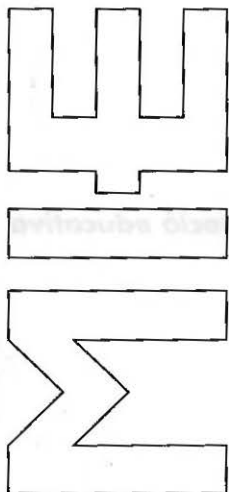


Materials per a la innovació educativa

GRAÓ
EDITORIAL

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA



3

Materials per a la innovació educativa

Materials Curriculars

Sèrie patrocinada per la



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

de Formació
permanent
pla

GUIA PER A L'ELABORACIÓ DEL PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE

Lluís M. del Carmen
Antoni Zabala

Director de la col·lecció: Serafí Antúnez
Directora de la sèrie
Materials Curriculars: Maite Colén
Comitè editorial: Gregori Casamayor
Francisco González

La col·lecció MIE, Materials per a la Innovació Educativa, és una iniciativa conjunta de l'ICE de la Universitat de Barcelona i de l'Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics. La sèrie Materials Curriculars compta amb el patrocini del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Lluís M. del Carmen i Antoni Zabala

© d'aquesta edició: ICE de la Universitat de Barcelona
Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics
c/ de l'Art, 81. 08041 Barcelona

1ª edició: Juliol 92

2ª edició: Abril 93

3ª edició: Gener 95

ISBN: 84- 7827-052-3

DL: B-25887-92

Disseny de la col·lecció: BB+J

Producció: Punt i Ratlla de Serveis Pedagògics

Fotocomposició: Winihard Gràfics

Impressió: Imprimeix

Volem manifestar el nostre agraïment al CIDE, als professors que ens van assessorar i animar en el desenvolupament del projecte i a tots els centres d'arreu de l'Estat que el van fer possible.

Volem expressar també el nostre agraïment als centenars de professors amb els quals hem debatut, durant aquests dos anys, els projectes curriculars de centre. Els suggeriments que ens han fet, els problemes que troben i l'experiència que tenen, han estat un estímul constant que ha enriquit la reflexió i el desenvolupament de la investigació.

ÍNDIX

Pròleg	9
1. INTRODUCCIÓ	11
Nivells de concreció del currículum	11
La planificació en els centres educatius	14
Dinàmica dels processos d'elaboració	18
2. EL PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE	21
El disseny curricular com a punt de partida	22
Elements bàsics del Projecte curricular de centre	23
Decisions relatives a què ensenyar	27
– Adequació dels objectius generals d'etapa	28
– Anàlisi i adequació dels objectius i continguts generals de les àrees	30
Decisions relatives a quan ensenyar	33
– Concreció dels objectius generals d'àrea per a cada cicle	34
– Seqüències i organització de continguts	35
– Concreció dels objectius referencials per a cada cicle	40
Decisions relatives a com ensenyar	42
– Opcions metodològiques	42
– Criteris d'organització de l'espai i del temps	44
– Criteris per a la selecció de materials curriculars i altres recursos didàctics	45
Decisions sobre què, quan i com avaluar	47
3. L'ELABORACIÓ DE PROJECTES CURRICULARS DE CENTRE	53
Condicions generals necessàries	53
L'inici del procés	56
Estratègies d'elaboració	59
Dinamització del treball en equip	61
Formació en els centres	64
L'assessorament extern	65
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	67
Bibliografia per aprofundir en aquest tema	69
ÍNDIX DE GRÀFIQUES	73

PRÒLEG

La guia que presentem es basa en una investigació que el CIDE va decidir subvencionar, en el concurs d'àmbit estatal de projectes d'investigació educativa de l'any 1988, i que ha tingut una durada de dos anys.

Els objectius bàsics de la investigació han estat:

1. Elaborar una guia destinada al professorat que serveixi per orientar els processos d'elaboració i anàlisi de projectes curriculars de centre.

2. Detectar els principals problemes que hi ha a l'hora de posar en pràctica una política de desenvolupament curricular basada en l'elaboració de projectes curriculars de centre, juntament amb les condicions bàsiques necessàries i el tipus d'ajuda externa que cal facilitar als centres.

Aquesta investigació s'ha fet en el marc del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona, amb l'assessorament de César Coll, Isabel Solé, Teresa Mauri i Isabel Gómez.

La guia que presentem, elaborada per encàrrec de l'ICE de la Universitat de Barcelona i del Departament d'Ensenyament, vol ser un instrument de treball que ajudi els equips docents a reflexionar sobre els criteris que orienten la pràctica educativa i els faciliti l'elaboració dels projectes curriculars de centre.

El contingut s'estructura en els capítols següents:

1. *Introducció*, on s'expliquen les característiques bàsiques del model curricular de l'actual Reforma i el concepte de desenvolupament curricular.

2. *El Projecte curricular de centre*, on es descriuen els components més importants del projecte curricular de centre,

il·lustrats amb exemples, i es fixen criteris per prendre decisions en relació amb aquests components.

3. *L'elaboració de projectes curriculars de centre*, on es comenten diverses estratègies per tal que els equips docents puguin iniciar i desenvolupar els processos d'elaboració.

Esperem que aquesta guia serveixi d'ajuda als equips de professors que volen recolzar la pràctica diària a l'aula amb una feina de reflexió i fonamentació que la faci més profunda i coherent. Tot i que sabem les moltes limitacions que hi ha, molts equips ja han seguit aquest procés a la pràctica i els resultats, tant a nivell de perfeccionament professional com de millora de la pràctica educativa, són inqüestionables. En aquest moment difícil i ple de contradiccions que és posar a la pràctica la reforma educativa, creiem que cal fer el màxim esforç des de tots els sectors implicats (Administració educativa, professorat, ICE, moviments de renovació pedagògica, inspecció, universitats), per poder avançar cap a un nou model de centre. Creiem que això fomentarà, de manera considerable, la millora de la qualitat de l'ensenyament i el desenvolupament professional del professorat.

1. INTRODUCCIÓ

Nivells de concreció del currículum

L'actual projecte de reforma educativa planteja una nova distribució de competències i responsabilitats en el procés d'elaboració i desenvolupament del currículum i atribueix un protagonisme considerable als centres educatius i al professorat. Això ho fa per mitjà d'un model curricular obert i flexible, en el qual l'Administració educativa defineix uns aspectes prescriptius mínims que permeten i fan necessària una elaboració per part dels equips docents, per tal d'adequar-los, de manera creativa, als contextos específics d'aplicació. Només d'aquesta manera (Coll, 1989) serà possible una educació que tingui en compte els diversos factors de cada situació educativa en particular, respectuosa amb la diversitat, i adaptada als interessos, motivacions i capacitats dels alumnes.

Aquest plantejament, reivindicat durant molts anys pels moviments de renovació pedagògica i els grups de professors més innovadors, sembla bastant adient, ja que com diu Àngel Pérez (1986): *Si admetem el caràcter singular de cada context escolar i de l'aula, el professor no pot ser només un tècnic que apliqui una seqüència de rutines preespecificades i experimentades pels experts i científics.*

Harlen (1988) comenta aquest mateix aspecte i diu que quan els professors reben de l'exterior les instruccions de tot el que han de fer, tema per tema, transfereixen la responsabilitat de l'ensenyament als programes i als llibres de text.

El model de currículum adoptat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, el MEC i altres comunitats autònomes, vol tenir una funció orientadora i

garantir l'adquisició d'uns continguts educatius bàsics, considerats socialment importants per a tota la població escolar. En aquest sentit, és diferent dels currículums totalment oberts, propis de l'ensenyament primari en alguns països europeus, i dels molt tancats, que defineixen amb tot detall els objectius i continguts educatius i en fan les seqüències en els diferents nivells de l'escolaritat.

L'existència en el currículum de prescripcions fetes per l'Administració, ha estat molt criticada per alguns autors. Sembla adient analitzar si hi ha raons importants que justifiquin aquestes prescripcions i precisar com han de ser, per tal de poder portar a terme amb èxit les funcions que en justifiquen l'existència. Les raons que donen d'altres autors per justificar-les són:

- Que l'educació escolar compleix una funció d'integració social considerada fonamental.

- Que l'escolaritat respon a la necessitat que tenen els grups socials d'ajudar els nous membres a assimilar l'experiència col·lectiva acumulada històricament i culturalment organitzada.

12

- Que l'educació permet articular en un tot integrat el projecte cultural d'un grup social i el desenvolupament individual dels seus membres.

