles, dependrà de les organitzacions curriculars, dels agrupaments flexibles d'alumnes, de la racionalització del temps, dels espais, dels recursos materials i personals, i d'altres, que permetran aconseguir les finalitats i els objectius de les etapes, flexibilitzant les distribucions horàries en funció de les característiques dels alumnes i de les alumnes segons els seus coneixements previs i els ritmes en el progrés dels aprenentatges.

Vist l'abast i la importància del nou document que hauran d'elaborar els centres, es pot deduir que la seva elaboració és laboriosa i complexa i que, per tant, requereix un període llarg, el suficient per a la seva redacció i formalització finals. Requereix que el claustre decideixi estratègies per a l'elaboració i que l'aprovi un cop acabat el document.

És per això que es considera oportú donar tres cursos escolars com a termini per a la redacció definitiva del PCC durant els quals caldrà seguir un procés de reflexió, la presa de decisions i el desenvolupament dels diferents aspectes que el conformen.

Així doncs es preveu que en finalitzar el curs 1994-95, en què serà d'aplicació generalitzada l'Educació Infantil-Parvulari i tota l'Educació Primària, estiguin formalitzats definitivament els PCC en relació amb la resta de documents bàsics que caldrà tenir en compte en el procés d'elaboració.

#### *Documentació de referència.*

1.- El coneixement i la reflexió de la normativa referida a l'aplicació de les etapes d'Educació Infantil i Educació Primària, ha de permetre planificar millor l'exercici de la pròpia autonomia dels centres. En aquest sentit és imprescindible el coneixement i la consulta de:

- Decret 75/1992 de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'Educació Infantil, l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatoria a Catalunya.
- Decrets 94/1992 i 95/1992 de 28 d'abril, que estableixen l'ordenació curricular per a les etapes d'Educació Infantil i Educació Primària respectivament.
- Decret 223/1992 de 25 de setembre de modificació dels Decrets 95/1992 i 96/1992 de 28 d'abril, pels quals s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Primària o l'ordenació de l'Educació Secundària Obligatoria (DOGC 1662 de 28.10.92).

2.- Per facilitar la presa de decisions i afavorir el procés d'elaboració a seguir, és convenient la lectura, l'estudi i la reflexió de les orientacions del Departament d'Ensenyament respecte de l'aplicació del currículum. Cal destacar-ne les següents publicacions.:

- *Curriculum. Educació Infantil*, que inclou unes orientacions generals, del primer nivell de concreció i un segon nivell de concreció.
- *Curriculum. Educació Primària*, que inclou unes orientacions generals, el primer nivell de concreció, uns continguts fonamentals orientatius per cicles i un segon nivell de concreció també orientatiu.
- Altres orientacions i instruccions publicades pel Departament d'Ensenyament de caràcter general o específic.

3.- També caldrà la reflexió i l'aprofundiment dels principis establerts en els documents del centre que defineixen el PEC i el RRI.

El PEC, el componen:: els trets d'identitat, principis pedagògics i educatius i el projecte lingüístic. Respecte del Projecte lingüístic, s'ha de tenir en compte que:

- La llengua catalana és la llengua vehicular i d'aprenentatge de totes les àrees de cadascuna de les etapes i de qualsevol activitat del centre.
- L'aprenentatge de la lecto-escritura es farà en llengua catalana, prioritàriament.
- Quant a l'inici de l'aprenentatge de la llengua castellana, les concrecions hauran d'establir el moment de la seva introducció oral a l'Educació Primària i la progressió cap a la introducció del llenguatge escrit.
- Per a la llengua estrangera, s'haurà de concretar quina llengua ofereix el centre i el moment en què s'inicia el seu aprenentatge en el CM. Les decisions preses en aquest respecte hauran de tenir en compte les garanties de continuïtat per a una mateixa promoció d'alumnes.

*Passos a seguir en el procés d'elaboració del PCC.***Per al curs 92-93:**

Els centres docents hauran d'anar elaborant el segon nivell de concreció del Parvulari i del CI de l'Educació Primària.

- També hauran d'anar establint els objectius de cicle i àrea.
- Els centres podran adoptar i aplicar el 2n. nivell de concreció publicat pel Departament d'Ensenyament per al Parvulari i el CI mentre no disposin de l'adaptació corresponent o no n'hagin elaborat un de propi.
- L'aplicació del 2n. nivell de concreció comportarà una reflexió i un contrast amb les característiques pròpies del centre i de l'alumnat al llarg del curs, per tal d'anar prenent decisions encaminades a l'elaboració d'un PCC propi que respongui als principis pedagògics i organitzatius establerts en el PEC i altres documents bàsics del centre d'acord amb la seva identitat sociocultural i els recursos generals disponibles.
- Els centres, a partir dels seus documents bàsics en què hi ha els principis pedagògics, organitzatius i de tractament de les llengües, elaboraran el 2n nivell de concreció, és a dir, la seqüència i temporització dels continguts establerts per al Parvulari i el CI, reflexionant i verificant que els seus documents recullin tot el que s'estableix en els decrets que fan referència a l'organització curricular de les etapes d'Educació Infantil i Educació Primària.
- D'acord amb les prescripcions i orientacions dels currículums i en coherència amb els principis establerts en el PEC, el centre haurà d'anar prenent decisions durant aquest curs respecte dels criteris que s'han de concretar en el PCC com són ara:
  - ✓ Les metodologies més adients per al procés d'ensenyament-aprenentatge per a cada cicle d'ambdues etapes en relació amb les àrees o àmbits curriculars establerts.
  - ✓ Les formes i els instruments d'avaluació més propis per a cada cicle d'ambdues etapes i més adequats als tipus d'aprenentatge.
  - ✓ Els models organitzatius de l'alumnat, dels mestres, dels temps i de l'espai, els globals de l'etapa i els específics per a cadascun dels cicles
  - ✓ Els recursos didàctics i materials coherents amb les opcions preses en el 2n. nivell de concreció i en la formulació de la resta dels components del PCC.
- Cal destacar que les decisions que es prenguin en el centre sobre el Parvulari i el CI de l'Educació primària s'han d'adoptar des de la perspectiva de tot el centre, i no de cicle a cicle.