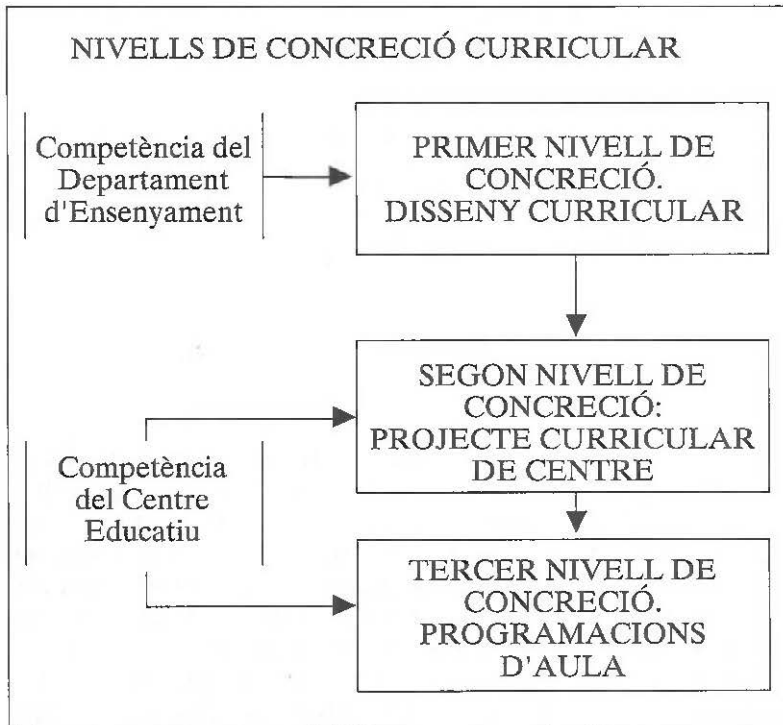
Per tant, és evident el dret de la comunitat a establir els principis bàsics del currículum escolar i els objectius que ha de tenir l'escolaritat.

Amb tot, és necessari que les prescripcions que s'estableixin permetin un desenvolupament curricular basat en els centres docents i que no allargui la intervenció de l'Administració educativa als centres. La formulació de les intencions educatives ha de ser general i només establir les línies directrius dels objectius i continguts de l'aprenentatge i deixar-ne l'adaptació i precisió en mans dels equips docents.

Aquesta opció demana repartir les competències i estableix tres nivells de concreció en el disseny del currículum:

Un primer nivell de concreció, competència del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, té el nom de *Disseny curricular* i defineix els objectius generals de cada

etapa educativa, els objectius i continguts generals, i els objectius finals de cada una de les àrees curriculars que configuren aquestes etapes.



13

Un segon nivell de concreció, competència dels equips educatius de centre, implica la contextualització dels objectius i continguts del Disseny curricular, les seqüències i l'organització dels diferents cicles de cada etapa i la definició global de les opcions metodològiques i els criteris d'avaluació. Aquest conjunt de decisions es coneix com a *Projecte curricular de centre*.

Un tercer nivell de concreció, competència de cada professor, consisteix en la planificació d'activitats i tasques, defineix els objectius i continguts específics i les activitats d'ensenyament i avaluació per a cada grup classe d'un nivell educatiu concret, i forma les *programacions d'aula*. Aquesta programació es pot elaborar amb altres companys de nivell o cicle.

Nivells	Elements	Document	Competència
Primer	Objectius generals. Etapa Objectius generals. Àrea Continguts generals. Àrea Objectius terminals	DC	Departament d'Ensenyament
Segon	Contextualització d'objectius i continguts DC Seqüenciació i organització Metodologia i avaluació	PCC	Claustre i/o departaments o seminaris
Tercer	Programacions d'aula	PA	Professors de cicle o nivell

14

L'opció implica un risc, perquè cal trobar un equilibri difícil entre el grau de prescripció i el d'obertura i és impossible satisfer tots els sectors socials i professionals. Cal tenir present la manca de tradició d'aquest model curricular i que el professorat no hi està familiaritzat, així com les noves capacitats professionals que calen per utilitzar-lo. Malgrat tot, aquestes dificultats no han de servir, com diu Harlen (1989), per no donar llibertat curricular als professors, sinó per reconèixer que les decisions que cal prendre són difícils i que cal proporcionar l'estructura de suport necessària.

La planificació en els centres educatius

En els processos de planificació que es fan als centres educatius es poden distingir diferents àmbits:

1. El *Projecte educatiu de centre* (PEC), de caràcter global, expressa els plantejaments educatius generals i els aspectes organitzatius i de gestió del centre. Entenem aquest terme tal com el defineix Antúnez (1987): *Un instrument per a la gestió, coherent amb el context escolar, que enumera i defineix les notes d'identitat del centre, formula els objectius que té i expressa l'estructura organitzativa de la institució.*

La funció bàsica del Projecte educatiu de centre és proporcionar un marc global a la institució escolar que permeti l'actuació coordinada i eficaç de l'equip docent. Aquest marc s'ha de contextualitzar en la situació concreta del centre i ha de donar solucions a la problemàtica específica que tingui. Cal que tracti els aspectes bàsics de l'educació, com l'opció lingüística, la coeducació o la integració. En funció d'aquestes consideracions ha de plantejar els objectius bàsics del centre que orientaran i inspiraran les actuacions que s'hi facin. Finalment, ha d'explicitar l'estructura organitzativa i el funcionament del centre.

Tot i que el PEC és fonamental per fer coherents els centres i donar-los personalitat, el fet d'elaborar-lo s'ha de considerar un procés progressiu i dinàmic que permeti la consolidació dels equips docents i faciliti la gestió del centre. No té sentit elaborar un PEC de caràcter burocràtic que l'equip docent no comparteixi de veritat i, per tant, no tingui funcionalitat.

2. *El Projecte curricular de centre (PCC)*, estretament relacionat amb l'anterior, i que té cura de l'adaptació del DC a les característiques específiques del centre: contextualització dels objectius i continguts generals, seqüències i organització dels continguts i objectius educatius durant les etapes i els cicles, aspectes metodològics, normes per a l'organització de l'espai i del temps, materials educatius que cal utilitzar i criteris d'avaluació. En currículums més tancats, com els vigents fins ara, molts d'aquests aspectes els concreta l'Administració educativa.

Alguns autors opinen que el Projecte curricular de centre queda integrat en el Projecte educatiu. Nosaltres, els diferenciem per tres motius:

- Tot i que el PEC i el PCC han de tenir una relació estreta i una coherència bàsica, cada un fa referència a elements diferents. El PEC a l'anàlisi del context, als principis educatius generals i a l'organització i gestió del centre. El PCC, a l'adequació i desenvolupament de les àrees curriculars que formen les diferents etapes.

- A causa de la seva naturalesa diferent, el consens sobre el PEC i sobre el PCC correspon a diferents col·lectius: el primer al Consell escolar i el segon als equips de professors d'etapa.

- Els processos d'elaboració, i els corresponents productes, també són molt diferents. El procés d'elaboració del PEC és relativament curt (un o dos cursos), el seu producte final es pot recollir en poques pàgines i pot ser vigent uns anys. El PCC, al contrari, és molt més lent d'elaborar, té com a resultat documents amplis i és vigent menys temps, perquè cada curs s'ha de revisar i, possiblement, reformar i ampliar.

La funció bàsica del Projecte curricular de centre és garantir la progressió i coherència adients en l'ensenyament i aprenentatge dels continguts educatius durant l'escolaritat. Per això, és necessària la definició d'uns criteris bàsics comuns que orientin l'adequació dels objectius i les seqüències dels continguts, d'acord amb les característiques específiques dels alumnes. De la mateixa manera, és important que els criteris d'agrupació i tractament dels continguts, els enfocaments metodològics, els criteris d'organització de l'espai i del temps i de selecció de materials d'ensenyament i avaluació siguin coherents i afavoreixin al màxim la continuïtat i progressió dels processos d'aprenentatge dels alumnes.

16

L'elaboració de projectes curriculars de centre demana tenir una posició en relació a molts elements educatius, permet articular una feina sistemàtica de discussió que és fonamental per a la consolidació dels departaments, seminaris i equips d'etapa i cicle. Per això, l'elaboració del PCC per a les diferents àrees i etapes educatives s'ha de considerar una tasca bàsica dels equips docents.