**Per el curs 93-94.**

- En funció del procés d'elaboració realitzat durant el curs 92-93, s'anirà elaborant el 2n. nivell de concreció per al CM i CS de l'Educació Primària.
- També s'hauran d'anar establint els objectius de cicle i àrea.
- Els centres docents podran adoptar el 2n. nivell de concreció publicat pel Departament d'Ensenyament per als CM i CS de l'Educació Primària, mentre no disposin de l'adaptació corresponent o no n'hagin elaborat en de propi.
- L'aplicació del 2n. nivell de concreció dels dos cicles esmentats comportarà, durant el curs 93-94, la reflexió i el contrast amb els principis establerts en el PEC i amb el 2n. nivell publicat pel Departament d'Ensenyament, en el cas que no sigui aquest en l que s'adopti.
- Caldrà també una reflexió, un contrast i una revisió del 2n. nivell per als CM i CS segons les concrecions del curs anterior al Parvulari i CI, atès que finalment constituïran un únic document de centre amb la continuïtat garantida i l'adequació a les característiques pròpies del centre.
- Tenint en compte les decisions preses respecte del segon nivell i els principis establerts en el PEC, caldrà concretar la resta de components que conjuntament amb el 2n. nivell de concreció han de configurar el PCC: objectius de cicle, criteris d'avaluació, opcions metodològiques i organitzatives, criteris per a l'atenció a la diversitat i d'altres que es considerin convenients relacionats amb els currículums.

**Per al curs 94-95.**

El consens respecte a les diverses decisions preses en el context del PCC, s'ha d'haver assolit durant el curs 93-94. Al llarg del curs 94-95 caldrà aconseguir la redacció i la formalització per a l'aprovació del PCC per part del Claustre, tant si inclou el 2n. nivell de concreció proposat del Departament d'Ensenyament, l'adaptació corresponent o l'elaborat com a propi del centre.

**FD nº 534, any XI, 1994.**

**Circular relativa a les instruccions per el procés d'elaboració del PCC que modifica la publicada en el FDnº 452 de desembre 92.**

El Decret 209/1994 de 26 de juliol modifica el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu. Aquesta modificació es concreta, per a l'Educació Primària, en la implantació del 1r. curs de CS el curs 1994-95 i 2n. curs de CS el curs 1995-96.

Atesa aquesta modificació i per tal de facilitar l'elaboració del PCC, s'ha considerat oportú modificar la Circular relativa a les instruccions per al procés d'elaboració del PCC en el seu apartat Passos a seguir en el procés d'elaboració del PCC, prorrogant fins el curs 1995-96 la redacció i formalització per a l'aprovació, per part del claustre, del PCC.

Es veu, doncs, que hi va haver una modificació del calendari, ja que per raó d'un endarreriment en la implantació de la Reforma (i potser també per la lentitud amb què s'anava confegint el document es va creure que no hi havia prou temps per elaborar-lo amb el que inicialment s'havia calculat), calia allargar-ho un any més.

En el quadre 3.14 hi hem posat un comparatiu de les diferents normatives del començament de cada curs on sí que hi ha hagut especificacions sobre el PCC, amb un resum del que fa referència al que es deia sobre el PCC. La lletra cursiva es refereix a diferències o aspectes escrits diferents en altres anys.

Com es pot veure, durant el curs 94-95, la normativa no especificava res especial sobre el PCC; per això no hi hem fet cap menció.

En aquest quadre comparatiu es veu que les bases que es van assentar l'any 92 s'han mantingut amb petites modificacions fins al curs 95-96, i és al 96-97 quan ha agafat una altra estructura i s'ha especificat i ampliat més la normativa. Aquest canvi pot ser provocat perquè com acabem de veure al resum de les circulars anteriors, és en el curs 95-96 que es considera que el PCC ja ha de quedar acabat i aprovat per l'equip docent de cada centre, tant si inclou el 2n nivell de concreció proposat pel Departament d'Ensenyament, com l'adaptació corresponent o l'elaborat com a propi del centre.

És per tot això que també creiem que al curs 96-97 ja no s'especifica res sobre la manera d'elaborar el PCC (es donen ja per acabats), i la redacció adopta un to més de deixar ben assentat el tema, remetent a tota la normativa que el defineix, qui l'elabora, avalua, aprova i modifica, i tots els seus components.

Fa la impressió que en aquest any es fa un punt i part per al PCC. I això es demostra en les normatives de començament de curs dels anys posteriors al 96-97, que ja no les hem posat perquè no s'especifica res referit al PCC amb aquest nom. Es concreten les àrees i la seva distribució horària per a cada cicle, alguns aspectes generals del tractament de les llengües, dels mestres especialistes, de l'avaluació, l'atenció a la diversitat, l'adaptació del currículum, i el desplegament del currículum en els centres d'educació especial. En llegir tots aquests apartats t'adones que es refereixen més a qüestions organitzatives que no pas l'elaboració o contingut del currículum; només té un to una mica diferent en parlar de les adaptacions del currículum, on sembla que després d'estar elaborat el PCC, s'ha de vetllar per fer-li les concrecions individuals que es cregui necessari.

Després d'aquests comentaris, creiem que pot ser interessant veure si els centres també creuen com l'Administració, que el PCC està acabat des del curs 96-97. I si, com comença dient la primera circular, ha estat un document innovador.

COMPARATIU NORMATIVA COMENÇAMENT DE CURS PEL QUE FA A P.C.C.			
<p><i>Normativa 92-93</i>  <b>FD.nº 435, any X, juny 92.</b></p>	<p><i>Normativa 93-94</i>  <b>FD nº 480, any XI, juliol 93</b></p> <p><i>Normativa 94-95</i>  <b>FD nº 525, any XII, juny 94</b></p>	<p><i>Normativa 95-96</i>  <b>FD nº 568, any XIII, juny 95</b></p>	<p><i>Normativa 96-97</i>  <b>FD nº 618, any XIV, juny 96</b></p>
<p>3.3.- Els centres elaboraran el seu PC d'acord amb els criteris que conté el seu PEC.</p> <p>El PC de cada centre completarà i desplegarà el currículum establert per la Generalitat de Catalunya en els Decrets 94/1992 i 95/1992 de 28 d'abril de 1992 (DOGC 1593, de 13.5.1992), i tindrà en compte les orientacions didàctiques publicades pel Departament d'Ensenyament que completen el currículum establert, constituint en el seu conjunt el primer nivell de concreció.</p>	<p>3.2.- Els centres elaboraran el seu PC d'acord amb els criteris que conté el seu PEC.</p> <p>El PC de cada centre completarà i desplegarà el currículum establert per la Generalitat de Catalunya en els Decrets 94/1992 i 95/1992 de 28 d'abril de 1992 (DOGC 1593, de 13.5.1992), i tindrà en compte les orientacions didàctiques publicades pel Departament d'Ensenyament que completen el currículum establert, constituint en el seu conjunt el primer nivell de concreció.</p>	<p>3.2.- Els centres elaboraran el seu PC d'acord amb els criteris que conté el seu PEC.</p> <p>El PC de cada centre completarà i desplegarà el currículum establert per la Generalitat de Catalunya en els Decrets 94/1992 i 95/1992 de 28 d'abril de 1992 (DOGC 1593, de 13.5.1992), i tindrà en compte les orientacions didàctiques publicades pel Departament d'Ensenyament que completen el currículum establert, constituint en el seu conjunt el primer nivell de concreció.</p>	<p>10.2.- El PC garanteix la coherència i la continuïtat de l'acció pedagògica en els cicles, atenent els criteris establerts en el marc del PEC i les prescripcions i orientacions del currículum.</p> <p>10.1.-El PCC s'ha d'adequar al Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'Educació Infantil, l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya, i al Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Primària, el Decret 94/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Infantil, i al Decret 223/1992, de 25 de setembre, de modificació dels decrets 95/1992 i 96/1992, de 28 d'abril, pels quals s'estableix l'ordenació curricular de l'Educació Primària i l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria.</p>
<p>L'elaboració i aprovació del PC correspon al Claustre, que la durà a terme mitjançant la constitució de comissions d'àrea d'aprenentatge o altres formes organitzatives adequades a les característiques pròpies del centre amb representants de cadascun dels cicles educatius impartits al centre. El cap d'estudis supervisarà el procés d'elaboració.</p>	<p>L'elaboració i aprovació del PC correspon al Claustre, que la durà a terme mitjançant la constitució de comissions d'àrea d'aprenentatge o altres formes organitzatives adequades a les característiques pròpies del centre amb representants de cadascun dels cicles educatius impartits al centre. El cap d'estudis supervisarà el procés d'elaboració.</p>	<p>L'elaboració i aprovació del PC correspon al Claustre, que la durà a terme mitjançant la constitució de comissions d'àrea d'aprenentatge o altres formes organitzatives adequades a les característiques pròpies del centre amb representants de cadascun dels cicles educatius impartits al centre. El cap d'estudis supervisarà el procés d'elaboració.</p>	<p>10.1.-El PC, sota la supervisió del Cap d'Estudis, és elaborat pel Claustre de professor/as, el qual l'avalua, l'aprova i decideix, si escau, la seva modificació.</p> <p>10.4.- El consell escolar del centre és informat del PC aprovat.</p>