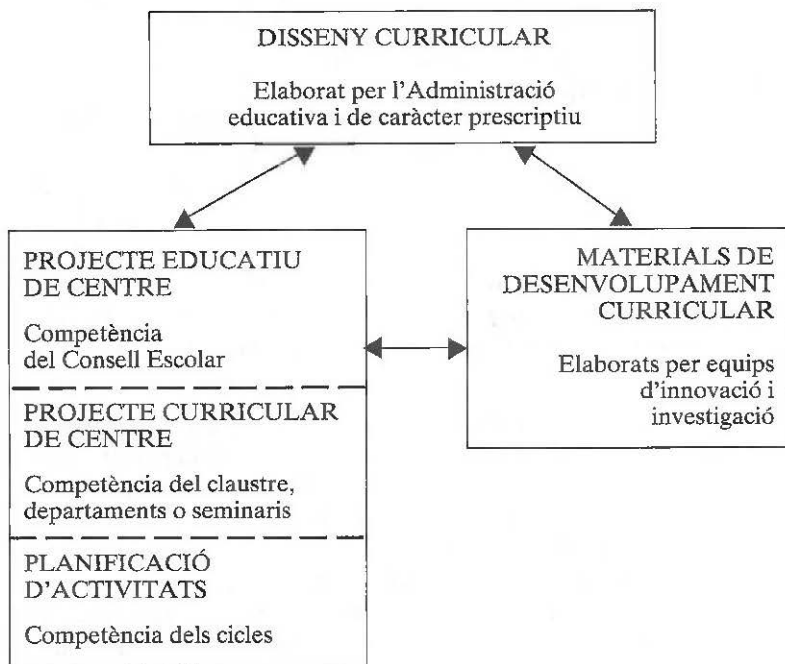
3. *Les programacions d'aula*, que, en consonància amb els àmbits anteriors, configuraran *unitats didàctiques o de programació* (a la Secundària es concreten en els crèdits) amb seqüències que desenvolupin programacions concretes per a cada cicle educatiu. Aquesta feina exigeix dues tasques fonamentals: distribuir els continguts educatius en el cicle i planificar i temporalitzar les activitats d'aprenentatge i avaluació corresponents. La funció de les unitats didàctiques és concretar plans d'activitats i tasques, significatives i coherents, que facin possible una intervenció dels professors, reflexiva i amb els recursos necessaris.

La unitat didàctica o de programació s'entén com una unitat de treball, relativa a un procés d'ensenyament-aprenentatge,

articulat i complet. Una unitat de programació ha de concretar els continguts, els objectius, les activitats d'ensenyament-aprenentatge i les activitats d'avaluació. Per elaborar-la és important tenir en compte els diferents nivells del grup classe i desenvolupar, en funció dels nivells, les adaptacions curriculars necessàries. Actualment, aquesta feina és responsabilitat del professor, tot i que la majoria de vegades és una feina que fan les editorials, que elaboren, en general, materials de desenvolupament curricular uniformes i poc flexibles, més còmodes d'utilitzar però que difícilment poden adaptar-se a les característiques específiques i a la diversitat del grup classe.

La planificació de la pràctica educativa implica atendre els tres àmbits esmentats, però cal diferenciar-los, perquè a l'hora d'elaborar-los presenten un grau diferent de generalitat i complexitat; amb tot, no cal oblidar que es troben estretament relacionats i és necessari contrastar-los contínuament per assegurar que siguin coherents.

En síntesi, els elements que cal integrar en la planificació i aplicació de la pràctica educativa es troben en el quadre següent:



La validació dels nivells de planificació esmentats correspon a diferents col·lectius. La validació del Projecte educatiu de centre correspon al consell escolar, per tant el contingut del Projecte no ha d'implicar coneixements estrictament professionals. Les decisions que ha de reflectir han de ser de caràcter general i cal la implicació dels pares. El Projecte curricular de centre l'ha de sancionar el claustre de professors, els equips d'etapa o els departaments i seminaris. Finalment, la planificació d'activitats cal que la facin els equips de cicle.

Dinàmica dels processos d'elaboració

18 Els nivells de reflexió i elaboració definits no són una novetat, sinó que tenen una llarga tradició en la pràctica educativa. Són bastants els centres que abans de la LODE havien elaborat col·lectivament projectes educatius fonamentats que havien orientat l'acció pedagògica dels equips docents. També els departaments, cicles o seminaris de molts centres han elaborat projectes curriculars per a àrees o assignatures. Són molts els equips de professors que han dissenyat programacions pròpies per a una part o la totalitat dels continguts d'una àrea o assignatura. De la mateixa manera, s'ha de destacar la feina feta pels equips que han experimentat la Reforma. Tot això fa que tinguem moltes experiències i un bon nombre d'equips de professors capacitats per realitzar aquestes feines. Ara es planteja com fer que aquesta manera de treballar sigui la de la majoria d'equips docents, ja que aquesta experiència ha fet veure que la qualitat de l'ensenyament està directament relacionada amb la capacitat dels equips per elaborar conjuntament opcions creatives i adequades al context (vegeu, en aquest sentit, l'informe de l'OCDE: *Escoles i qualitat de l'ensenyament*, Paidós, 1991).

Es pot comprendre fàcilment que l'elaboració del Projecte educatiu de centre, del Projecte curricular i de la programació d'activitats, es troben estretament relacionades i es potencien recíprocament. En la mesura que l'equip d'un centre hagi analitzat el context i la realitat concreta, hagi fet una definició de supòsits pedagògics i hagi organitzat el centre de manera funcional i participativa, tindrà una base de referència que permetrà orientar i situar opcions més concretes. Per altra part,

hi haurà una experiència de treball que facilitarà el desenvolupament d'altres tasques en equip.

Aquells centres que hagin elaborat el Projecte educatiu de centre podran utilitzar-lo com a element de referència global que, amb el Disseny curricular, ajudarà a elaborar els projectes curriculars de centre. Amb tot, que un centre no tingui projecte educatiu no és un obstacle per poder desenvolupar projectes curriculars de caràcter global o parcial.

Tal com assenyala Coll (1989): *L'experiència demostra que aquests tres nivells d'elaboració del currículum escolar són, gairebé sempre, causa de reflexió i anàlisi en paral·lel i mantenen entre sí relacions que no s'assemblen gens o quasi gens a un procediment deductiu, segons el qual del Projecte educatiu de centre en derivaria més o menys directament el Projecte curricular de centre i d'aquest, al seu torn, la planificació d'activitats i tasques.*

Molts centres han iniciat petits projectes, en funció de la preparació d'alguna activitat en equip, que els han portat ha plantejar-se, després, la necessitat d'un nivell de coordinació més elevat en aspectes de tipus més general. Cal tenir en compte que són necessaris els tres nivells de treball i que en la mesura que s'avanci en la definició dels elements més generals, la línia del centre guanyarà coherència i fonamentació, sempre que s'accepti que aquest desenvolupament serà desigual en els diferents nivells i equips i que el que fa avançar més és allò que implica més professors en la feina col·lectiva a nivell de centre.

Qualsevol via és vàlida sempre que permeti expressar els pressupòsits en què es fonamenta la feina a l'aula, sotmetre'ls a un treball crític i articular uns elements amb els altres en un projecte cada vegada més explícit, coherent i compartit per l'equip docent.

Una manera especialment adequada de començar pot ser analitzar i explicitar les opcions que es posen a la pràctica en el centre. Això augmentarà el grau de coordinació de l'equip i serà útil a l'hora de tractar els problemes més importants que l'anàlisi faci evidents. Si hi ha documents escrits que ensenyin de manera total o parcial la feina feta, ens ajudaran a fer aquesta tasca.

En tot cas, cal tenir en compte que qualsevol elaboració només serà vigent un temps, perquè és un instrument per millorar de manera progressiva la línia educativa. Qualsevol projecte s'haurà de revisar de manera periòdica, segons els resultats de la pràctica. Com més concret sigui el projecte més s'haurà de revisar i canviar.

Els projectes curriculars de centre s'han de concebre com un instrument d'elaboració progressiva, que necessita l'aplicació de plans de formació, la creació de materials de desenvolupament curricular que orientin al professorat i la disponibilitat dels serveis d'orientació adients. En aquest sentit, les diverses institucions amb responsabilitat en la formació i orientació del professorat (ICE, escoles de formació del professorat, equips psicopedagògics i d'assessorament, centres de recursos, inspecció, etc), haurien de col·laborar per tal de fer aquestes feines de la manera més adequada.

2. EL PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE



Hem definit el Projecte curricular de centre com *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 en propostes globals d'intervenció didàctica, escaients a un context específic.*

Els objectius bàsics a l'hora de l'elaboració del Projecte curricular de centre són:

- Contribuir a la continuïtat i coherència de l'actuació educativa de l'equip de professors dels diferents nivells educatius.
- Expressar els criteris i acords compartits pel conjunt del professorat.
- Adaptar i desenvolupar les propostes del Disseny Curricular, com a projecte social d'educació, a les característiques específiques del centre (sobretot context socio-cultural, finalitats educatives del centre i característiques dels alumnes, professors i centre).

Actualment, les decisions que prenen la majoria d'equips docents afecta, fonamentalment, la selecció de llibres de text, l'organització d'horaris, el repartiment de material i espais i la realització d'avaluacions, tot i que moltes vegades aquestes decisions no es basen en criteris pedagògics.

El caràcter obert i flexible de les noves propostes curriculars i la concepció constructivista de la intervenció pedagògica que les fonamenta planteja noves necessitats en la feina del equip docent. Atendre aquestes noves necessitats té com a objectiu principal garantir una actuació coherent, coordinada i progressiva durant l'escolaritat obligatòria que afavoreixi al màxim el desenvolupament global i diversificat dels alumnes. Això requereix que les actuacions educatives tinguin la mateixa orientació, per tal de poder-ne augmentar la eficàcia i garantir-ne el progrés.

Per altra part, el reconeixement de la diversitat existent com una realitat que la institució escolar ha d'assumir, fa que sigui imprescindible un nivell més gran de coordinació. Aquesta coordinació ha de proporcionar la informació necessària sobre els alumnes i els docents i garantir criteris comuns, de manera que tinguin efectes positius i compensatoris en el conjunt de l'alumnat.

Aquests criteris no han d'afectar només les actuacions dins la classe, sinó totes les que es facin en el context escolar i puguin tenir implicacions en l'educació de l'alumnat. Per exemple, si al centre hi ha menjador, és evident que en relació amb el menjar es poden tractar continguts educatius. La convivència d'alumnes al pati o en les instal·lacions esportives voldrà dir unes actituds determinades, respectar les normes, etc...

L'elaboració del Projecte curricular de centre implica, com diu Harlen (1988), menys llibertat individual pels professors, però contribueix al desenvolupament professional i fa que sigui més segur en la seva feina.

El Disseny curricular com a punt de partida

El Disseny curricular, en la mesura que presenta un discurs continu que va des de la definició dels aspectes psicopedagògics més globals i les característiques psicològiques dels alumnes, a la definició dels objectius generals de cada etapa i d'aquí a la fonamentació, objectius i continguts de cada àrea curricular, és un material de discussió fonamental per a l'elaboració dels projectes curriculars de centre. L'anàlisi, discussió i crítica pot permetre desenvolupar una feina sistemàtica en equip en els aspectes bàsics de l'ensenyament i l'aprenentatge escolar (podeu trobar les referències dels dissenys curriculars de cada etapa, elaborats pel Departament d'Ensenyament, a la bibliografia final).

Aquesta feina és imprescindible per possibilitar un desenvolupament curricular adient i coherent amb les noves propostes, ja que sense comprendre les concepcions psicopedagògiques en què es basen els objectius generals i la selecció de continguts, és impossible fer projectes curriculars que responguin als mateixos plantejaments.

La part general del disseny de cada etapa pot ser analitzada i discutida conjuntament per tot l'equip del centre o per l'equip de l'etapa corresponent, perquè s'hi expliquen els aspectes comuns a tota l'etapa, mentre que la part específica de cada àrea és millor treballar-la en el marc dels equips corresponents (departaments o seminaris).

En qualsevol cas, és necessari que les discussions sobre aspectes generals siguin prèvies a l'anàlisi concreta de les diferents àrees curriculars, perquè s'elaboren en base als pressupòsits presentats prèviament i, sense conèixer-los, és difícil poder-los entendre (si voleu una descripció més àmplia dels aspectes generals del Disseny curricular, podeu consultar el capítol 5 del número 1 d'aquesta col·lecció: *Elaboració del currículum escolar.*)

La feina que plantegem pot contribuir, de manera important, a la consolidació dels equips de centre i a crear unes primeres bases comunes, ja que, a partir de les discussions que es facin, es pot arribar a conclusions i es poden definir problemes que permetin configurar l'embrió del Projecte curricular de centre.

23

Elements bàsics del Projecte curricular de centre

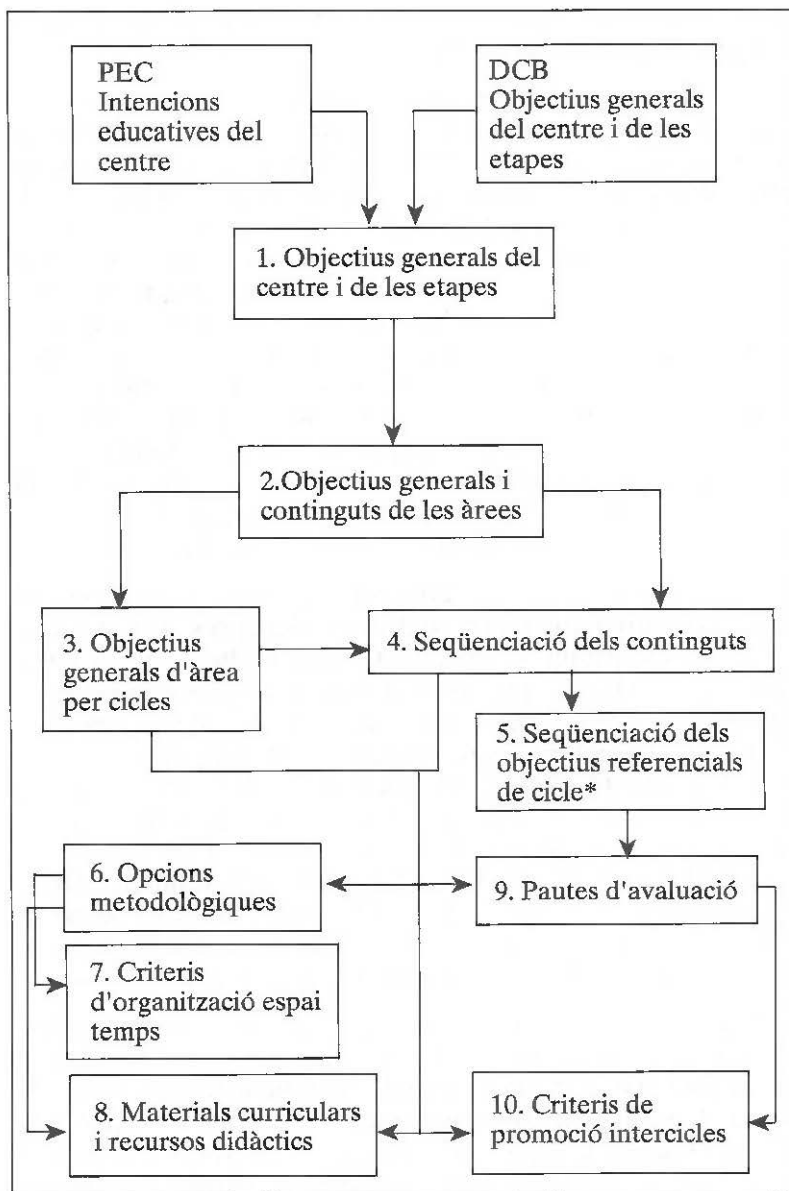
Per poder definir els elements bàsics que han de configurar el Projecte curricular de centre, cal concretar els aspectes de l'elaboració del currículum que s'han de tractar. Si considerem que el Disseny curricular només contesta la pregunta què ensenyar?, en sentit prescriptiu i de manera general, el PCC haurà de concretar-la més, a partir de les característiques específiques del centre. També haurà de contestar, de manera que serveixi per a cada una de les etapes, les preguntes: quan ensenyar? què, com i quan avaluar? Les respostes, elaborades pels equips d'etapa de les diferents àrees, seran el punt de partida per fer la planificació d'activitats de cada grup classe.

ASPECTES QUE CAL CONSIDERAR EN EL PCC

<p>QUÈ ENSENYAR?</p>	<p>1. <i>Objectius generals del centre i de les etapes.</i> Adequació dels objectius generals d'etapa a les característiques del centre.</p> <p>2. <i>Objectius i continguts generals de les àrees.</i> Adequació dels objectius i continguts de les àrees.</p>
<p>QUAN ENSENYAR?</p>	<p>3. <i>Objectius generals d'àrea per a cada cicle.</i> Concreció dels objectius generals de cada àrea, per a cada un del cicles de l'etapa.</p> <p>4. <i>Seqüències de continguts.</i> Seqüències de continguts de cada àrea, amb previsions generals sobre organització i temporització.</p> <p>5. <i>Seqüències d'objectius terminals.</i> Concreció dels objectius referencials per a cada cicle*.</p>
<p>COM ENSENYAR?</p>	<p>6. <i>Opcions metodològiques.</i> Criteris i opcions bàsiques que orienten la manera d'ensenyar en cada àrea educativa.</p> <p>7. <i>Criteris d'organització espai temps.</i> Pautes generals d'organització dels espais educatius i de l'horari escolar.</p> <p>8. <i>Materials curriculars i 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.</p>
<p>QUÈ, COM I QUAN AVALUAR?</p>	<p>9. <i>Pautes d'avaluació.</i> Procediments generals d'avaluació en les diferents àrees.</p> <p>10. <i>Criteris de promoció intercicles.</i> Criteris per prendre decisions sobre la promoció dels alumnes d'uns cicles a altres.</p>

* En aquest punt, la concreció dels objectius referencials per a cada cicle al·ludeix especialment a l'Ensenyament Primari

COMPONENTS DEL PROJECTE CURRICULAR DE CENTRE



25

* En aquest punt, la seqüenciació dels objectius referencials per a cada cicle al·ludeix especialment a l'Ensenyament Primari.