<p>El PCC continuarà:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El segon nivell de concreció o seqüència dels continguts establerts.</li> <li>- La seva distribució temporal.</li> <li>- Els objectius corresponents a cada cicle o àrea.</li> <li>- La concreció dels criteris d'avaluació i de les opcions metodològiques i organitzatives.</li> </ul>	<p>El PCC continuarà:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El segon nivell de concreció o seqüència dels continguts establerts.</li> <li>- La seva distribució temporal.</li> <li>- Les concrecions referides al tractament del català i de les altres llengües.</li> <li>- La concreció dels criteris d'avaluació i de les opcions metodològiques i organitzatives tenint present l'atenció a la diversitat de necessitats per alumne/as.</li> </ul>	<p>El PCC continuarà:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El segon nivell de concreció o seqüència dels continguts establerts.</li> <li>- La seva distribució temporal.</li> <li>- Les concrecions referides al tractament del català i de les altres llengües.</li> <li>- La concreció dels criteris d'avaluació i de les opcions metodològiques i organitzatives tenint present l'atenció a la diversitat de necessitats per alumne/as.</li> </ul>	<p>10.3. El PCC té com a components:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>La seqüenciació dels continguts amb la seva distribució per cicles.</li> <li>Els objectius de cicle corresponents a cada àrea en funció de la seqüenciació dels continguts previstos.</li> <li>La selecció de les metodologies més adequades.</li> <li>La concreció de criteris i la selecció de les formes d'avaluació adequades a les característiques de l'alumnat i als propòsits educatius.</li> <li>La concreció de formes organitzatives de l'alumnat, dels mestres, de l'espai i del temps que afavoreixin el procés d'ensenyament-aprenentatge.</li> <li>La selecció dels recursos funcionals, materials i d'altra índole adequats a les metodologies proposades.</li> <li>L'organització i el seguiment de l'acció tutorial dels alumnes.</li> <li>Els criteris i procediments per a l'atenció a la diversitat de l'alumnat i per a la realització de les adaptacions curriculars necessàries per a alumnes amb necessitats educatives especials.</li> <li>Els criteris i procediments per a l'atenció lingüística específica dels alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu de Catalunya.</li> <li>Criteris per a l'avaluació del procés d'ensenyament i d'aprenentatge i de la pràctica docent dels mestres.</li> <li>La incorporació de les diferents àrees dels continguts de caràcter transversal.</li> <li>Criteris i pautes de seguiment per a l'orientació educativa.</li> </ol>
<p>Durant el curs 92-93 els centres elaboraran els eixos bàsics del PCC, prioritzant els aspectes que afavoreixin l'elaboració de les programacions o tercer nivell de concreció de Parvulari i de CI. Aquests eixos bàsics preveuran la completió del PCC per al curs 1993.94, en què s'aplicarà el CM i al CS de l'educació primària.</p>	<p>Per a l'elaboració del PCC es seguiran les instruccions de la circular de 16 de novembre de 1992 publicada al F. D. n° 452, any X, desembre de 1992.</p> <p>També es tindran en compte les orientacions que en aquest respecte ha publicat el Departament d'Ensenyament (El PC i la Programació-orientacions per el desplegament del currículum d'Educació Infantil i Primària).</p>	<p>Per a l'elaboració del PCC es seguiran les instruccions de la circular de 16 de novembre de 1992 modificada per la Circular de 14 de setembre de 1994, publicades als FD n° 452, any XII, desembre 1992, i n° 534, any XII, setembre 1994.</p> <p>També es tindran en compte les orientacions que en aquest respecte ha publicat el Departament d'Ensenyament (El PC i la Programació-orientacions per el desplegament del currículum d'Educació Infantil i Primària).</p>	<p>Per a l'elaboració del PCC es seguiran les instruccions de la circular de 16 de novembre de 1992 modificada per la Circular de 14 de setembre de 1994, publicades als FD n° 452, any XII, desembre 1992, i n° 534, any XII, setembre 1994.</p> <p>També es tindran en compte les orientacions que en aquest respecte ha publicat el Departament d'Ensenyament (El PC i la Programació-orientacions per el desplegament del currículum d'Educació Infantil i Primària).</p>

Quadre 3.14: Comparatiu normativa començament de curs pel que fa al PCC

### 3.4.6. **RECOLZAMENTS**

Hem dit repetidament en aquest treball que elaborar el PCC no és fàcil, per això posem a continuació alguns dels recolzaments de què es poden servir els centres per ajudar-se.

#### 3.4.6.1. **Formació fora dels centres**

La velocitat de canvis al món actual reclamen cada dia més la necessitat d'actualitzar coneixements i el món educatiu no està fora d'aquesta tendència. Això vol dir que és totalment imprescindible després de la formació inicial de tot mestre/a, seguir rebent formació permanent i no parar mai de fer-ho.

Des del moment que va començar a implantar-se la Reforma Educativa, l'Administració va engegar una gran campanya del què es va dir: curs bàsic per a la Reforma, per on mica en mica van anar passant tots els professionals de l'educació dels nostres centres i que va servir per difondre els aspectes fonamentals del nou sistema educatiu. Va ser el primer punt de contacte amb el futur, però amb aquest curs no n'hi va haver prou per dir que tothom ja ja en sabia sense necessitar res més, per posar en pràctica a la perfecció la Reforma.

Com que hi havia un neguit continu que feia falta alguna cosa més, es van començar a oferir uns amplis plans de formació permanent en l'àmbit públic, i també en el privat va començar a augmentar l'oferta de cursos que tinguessin a veure amb qualsevol aspecte de la Reforma. En l'àmbit públic els centres de recursos pedagògics (CRP) són els encarregats de recollir i gestionar les demandes i traspassar-les als instituts de ciències de l'educació (ICE), o als organismes o persones que creguin convenient. Creiem que aquesta fórmula és adequada i que ha de seguir donant-se, ja que la demanda segueix existint i cal donar-hi resposta.

Dintre d'aquests tipus de formació hi ha diferents modalitat. Seguint Tejada (1998: 154-156) en posem uns quants:

- *Cursos de divulgació*: es caracteritza per ser cursos institucionals, rígids, estandarditzats i descontextualitzats (els cursos bàsics per la Reforma estarien dintre d'aquest tipus).
- *Jornades o trobades científicoexperiencials*: instàncies més o menys oficials propicien reunions que tenen el propòsit de divulgar o intercanviar experiències.
- *Cursos de formació*: també tenen un caràcter institucional i són els més massius, però el seu valor o eficàcia resideix en la posterior projecció si porten a seminaris, grups de treball o projectes d'investigació. Si no és així, la seva incidència real és força qüestionable.
- *Cursos amb projectes d'acció*: són aprofundiments o concrecions dels anteriors. Es consideren cursos de formació genèrica, amb pretensions d'especialitzar (directius, educació física, informàtica, valors, etc.) i consideren el context en el qual s'actua, existint una implicació institucional, selecció i compromís personal. És fonamental l'exigència de desenvolupar un projecte d'acció.
- *Formació autònoma*: respon a una inquietud personal, per la qual cosa es qüestiona el seu caràcter individualista, però es poden entendre com un exponent de



professionalitat i voluntarietat, i que acaben incidint en el desenvolupament professional del professorat. Ens referim a nous estudis, altres llicenciatures, doctorats, realització de projectes d'investigació, etc.

- *Intercanvi i estades formatives*: és una modalitat que permet viure noves situacions professionals, i més profitosa resulta, com més gran sigui la immersió o l'estada en la situació.

El que passa amb aquest tipus de formació és que es fa independentment del centre, és més general i després cadascun dels assistents l'hauria de difondre a la seva escola i fer l'adaptació necessària per posar-la en pràctica. Però desgraciadament això no sempre es fa i moltes vegades acaba sent una formació personal i que no traspasa el col·lectiu del seu centre, de manera que es van canviant coses (i cal que això segueixi passant) poden considerar-se innovacions pròpiament dites.

### 3.4.6.2. Formació en els propis centres

Atès que els PCC són únics en el sentit que els elabora un equip concret de mestres, sota unes circumstàncies determinades i adaptant-se a un context específic, actualment es considera que la formació en els centres educatius és la més eficaç de cara a l'elaboració del PCC i a la innovació, i hauria de tenir un tracte preferent en els plans institucionals de formació del professorat.

Algunes de les característiques més importants de la formació en centres són:

- Es dirigeix als col·lectius docents i no a professors individuals, la qual cosa és més coherent amb el plantejament de l'activitat docent en l'actualitat que s'entén com una feina en equip.
- Se centra en la problemàtica concreta i en el context de l'activitat docent. Això vol dir que abans de la planificació de les activitats de formació, s'ha detectat i concretat un problema que es vol solucionar. A més, és el professorat el protagonista en el disseny i realització de l'activitat de formació i s'eviten plantejaments estereotipats i elaborats de manera externa.
- Com que es fan en horari laboral i en el mateix centre, es garanteix la participació de la totalitat del professorat o de tot el que estigui implicat en aquells aspectes concrets per els quals es demana la formació i la continuïtat necessària. A més, implica reconèixer que en les tasques docents la formació permanent no és un luxe o una necessitat individual, sinó un instrument professional bàsic per garantir la qualitat adequada en l'ensenyament.

Tejada (1998: 155) diferencia dues modalitats d'aquesta formació:

- *Formació en el centre sense suport extern*: és d'iniciativa interna a partir de necessitats o problemes del dia a dia que presenten un grup de professorat de manera col·lectiva. És clau la intuïció i l'experiència, i el professorat expert o inquiet té més protagonisme, però els novells en treuen més profit.
- *Formació en centres amb suport extern*: normalment el suport extern es refereix a recursos humans: experts en una àrea del currículum, assessors psicopedagògics, etc. La seva funció és orientar, guiar, animar o ajudar a trobar solucions als problemes que el col·lectiu del centre es planteja, normalment per satisfer les seves necessitats derivades de la pràctica.

Entesa d'aquesta manera, la formació permanent als centres hauria de ser una ajuda planificada amb l'objectiu de potenciar la reflexió i l'elaboració de l'equip docent d'un centre sobre diferents aspectes que reclamin, però fent-los tan autònoms com es pugui. Aquests dos tipus d'intervenció indiquen que el formador/a extern/a ha de ser flexible i no sempre necessària, amb una actuació supeditada a les demandes de l'equip, de manera que en poc temps, la seva presència no sigui necessària, i així passar del segon tipus de formació al primer.

Els únics inconvenient que trobem a la formació amb suport extern, és que reclama molts i bons formadors, i això encara no es té, i és car d'aconseguir i de mantenir. Però són inconvenients força externs als centres, no depèn d'ells la seva solució.

### 3.4.6.3. L'assessorament

Assessorar en educació, moltes vegades va més enllà d'una simple orientació personal, d'un petit dubte, etc. Normalment serveix per ajudar o assistir a un centre a partir d'activitats de millora educativa. Podem diferenciar entre un assessorament:

- *Intern*: quan els que assessoren són individus o grups de la mateixa institució que demana l'assessorament.
- *Extern*: quan els que assessoren són individus o grups externs a la institució que demana l'assessorament i que no tenen una vinculació directa amb la mateixa.

En l'assessorament extern no hi ha uns objectius concrets, un pla de treball establert o una delimitació temporal, es tracta d'una activitat continuada, menys estructurada i planificada, que vol proporcionar informació i retroaccions als mestres (de manera individual o en grup), a partir del seu mateix procés de treball i de comandes concretes que van sorgint.

Algunes de les característiques de l'assessorament extern haurien de ser:

- Partir de les característiques i necessitats concretes dels docents que ho demanin, i això no vol dir que s'hagin de conèixer per avançat.
- Evitar la imposició de models d'actuació externs, elaborats a priori, a partir de l'anàlisi i valoració positiva d'allò que es fa en el centre per progressar en els plantejaments, les concepcions i la dinàmica de l'equip, però respectant els ritmes.
- És feina de l'assessor aconseguir que el protagonisme el tinguin els membres del grup, tot i que ajudi a dinamitzar el que s'ha de fer.
- També s'encarrega l'assessor d'ajudar a centrar els objectius i les tasques a fer, però evitant plantejaments que depressin les possibilitats de l'equip o que no siguin assumides de manera col·lectiva.
- Reconèixer les possibilitats i limitacions en l'assessorament i garantir la continuïtat tal com el professorat la decideixi.