Les respostes a aquestes qüestions no poden elaborar-se de manera lineal i ràpida. El PCC s'ha de veure com un instrument de treball dinàmic que s'elabora de manera progressiva, i que sempre pot ser revisat i millorat.

La reflexió i elaboració dels elements assenyalats no cal que segueixi un ordre establert, tot i que, de manera progressiva, ha d'arribar a tots els elements. Per altra part, encara que es presentin separats per tal de poder-los analitzar amb més detall, es troben estretament relacionats. Això fa que les decisions que es prenen sobre qualsevol d'aquests elements tingui repercussions en els altres, tal com es veu a l'esquema. Per exemple, si quan tractem els problemes metodològics es creu que són importants les activitats realitzades en grups petits, això tindrà implicacions en els objectius i continguts desenvolupats, en l'organització de l'espai, el temps i els recursos didàctics, en els objectius que cal avaluar i en la manera d'avaluar-los. Per això és important, després de qualsevol decisió, considerar les conseqüències globals que pot tenir per garantir la màxima coherència en els plantejaments.

26

A l'hora de tractar els diferents aspectes assenyalats, cal tenir en compte que en els centres ja s'han pres, a la pràctica, decisions sobre aquests aspectes, tot i que moltes vegades sense una feina col·lectiva prèvia i sense la necessària explicitació i fonamentació. En qualsevol centre es treballen uns objectius educatius determinats, que presenten diferències, a vegades molt importants, respecte als que planteja l'Administració en els programes vigents. També hi ha una determinada organització i seqüències de continguts que, normalment, es troben determinats pels materials curriculars utilitzats. De la mateixa manera, hi ha opcions metodològiques concretes i es fa una determinada organització de l'espai i del temps. I, naturalment, també hi ha criteris d'avaluació i de promoció.

Per tant, no es tracta de partir de zero, sinó d'explicitar, en un moment determinat, les decisions que s'han pres, a vegades de manera manifesta, a vegades de manera tàcita, i posar-les en comú. Aquesta feina pot suposar una millora notable en el grau de coordinació i fonamentació de la pràctica educativa, perquè permet veure els aspectes que funcionen bé i els que necessiten una revisió més urgent. Però, a més, aquesta primera elaboració permetrà centrar els aspectes que es creguin més importants

per treballar en equip. D'aquesta manera, sense precipitar-se, es podrà definir, a poc a poc, un projecte curricular compartit per tothom que serà una millora progressiva de l'actuació educativa del centre.

A continuació, analitzarem tots els aspectes de manera detallada.

Decisions relatives a què ensenyar

Les intencions educatives que presideixen el Disseny curricular s'expressen per mitjà dels objectius generals de cada etapa, els objectius i continguts generals i els objectius terminals de cada una de les àrees que la integren. Els objectius generals defineixen les capacitats bàsiques que els alumnes han de desenvolupar en aquella etapa. Les capacitats es poden reconèixer més fàcilment al final de l'etapa. Amb tot, cal tenir-les en compte en la planificació des dels primers nivells, per assegurar que al final s'hauran aconseguit.

Els continguts educatius representen la selecció dels elements culturals que s'han considerat més importants per potenciar el desenvolupament global dels alumnes i capacitar-los per comprendre i actuar, de manera constructiva, en la societat on viuen; per tant, cal que s'ensenyin i s'aprenuin (per una anàlisi més detallada dels continguts educatius podeu consultar el volum 2 d'aquesta col·lecció: *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*).

En un currículum obert i flexible, la formulació de les intencions educatives per part de l'Administració s'ha de fer de manera que permeti adequar-la i desenvolupar-la en diferents contextos. Cal que els equips docents analitzin els objectius i continguts plantejats en el DC per a cada etapa i àrea i facin, en funció d'aquesta anàlisi i de la pròpia realitat, les matisacions, prioritats i ampliacions que es cregui necessari. En aquest procés es poden distingir dos passos:

Adequació dels objectius generals d'etapa

És molt important que tot l'equip docent d'una etapa determinada tingui els mateixos objectius, independentment dels nivells educatius i àrees que ensenyi. Només així es farà una formació global i coherent dels alumnes. Aquests objectius generals han d'orientar i vertebrar l'actuació educativa en totes les àrees i durant tota l'etapa.

L'adequació dels objectius generals d'etapa, expressats en el Disseny curricular, a les característiques del centre, demana, fonamentalment, considerar el context sociocultural, les característiques generals dels alumnes i les principals opcions ideològiques i psicològiques que l'equip docent ha assumit. Els documents bàsics per facilitar aquest procés seran el DC i el PEC si existeix, on es recolliran les característiques del centre i el seu context i les finalitats educatives o ideologia del centre. L'adequació dels objectius s'ha d'entendre sempre com una adaptació enriquidora a cada situació, i no com una renúncia.

28

La reflexió sobre els objectius generals d'etapa pot ser més fàcil si es parteix de l'anàlisi de les aportacions que cada una de les àrees fa al desenvolupament global dels alumnes.

Els acords presos pels equips docents poden implicar:

- Donar prioritat a uns objectius sobre altres.

L'equip de professors d'Ensenyament Primari d'un centre de les afores d'una gran ciutat, que es troba en un barri majoritàriament d'immigrants, veu que hi ha conflictes entre alumnes de diferent procedència. En funció d'això, decideixen donar prioritat al quart objectiu general de l'etapa (*comportar-se de manera solidària amb els seus companys, acceptant les seves diferències i manifestar respecte i tolerància per facilitar una convivència harmònica*) (DC d'Ensenyament Primari, Departament d'Ensenyament, 1990).

- Agrupar aspectes que en el Disseny curricular es presenten en diferents objectius.

En un centre d'Ensenyament Secundari, el professorat ha vist que els alumnes mostren un rebuig important a les Matemàtiques i els agraden els treballs que impliquen la realització de projectes pràctics. Per això, decideixen relacionar l'objectiu 10 (*Seguir un procés de planificació i realització*

d'una activitat per resoldre una necessitat elemental: identificar aquesta necessitat, planificar, dissenyar, calcular, executar i verificar) i el 14 (Treballar amb els nombres i expressions matemàtiques: calcular, mesurar, presentar fets en forma de dades numèriques, i no numèriques, i fer estimacions aproximades) (DC d'Ensenyament Secundari, Departament d'Ensenyament, 1989). El nou redactat que fan diu: Seguir un procés de planificació i realització d'una activitat per resoldre una necessitat elemental (identificar aquesta necessitat, planificar, dissenyar, calcular, executar i verificar), amb èmfasi especial en la utilització d'expressions matemàtiques, en la realització dels càlculs necessaris i en les estimacions i mesures.

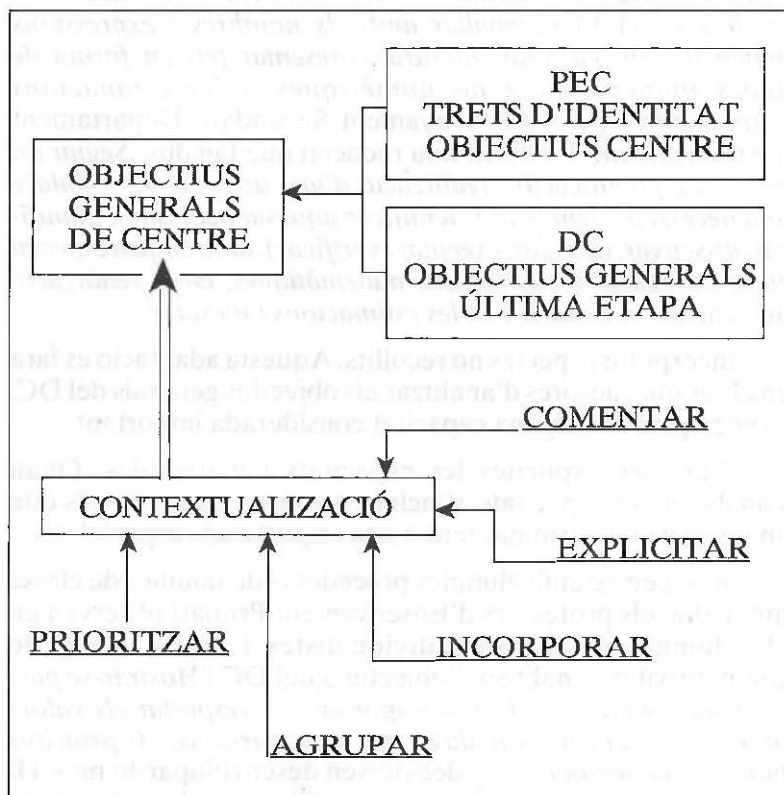
- Incorporar aspectes no recollits. Aquesta adaptació es farà en el cas que, després d'analitzar els objectius generals del DC, es vegi que falta alguna capacitat considerada important.

- Fer més explícites les capacitats i matisar-les. Quan s'analitzen les capacitats, s'inclouen matisacions o detalls que en un centre determinat tenen una importància especial.

En un centre amb alumnes procedents de famílies de classe mitja alta, els professors d'Ensenyament Primari observen en els alumnes conductes individualistes i massa afany de competitivitat. Analitzen l'objectiu 3 del DC (*Mostrar-se participatiu i solidari de forma responsable, i respectar els valors morals i ètics propis i d'altres, per exercitar-se en els principis bàsics de la democràcia*) i decideixen desenvolupar-lo més. Hi fan esmenes en el sentit de promoure l'ús comú de materials, la realització de treballs col·lectius i la distribució de responsabilitats.

Pel que fa a la manera de recollir els acords per escrit, es pot fer una nova redacció de l'objectiu, un desglossament, com en l'exemple anterior o la introducció a cada un dels objectius dels comentaris explicatius que hagin sorgit i recullin les idees principals de la discussió que siguin compartides per l'equip.

ADEQUACIÓ DELS OBJECTIUS GENERALS D'ETAPA



30

Anàlisi i adequació dels objectius i continguts generals de les àrees

Els objectius i continguts generals de cada àrea curricular han de permetre desenvolupar els objectius generals de cada etapa i, per tant, cal analitzar-los i valorar-los en funció d'aquests objectius i continguts. Hi ha una tendència a tenir en compte sobretot els components més disciplinars de les àrees, per contrarestar-la és imprescindible fer una caracterització global de cada àrea, a partir dels objectius generals, que doni resposta a diverses preguntes. Quin sentit ha de tenir l'àrea en funció dels objectius generals plantejats? Quin és el paper de les diferents disciplines que la integren? Quin tipus d'enfocament

o enfocaments disciplinars és més adequat introduir? Quins continguts s'han de considerar prioritaris?

La caracterització de les àrees permetrà veure el paper dels continguts educatius que no depenen específicament d'una àrea i que són fonamentals en una educació integral. Aquest podria ser el cas de les actituds i els valors, que es poden deixar de banda si no hi ha un compromís explícit del professorat i si no es disposa dels mitjans per atendre'ls de manera adequada.

El procés d'adequació dels objectius generals d'àrea és semblant al dels objectius generals d'etapa, tot i que cal la incorporació del referent més concret de cada àrea curricular. Cal fer alhora l'anàlisi i l'adequació dels objectius i continguts generals de cada àrea, perquè tots dos elements tenen sentit si es relacionen. En aquest procés és necessari plantejar les prioritats, matisacions o desenvolupaments necessaris, segons les característiques concretes de cada situació.

Per exemple, en l'àrea de Ciències Experimentals d'Ensenyament Secundari Obligatori, es defineix com a objectiu:

L'alumne ha de ser capaç d'utilitzar de forma correcta l'instrumental científic necessari per fer observacions i experimentacions adequades a l'edat, tant en el treball de camp com al laboratori. (DC d'Ensenyament Secundari. Departament d'Ensenyament, 1990).

31

Aquest objectiu es pot desenvolupar en qualsevol centre i amb qualsevol grup d'alumnes. Però, no s'haurà d'orientar de la mateixa manera si els alumnes, a l'Ensenyament Primari, ja s'han familiaritzat amb alguns instruments d'observació i mesura o si és la primera vegada que els veuen; si els alumnes tenen nocions bàsiques sobre la mesura o no en tenen; si tenen hàbits bàsics d'ordre i neteja o no; etc... Per altra part, els recursos del centre també condicionen el desenvolupament de l'objectiu: no és igual si hi ha dos instruments d'observació o mesura per a tota la classe que si n'hi ha un per a cada grup. El tipus d'instruments també és important. Podríem seguir considerant diversos aspectes que servissin d'exemple, però el que interessa recalcar és la necessitat d'adequar cada objectiu general en funció de les peculiaritats del centre, dels alumnes i dels recursos que es tenen.

L'anàlisi dels diferents continguts que integren cada àrea comporta identificar els principals elements i clarificar les relacions que tenen. Aquesta anàlisi està directament relacionada amb els objectius generals plantejats, amb els coneixements previs dels alumnes i el seu nivell de desenvolupament, amb els recursos educatius i el temps disponible per ensenyar-los, amb les característiques del medi, etc. En funció de tot això es fixen les prioritats, matisacions o ampliacions que es cregui necessari.

Dins de la relació de continguts conceptuals de l'àrea de Ciències Experimentals de l'Ensenyament Secundari Obligatori, hi figura l'estudi de l'atmosfera.

El temps atmosfèric és un contingut que s'ha treballat en l'Ensenyament Primari, a l'àrea de Ciències Naturals. A més, els alumnes, per la seva pròpia experiència, tenen coneixements sobre el tema. Aquestes consideracions cal tenir-les en compte a l'hora de fer l'anàlisi i l'adequació dels continguts en l'Ensenyament Secundari, per tal d'evitar repeticions i garantir la possibilitat d'establir relacions amb els coneixements previs dels alumnes i insistir en l'ensenyament dels continguts que els permeten fer més progressos.

32

Per altra part, les característiques climàtiques de la zona permetran aprofundir més uns aspectes que altres. També és important la possibilitat de tenir accés a una estació meteorològica i disposar d'un equip d'observació.

A partir d'aquestes i altres consideracions que es creguin convenientes i dels objectius generals de l'àrea considerada, caldrà identificar els continguts principals i veure les relacions amb altres continguts conceptuals, de procediment i d'actituds de l'àrea i d'altres àrees si es creu oportú.

Per exemple, la construcció i interpretació de taules i gràfics de dades meteorològiques es relaciona amb algunes nocions d'estadística. La predicció de l'evolució dels fenòmens atmosfèrics, a partir de les dades meteorològiques, demana la comprensió de la dinàmica de les masses gasoses i de la relació entre les variables que les condicionen. El coneixement de les condicions meteorològiques de la zona es troba lligat a determinats hàbits de vida, al coneixement dels canvis de la vegetació, la fauna, l'agricultura, etc...

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

En resum, 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 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...

33

Decisions relatives a quan ensenyar

Com ja hem dit, en la proposta de DC es presenten els continguts que s'han de treballar en cada àrea, per a tota l'etapa. Pel que fa a les seqüències i a la distribució en cicles, només es fan orientacions generals. Això és una novetat en la nostra realitat educativa.

El fet que l'Administració hagi deixat l'elaboració de les seqüències d'ensenyament en mans dels equips docents, és perquè no és possible plantejar seqüències dels objectius i continguts educatius que tingui valor general. Només els equips docents de cada centre podran prendre decisions sobre quan ensenyar, fonamentades i adequades a les condicions concretes. Això no vol dir que no es puguin considerar propostes de seqüències elaborades fora dels centres, però s'han d'analitzar en cada situació concreta i fer les modificacions que es considerin necessàries.

La majoria dels continguts que es volen ensenyar no es poden aprendre convenientment en un cicle. Per tant, és necessària una actuació coordinada dels professors dels diferents cicles i àrees de cada etapa. Això permetrà que els progressos dels alumnes en un cicle siguin la base per treballar en el cicle següent. Per tal d'aconseguir aquesta coordinació, és important definir de quina manera cada cicle contribuirà al desenvolupament dels objectius generals de l'àrea, o sigui, cal contextualitzar els objectius generals de l'àrea en cada cicle. És necessari, a més, concretar com cal presentar i desenvolupar els diversos continguts a cada cicle, és a dir, fer-ne seqüències i organitzar-los.

Concreció dels objectius generals d'àrea per a cada cicle

Implica establir matisacions, graus de desenvolupament i/o prioritats sobre les capacitats que s'estableixin en els objectius generals, en funció de les peculiaritats dels alumnes de cada cicle. Es pot fer a través de comentaris sobre els aspectes més característics que cal desenvolupar en cada cicle.