La veritat és, però, que algunes vegades costa establir un límit entre les activitats d'assessorament i alguna formació en els centres, i que els assessors externs a vegades tampoc no tenen la solució als problemes del centre.

#### **3.4.6.4. Inspecció**

Considerem que la inspecció també pot ser un tipus de suport als centres i normalment des de dintre dels centres creiem que es consideraria més aviat extern. Crec que no hi ha cap dubte a considerar que davant d'una Reforma educativa el paper de l'Administració és totalment rellevant. L'origen d'aquest tipus d'innovacions és extern a la institució educativa i la inspecció, com a representant de l'Administració, ha de vetllar per a la seva correcta implantació, i nosaltres entenem, que el fet d'ajudar en tot allò que es pugui, també significa un tipus de suport. Nosaltres entenem que la formació i domini de la Reforma, que hauria de tenir la inspecció, podria perfectament ser aplicat en ajudar, assessorar i col·laborar en els centres educatius.

Torre (1994) destaca que l'Administració com a suport extern a una innovació té unes determinades funcions que poden sintetitzar-se al voltant de:

- a. Marcar una política que afavoreixi el canvi.
- b. Facilitar els recursos econòmics que facin possible la posada en pràctica dels projectes d'innovació.
- c. Facilitar el personal de suport que sigui necessari.
- d. Establir propostes d'incentivació per als innovadors.
- e. Difondre i estendre aquelles innovacions que resultin més vàlides.
- f. Controlar els recursos invertits a través dels informes dels projectes realitzats.

El que acabem d'apuntar indica que aquesta modalitat de suport pot tenir molt a veure amb el control, la supervisió i el rendiment de comptes, però tot i que es donés aquest sentit a l'actuació, tampoc no caldria entendre-ho com un fet negatiu, sinó com en certa manera necessari per a la institucionalització, integració, coordinació i responsabilització des del punt de vista de la qualitat dels sistemes educatius.

#### **3.4.6.5. Equips d'assessorament psicopedagògics (EAP)**

També són externs al centre, però són una eina amb la qual podem i hauríem de comptar si tenim en compte que l'elaboració i aplicació del PCC demana molts canvis metodològics i un tractament específic de la diversitat. Creiem que les persones que formen aquests EAP (psicòlegs, pedagogs, logopedes, etc.) tenen una formació absolutament adequada per ajudar i assessorar pel que fa a aquests dos aspectes com a mínim, als centres educatius.

### **3.5. SÍNTESI DEL CAPÍTOL**

En aquest capítol ens hem centrat en el currículum concret del nou sistema educatiu a Catalunya, ja que en aquesta comunitat autònoma on situem aquest estudi-investigació. És un currículum que se centra en un model d'escola comprensiva que progressivament es va diversificant, i que ha tingut en compte quatre fonts bàsiques per establir els objectius generals de l'ensenyament: la socioantropològica, la psicològica, l'epistemològica i la pedagògica.

A Catalunya, el currículum es concreta en el que s'anomena el Currículum Bàsic o Disseny Curricular (DC) per a cadascuna de les etapes educatives. Els seus antecedents sorgeixen a mitjan els anys 80, davant la necessitat de tenir un model curricular suficient flexible per donar cabuda a cadascuna de les peculiaritats dels diferents nivells, cicles i etapes i, alhora, suficientment precís per assegurar la coherència i continuïtat que es reclama de tot l'ensenyament.

En el DC es fixen els objectius generals de les diverses etapes de l'ensenyament, s'hi estableixen les àrees curriculars de cada etapa i s'hi formulen 3 nivells de concreció per a cada àrea. El *1r nivell de concreció* està format pels Ensenyaments Mínims, que són responsabilitat de l'Administració educativa estatal, però que a Catalunya en tenir competències autonòmiques en educació, els ha concretat en els Currículums Bàsics o els DC que és on s'expressen les intencions educatives i s'orienta sobre el pla d'acció que s'ha de seguir a la resta de nivells de concreció i en el desenvolupament del currículum en general. S'hi especifiquen els apartats següents: objectius generals d'etapa, objectius generals de cicle, definicions de les àrees, objectius generals d'àrea, blocs de contingut (procedimentals; fets, principis, conceptes i sistemes conceptuals; i actituds, valors i normes), objectius terminals, i orientacions didàctiques.

El *2n nivell de concreció* és el resultat de l'anàlisi dels blocs de contingut que figuren en el 1r nivell, així com la proposta de seqüenciació dels elements que aquesta anàlisi permet identificar, que anirà del més general al més detallat i del més simple al més complex (especificant els 3 tipus de continguts i els objectius referencials). En el DC hi ha un model de 2n nivell de concreció proposat pel Departament d'Ensenyament, i els centres han de tenir un 2n nivell en el Projecte curricular de centre (PCC), de manera que o ve agafen el de l'Administració, o en fan un ells.

El *3r nivell de concreció* respon a la voluntat de concretar i adaptar a la singularitat de cada centre el DC. Hi cal confeccionar els objectius i continguts de nivell i les programacions a partir de les unitats didàctiques, que estan considerades la unitat de treball relativa a un procés complet d'ensenyament-aprenentatge (E-A) que no té una duració temporal fixa i que precisa uns objectius didàctics, uns continguts (dels 3 tipus), unes activitats d'aprenentatge i unes activitats d'avaluació. El 3r nivell és competència dels equips de professorat que intervenen amb un mateix grup d'alumnat i és una concreció del 2n.