34

Per exemple, l'àrea de Coneixement del Medi Social d'Ensenyament Primari, defineix l'objectiu general següent:

3. Orientar-se i desplaçar-se en l'espai a partir del cos, d'altres punts referencials de l'entorn i de codis usuals de representació en l'espai. Reconèixer i expressar l'espai fent ús de diferents suports i tècniques.

Un equip de professors d'Ensenyament Primari, després d'analitzar les característiques dels alumnes i les experiències prèvies, decideix establir les precisions següents per al desenvolupament d'aquest objectiu en cada un dels cicles:

En el cicle Inicial s'intentarà desenvolupar la capacitat d'orientar-se i moure's en espais pròxims i familiars (l'escola, el barri, el camí de casa a l'escola). Pel que fa a la representació gràfica de l'espai es vol que siguin capaços d'interpretar i realitzar, a gran escala, plànols senzills de llocs familiars (la classe, casa seva).

En el cicle Mitjà l'espai s'ampliarà a altres barris de la ciutat, amb plànols d'escala més reduïda (guies urbanes), per orientar-se i localitzar llocs determinats. En la realització de plànols

seran capaços d'utilitzar escales més petites per representar espais més grans (el col·legi, el parc), i s'introduiran les mesures i la representació proporcional (escala).

En el cicle Superior els alumnes seran capaços d'orientar-se dins de la ciutat i en petits desplaçaments a llocs de l'entorn o altres poblacions properes. S'introduirà l'ús de mapes de gran escala (1: 10.000), com interpretar-los i com usar els signes convencionals. Podran calcular distàncies reals a partir del plànol i decidir un itinerari per orientar-se en un recorregut real. Interpretaran fotografies aèries de gran escala (1: 3.000) i faran mapes a partir de les fotografies.

Seqüències i organització de continguts

Demana establir les seqüències progressives d'ensenyament dels diferents continguts educatius per a cada cicle. Intenta respondre preguntes del tipus: Com distribuir els continguts en els diferents cicles? Quin és l'ordre més adequat per presentar-los? Com agrupar i organitzar els diferents continguts, de manera que sigui més fàcil l'aprenentatge? Com establir una progressió que permeti un coneixement cada vegada més profund i funcional? La resposta adequada a aquestes preguntes ha de garantir la continuïtat d'un cicle a l'altre en el tractament dels continguts, i proporcionar les normes de progressió necessàries.

35

La manera com es presenten els continguts a les àrees del DC no indica la manera d'organitzar-los per a l'ensenyament, ni fa cap tipus d'ordenació o seqüències. Només és una manera de presentar els continguts seleccionats als professors, de manera ordenada per facilitar-ne l'anàlisi. Per tant, poden ser reorganitzats i desenvolupats de la manera que es cregui més adequada a cada situació.

No s'ha de confondre les seqüències amb la distribució del temps, que es fa després, perquè les seqüències tenen un caràcter general i poden tenir distribucions del temps diferents, en funció dels supòsits concrets de cada situació educativa.

En la proposta que oferim tractem, de manera simultània, les seqüències i l'organització de continguts, perquè per potenciar l'aprenentatge significatiu totes dues s'han d'orientar segons

els mateixos principis: presentació lògica, possibilitat de relació amb els coneixements previs dels alumnes i relació pertinent entre uns continguts i altres. Per altra part, els criteris que presentem per fer seqüències de continguts, tenen unes repercussions directes en la manera d'organitzar-los.

Establir seqüències i organitzar els continguts no es pot fer amb criteris senzills i lineals (Del Carmen, 1990), cal utilitzar criteris diferents, que es complementin i integrin en la pràctica. Dins d'aquests criteris, els derivats de la pràctica a l'aula són molt importants, perquè com diu Bruner (1972):

No necessitem esperar a tenir tots els resultats de la investigació, perquè un mestre hàbil pot veure si el que intenta ensenyar sembla ser intuïtivament adient per a nens de diferents edats i modificar sobre la marxa.

Les orientacions que presentem a continuació són línies de reflexió que poden ajudar a entendre el sentit de les seqüències i a fonamentar algunes de les decisions pràctiques, de manera que puguin orientar més conscientment els processos d'ensenyament.

36

A partir de les aportacions fetes des de diferents camps (Del Carmen, 1991), i del contrast amb la pràctica, destaquem com a criteris bàsics que cal tenir en compte a l'hora de fer seqüències i organitzar els continguts, els següents:

1. *Pertinència en relació al desenvolupament evolutiu dels alumnes.* Aquesta pertinència no s'ha d'entendre en el sentit de limitació, sinó en el d'establir una distància òptima entre el que els alumnes són capaços de fer i els nous continguts que s'intenta ensenyar. Establir aquesta distància òptima potencia el desenvolupament.

2. *Coherència amb la lògica de les disciplines que es volen ensenyar.* Els continguts educatius inclouen continguts disciplinars de diferent naturalesa (disciplines científiques, tecnologia, concepcions culturals, etc). Aquestes disciplines tenen una lògica interna i uns models de desenvolupament propis. Poder utilitzar aquests continguts implica comprendre la lògica interna i el model de desenvolupament específic. Per tant, com diu Ausubel (1976), la comprensió dels continguts educatius serà més fàcil si s'organitzen i se'n fa seqüències, de

manera que la lògica interna i el desenvolupament siguin comprensibles.

3. *Adequació dels nous continguts als coneixements previs dels alumnes.* Aquesta adequació demana una exploració de les idees i experiències que els alumnes tenen d'allò que volem ensenyar, i trobar punts de connexió que permetin fer progressar en el sentit de les intencions educatives. Aquest progrés no serà únic i definitiu, sinó que pot tenir nous progressos amb posterioritat.

4. *Prioritat d'un tipus de continguts a l'hora d'organitzar les seqüències.* Establir seqüències serà més fàcil si tenim un tipus de contingut com a contingut organitzador, i els altres s'estructuren a l'entorn d'aquest com a continguts de suport (Reigeluth i Stein, 1983). De fet, l'enfocament d'algunes àrees de l'EGB ja implica aquest plantejament. El Llenguatge, en els cicles Inicial i Mitjà, s'organitza a partir de procediments (lectura, escriptura, etc...). Els aspectes conceptuals i d'actitud només apareixen quan són necessaris per ensenyar els procediments bàsics. Però, les Ciències Naturals en el cicle mitjà es plantegen com una organització centrada en els conceptes, i els procediments i actituds hi apareixen relacionats.

5. *Delimitació d'unes idees-eix.* L'estructuració de les seqüències es garanteix si hi ha unes idees centrals que actuen com a eix de desenvolupament (Bruner, 1972). Aquestes idees centrals han de sintetitzar els aspectes fonamentals que es volen ensenyar.

Per exemple, Capel i Urteaga (1986) proposen estructurar l'ensenyament de la Geografia en l'Ensenyament Secundari entorn de divuit idees-eix, del tipus:

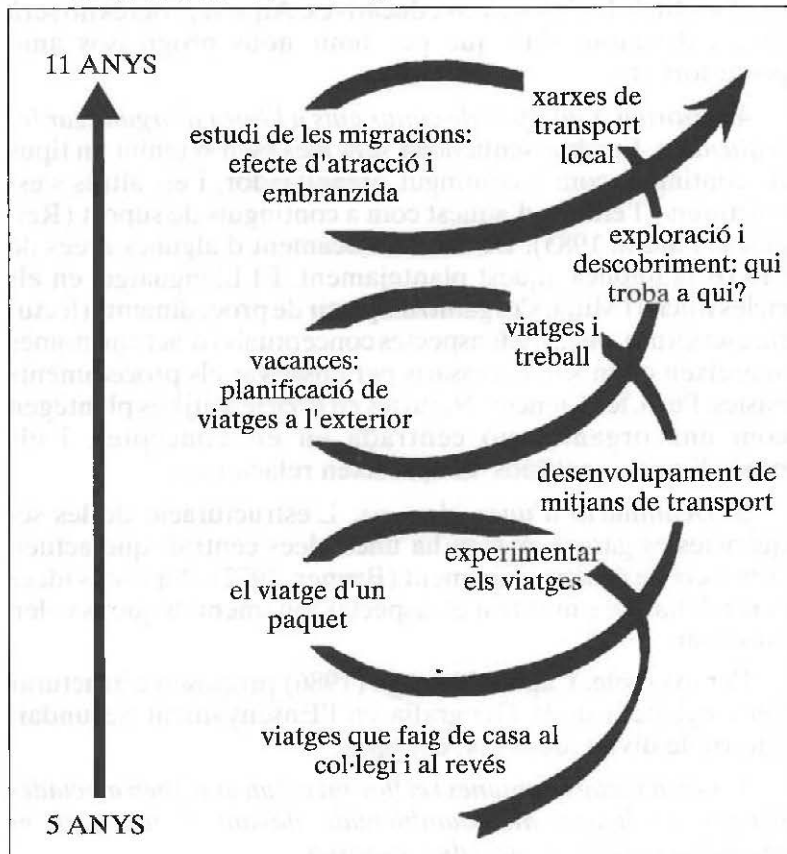
1. *Les activitats humanes i el lloc on es fan es troben afectades per les condicions medioambientals, davant de les quals es produeixen diferents acords i respostes.*