Després hem anat comentant les quatre directrius fonamentals del DC (finalitats educatives, criteris metodològics, criteris d'avaluació i continguts de l'ensenyament) tant en l'àmbit general, com concretant-les en cadascuna de les tres etapes educatives: Infantil, Primària i Secundària. Les anem a intentar resumir.

Hi ha una *finalitat* comuna i és la de capacitar l'alumnat per a l'adaptació a la posterior etapa. Les finalitats a Educació Infantil es basen a aprofitar al màxim les possibilitats del desenvolupament de l'alumnat, dotant-los de les competències, destreses, hàbits i actituds que facilitin l'adaptació a la posterior etapa. Realitzar els aprenentatges necessaris per viure i integrar-se en la societat de manera crítica i realista procurant que el procés d'E-A li resulti gratificant a Primària. A Secundària Obligatoria transmetre a l'alumnat els elements bàsics de la cultura, formar-los per assumir els seus deures i exercir els seus drets, i preparar-los per a la incorporació a la vida activa o a les etapes educatives següents. Al Batxillerat proporcionar una maduresa intel·lectual i humana, i les habilitats i coneixements que els permetin l'acompliment de les seves funcions socials amb competència i responsabilitat. I a Formació Professional la preparació per a l'activitat en un camp professional, proporcionant una formació

polivalent que els permeti adaptar-se a les modificacions laborals que puguin produir-se al llarg de la seva vida.

Referit als *critèris metodològics* destaquem que a Infantil partirà de les experiències, les activitats i el joc, en un ambient d'efecte i confiança. L'aprenentatge es basa en el que el nen/a fa i experimenta tant en relació amb els objectes com amb les persones. Les activitats seran globalitzades i significatives. A Primària s'ha de facilitar la construcció d'aprenentatges significatius i potenciar l'interès espontani de l'alumnat, vetllant pel seu desenvolupament general i perquè vagi integrant les diferents experiències i aprenentatges. Tot això atenent sempre la diversitat de l'alumnat. A Secundària a més de seguir tractant la diversitat, iniciar-los en el coneixement de la realitat seguint els principis bàsics del mètode científic, alhora que s'afavorirà la seva capacitat per aprendre per si mateix i per treballar en equip. Al Batxillerat igual que a Secundària però ha d'utilitzar el mètode més adequat (no sols el científic) i es dóna molta importància a la relació dels aspectes teòrics de cadascuna de les àrees amb les seves aplicacions pràctiques a la societat. A la Formació Professional es promourà principalment la integració de continguts científics i organitzatius a més del que s'ha dit a Secundària.

Dels *critèris d'avaluació*, per a Infantil es demana que sigui contínua, que s'ajusti a les programacions, als recursos metodològics, a les característiques individuals, i amb l'observació rigorosa i sistemàtica com a instruments. A Primària també ha de ser contínua, ha de servir per ajustar l'actuació del professorat, per orientar, reforçar els continguts insuficientment assolits per l'alumnat, i realitzar així l'adaptació curricular necessària. Com a instruments l'observació sistemàtica hi ha l'anàlisi de treballs realitzats, proves i entrevistes. A Secundària serà contínua, integradora, i amb un caràcter comprensiu i formatiu. Els instruments: l'observació sistemàtica, l'anàlisi de treballs, entrevistes, debats, proves, etc.

L'última directriu és la dels *continguts de l'ensenyament* que s'estructura per àrees i hi hem especificat totes les àrees de cada etapa educativa.

La següent concreció del currículum és el **Projecte curricular de centre (PCC)**, que es caracteritza per ser: teòric; previ; tecnicopedagògic; elaborat pel professorat; amb la finalitat d'explicitar el què, com i quan ensenyar i avaluar; i buscar la coherència i l'adaptació al context. Els components del PCC parteixen d'aquestes preguntes:

- **Què ensenyar?** Fa referència bàsicament als objectius i continguts i es concreta en l'adequació dels objectius generals d'etapa al centre (a partir del DC i del PEC); en l'anàlisi i adequació dels objectius generals de les àrees (en funció de les peculiaritats del centre, de l'alumnat i dels recursos de què es disposa); i en l'anàlisi i adequació dels continguts de les àrees (tenint en compte els objectius generals plantejats, els coneixements previs de l'alumnat, el nivell de desenvolupament pel que fa a recursos, temps disponible per ensenyar-los i amb les característiques del medi on es trobem).
- **Quan ensenyar?** Es basa en l'ordenació temporal dels objectius i continguts determinats. Es fa a partir de la concreció dels objectius generals d'àrees per a cada cicle (en funció de les característiques específiques de l'alumnat de cada cicle); de seqüenciar i organitzar els continguts de les àrees (a partir d'uns criteris bàsics som: el desenvolupament evolutiu de l'alumnat, coherència amb la lògica de la disciplina, adequació als coneixements previs, prioritzar continguts, delimitar idees-eix, continuïtat i progressió, integració i equilibri, i interrelació); i les seqüències

d'objectius terminals i concreció dels objectius referencials per a cada cicle (tenint en compte l'atenció a la diversitat i que, per tant, no poden considerar-se homogenis per a tot l'alumnat d'un grup).

- **Com ensenyar?** Es refereix a buscar la manera més adequada d'ensenyar per garantir l'assoliment dels objectius i el domini dels continguts. Es tracta de definir les opcions metodològiques (perquè ho reclama el tractament de la diversitat, els diferents objectius i continguts, i maneres de fer del professorat. I sempre tenint en compte l'aprenentatge significatiu, la globalització o interdisciplinarietat, passar del més general i simple al més detallat i complex); els criteris d'organització espai-temps (dels espais per fer l'ambient el més agradable i funcional possible, i del temps per tenir les millors condicions pel tipus d'aprenentatge a fer i per les necessitats específiques de l'alumnat. Mirant quin és el millor tipus d'agrupament que s'ha de fer); i els criteris per a la selecció de materials curriculars i altres recursos didàctics (fent-los els més adequats per als objectius, continguts, activitats i enfocament metodològic que cal assolir en el cicle, i trobant un equilibri entre diversitat i continuïtat).
- **Què, com i quan avaluar?** A partir de definir les pautes d'avaluació (han de complir les funcions d'ajustar l'ajut pedagògic a cada alumne/a a partir de l'avaluació inicial i formativa, i de permetre determinar el grau en què s'ha aconseguit les intencions a partir de l'avaluació sumativa); i els criteris de promoció intercycles o de l'avaluació sumativa al final de cada cicle (agafant com a punt de referència els objectius referencials de cicle considerats fonamentals per garantir l'assoliment dels aprenentatges en el cicle posterior. Cal diferenciar els criteris d'avaluació de final de cicle sobre els aprenentatges; i els de promoció: tots els factors a més dels aprenentatges).

Hem dit que tots els centres han de fer la seva concreció i adaptació del currículum. Per això calia concretar **com s'elabora el PCC?** I comencem dient que és necessari per passar d'una mentalitat individualista del professorat a una de centre, però no és fàcil a causa de factors de tipus tradicional, organitzatiu o subjectiu, per això hem especificat 15 bones raons que ens diuen per a què ens podria anar bé elaborar-lo. Després hem considerat algunes condicions prèvies a tenir en compte abans d'elaborar-lo i que es refereixen a: partir de l'experiència anterior, difusió d'altres experiències, formació, material curricular, recursos, assessorament, organització, ambient de treball, unitat de propòsits, utilitat, participació i reunions. També hem explicat tres tipus de procediments generals per elaborar-lo, que són el plantejament deductiu, inductiu i concurrent, especificant alguns dels seus avantatges o inconvenients. I després hem comentat altres estratègies d'elaboració més específiques.

Una vegada decidit el procediment general o estratègia, cal seguir unes **fases** o passos per elaborar el PCC, ja que és un procés llarg i complex, la qual cosa reclama anar-lo esmicolant i que en el moment d'ajuntar-ho tot no hi falti res. Hem dit algunes fases que han proposat diferents autors i després hem comentat les que nosaltres considerem i que es refereixen a:

- a) **Informar-nos:** tot el Claustre de què és el PCC.
- b) **Fer el diagnòstic institucional:** de quina és la situació del centre en el moment de posar-se a elaborar el PCC pel que fa als tres components de tota organització, és a dir, objectius, estructures i sistema relacional. Per fer aquest diagnòstic cal determinar qui es responsabilitza de fer-lo, amb quin instrument ho farà, i a qui i quan se li demanarà la informació.

- c) *Delimitar els processos de construcció*: si tots alhora ho fem tot, podem anar molt lents, per això hem proposat algunes maneres d'agrupar-se i hem especificat quines serien les tasques que podrien fer i alguns avantatges i inconvenients, tenint present que no cal que hi hagi els mateixos grups durant tot el procés. També cal delimitar de quina manera s'organitzen els components del PCC i la temporització del treball.
- d) *Estructurar les dinàmiques de treball*: primer cal recollir tota la informació que calgui i organitzar-la o ordenar-la i fer una primera anàlisi de la informació. Una vegada ens hem posat a treballar, caldrà que es vagin prenent decisions i això pot ser per votació o per consens, recomanant sempre que es pugui, la segona. I també hem inclòs aquí algunes tècniques de dinàmica de reunions.
- e) *Respectar les funcions de cadascun*: cal distribuir i compartir funcions i responsabilitats.
- f) *Avaluar el PCC*: és la fase oblidada, però cal que sapiguem si hem aconseguit i com, el que preteníem, i més després del que costa tot el procés. Hem exposat les característiques que ha de complir aquesta avaluació entesa com a útil, factible i exacta. També hem assenyalat dos camins per fer aquesta avaluació interna o autoavaluació: un ascendent i un en espiral. I hem apuntat algunes condicions prèvies que caldria complir abans de posar-se a fer-la que ens porten a tenir algun tipus de cultura avaluativa de centre. Quan tot això es compleix, hem posat orientacions per fer el disseny de l'avaluació del PCC sota un enfocament qualitatiu i hem especificat tot un munt de tècniques o instruments i alguns indicadors que poden ajudar a fer-la.

Després hem fet algun comentari sobre la normativa catalana resumint les circulars relatives a les instruccions per al procés d'elaboració del PCC i fent un comparatiu d'algunes disposicions de començament d'alguns cursos. Això ens ha fet adonar que l'Administració va donar per tancada l'elaboració i aprovació del PCC al curs 95-96, ja que en aquell moment, o s'havia adaptat o elaborat un model propi de PCC, o s'adoptava el 2n. nivell del Departament d'Ensenyament.

Hem acabat aquest capítol explicant alguns dels suports amb què poden comptar els centres pel que fa al PCC. La formació fora dels centres s'ha de seguir donant, tot i que després hauria de traspasar-se més als centres i no quedar-se en una formació més aviat personal. La formació en els mateixos centres la veiem més d'acord amb el sentit personal i d'adaptació al context d'un PCC, però fan falta més formadors i bons i més diners per poder realitzar-la de manera general. També hi hem inclòs com a suport l'assessorament intern i extern, la inspecció i els equips d'assessorament psicopedagògics (EAP).