7. *Les actituds, els valors i els sentiments davant de la natura i el medi canvien històricament i culturalment, i influeixen en el comportament geogràfic dels homes.*

6. *Continuïtat i progressió.* L'ensenyament dels continguts fonamentals de cada àrea ha de tenir continuïtat en els diferents nivells educatius, de manera que l'alumnat pugui relacionar-los, progressar de manera adient i reprendre cada nou procés

on va quedar l'anterior. Aquesta idea de currículum en espiral (Bruner, 1972) és especialment adequada per facilitar la construcció progressiva de coneixements i permetre una atenció adient a la diversitat del grup classe. La progressió permetrà avançar des del coneixement espontani, simple i concret, fins a

EXEMPLE D'UNA SEQÜÈNCIA EN ESPIRAL



38

Seqüència del tractament dels continguts dels viatges en una escola anglesa (Tann, 1988).

un coneixement conceptualitzat de manera abstracta i cada vegada més complex.

7. *Equilibri*. Un cop establertes les seqüències de continguts i agafant com a referència els objectius generals d'àrea, en els

quals es planteja un desenvolupament integral i equilibrat de les capacitats dels nens, cal veure si els diferents tipus de continguts tracten tots els aspectes plantejats i no fan massa èmfasi en un de concret.

8. *Interrelació.* Els diferents continguts presentats han d'estar estretament interrelacionats, perquè els alumnes n'entenguin el sentit i sigui més fàcil l'aprenentatge funcional i significatiu. Aquesta interrelació s'ha de veure, sempre que es cregui pertinent, entre diferents continguts d'una mateixa àrea i entre continguts de diferents àrees, cosa que afavoreix plantejaments globalitzadors o interdisciplinars.

Per orientar l'elaboració de les seqüències cal tenir materials curriculars que serveixin de fonamentació, orientació i exemple. L'anàlisi, discussió i reelaboració dels materials curriculars contrastats en cada situació específica, serà un camí important per adequar els processos educatius a cada context específic, sempre que s'utilitzin de manera flexible i creativa.

En la definició de les seqüències no cal arribar al detall, sinó que bàsicament s'han d'explicitar les idees centrals que es treballaran a l'àrea i els possibles progressos de cada cicle o curs. D'aquesta manera, serà possible l'adequació a les necessitats específiques de cada grup classe i la incorporació de les propostes i interessos dels alumnes, en el moment de concretar les programacions.

Una bona manera de començar l'elaboració de seqüències de continguts, és revisar la manera com es desenvolupen en els diversos cursos del centre alguns dels grans continguts, comuns a diferents cicles (per exemple, la comprensió lectora, la resolució de problemes o el funcionament del cos humà). Aquesta anàlisi conjunta es pot fer utilitzant els criteris establerts a l'apartat anterior, cosa que permet localitzar alguns problemes (per exemple, falta de continuïtat, falta de progressió o absència d'idees clau estructuradores). La delimitació i elaboració d'algun d'aquests problemes amb els recursos i orientacions necessaris, permetrà desenvolupar criteris explícits compartits per l'equip de professors que també es poden aplicar a altres problemes.

Pel que fa a l'organització dels continguts, cal clarificar el sentit d'alguns criteris generals que sovint es confonen, com són la globalització, la disciplinarietat i la interdisciplinarietat.

Aquests criteris no s'han d'utilitzar de manera rígida i exclusiva, i cal veure en cada moment l'enfocament que afavoreix més la comprensió dels continguts que es vol ensenyar.

La *globalització*, tal com s'utilitza en les noves propostes curriculars (Coll, 1986), no suggereix una juxtaposició dels continguts de les diferents àrees curriculars. Tampoc renuncia a l'estudi analític de la realitat, cosa que implica delimitar problemes concrets dins d'àmbits disciplinars determinats. Quan diem que cal tenir en compte, en l'Educació Obligatoria, els criteris de globalització volem, per una part, facilitar als alumnes la relació dels contextos de referència amb els processos de conceptualització científica; per l'altra, afavorir els processos de síntesi i relació entre els diferents continguts ensenyats. Aquests criteris poden traduir-se en propostes metodològiques de diferents tipus.

40

La interdisciplinarietat suposa la presentació de les disciplines a partir dels seus cossos conceptuals i metodològics, però considerant pertinent l'aproximació des de diferents disciplines quan els continguts tractats ho demanin. Temes com el clima, la salut, el progrés tècnic o la contaminació no es poden entendre profundament a partir de l'anàlisi d'una única disciplina, sinó que demanen les aportacions de diverses disciplines, fetes des dels marcs teòrics i procedimentals propis.

Per últim, en el tractament disciplinar hi haurà un enfocament de cada disciplina concreta i, per tant, les relacions amb els continguts de les altres serà mínim. Quan els continguts tractats en l'escolaritat siguin més específics i augmenti la capacitat analítica i conceptual dels alumnes, el tractament disciplinar serà més important. Però, en el currículum de l'Educació Obligatoria cal que hi hagi continguts molt més amplis que els estrictament disciplinars.

Podeu consultar, per veure els darrers aspectes comentats, l'article *L'enfocament globalitzador* (Zabala, 1989).

Concreció dels objectius referencials per a cada cicle

Una vegada definits els objectius generals de cada cicle i establertes les seqüències de continguts, és convenient definir d'una manera més precisa els aprenentatges bàsics que esperem

que els alumnes i les alumnes facin al final de cada cicle, i els anomenem *objectius referencials*. Aquests objectius expressen el tipus i grau d'aprenentatge que han d'assolir els alumnes a propòsit dels continguts seleccionats per adquirir les capacitats definides en els objectius generals. Per això, els objectius referencials seran el principal referent per establir els criteris d'avaluació intercicles.

Els objectius referencials de cicle expressen els resultats que s'espera obtenir durant l'aprenentatge, en relació als continguts específics de les àrees. Per exemple:

Descriure les característiques que diferencien els animals vertebrats dels animals invertebrats.

Relacionar imatges ordenant-les en el temps.

En el currículum prescrit pel Departament d'Ensenyament s'expressen els objectius terminals per a cada àrea al final de l'etapa. Per això, és necessari que els equips de centre estableixin pautes per desenvolupar-los a cada cicle. Aquestes pautes no han de ser només una simple 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. Evidentment, en una concepció del currículum que té com a principi fonamental l'atenció a la diversitat, els objectius referencials no es poden considerar de manera homogènia per a tots els alumnes del grup.

Finalment, cal tenir en compte que els aprenentatges mobilitzats en els processos d'ensenyament poden ser i han de ser més amplis que els expressats en els objectius referencials, i que aquests, com el seu nom indicca, són un referent avaluable que ens proporciona informació sobre els aprenentatges.

Decisions relatives a com ensenyar

En el conjunt de decisions relatives a com ensenyar, destaquem:

- les opcions metodològiques
- els criteris d'organització de l'espai i del temps
- els criteris de selecció de materials curriculars i altres recursos didàctics.

Opcions metodològiques

S'ha de considerar, en aquest apartat, les orientacions generals bàsiques que han de presidir les actuacions del professorat amb els alumnes: la manera de presentar les propostes de treball, la manera d'organitzar la comunicació a la classe, la manera d'establir les normes, l'organització dels recursos, etc...

42

Creiem necessari que els equips docents que ensenyen en una etapa determinada reflexionin i decideixin, de manera conjunta, com ensenyar, i això no vol dir que els mètodes d'ensenyament hagin de ser uniformes. Això es consideraria, des de la perspectiva actual, poc adient per garantir de manera adequada els processos d'ensenyament i aprenentatge.

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

- Des de la consideració dels objectius i continguts educatius. El desenvolupament de diferents objectius i l'aprenentatge de continguts de diferent tipus demana, amb freqüència, la combinació de maneres d'ensenyament diferents.

- Des de la perspectiva del tractament de la diversitat dels alumnes que formen cada grup classe. La diversitat metodològica es considera una de les millors maneres d'atendre aquesta diversitat.

- Des de la perspectiva del professorat. Les característiques personals de cada professor i les maneres peculiars d'interacció que estableix amb el grup-classe, influeixen de manera important en l'elecció dels mètodes d'ensenyament i en el sentit que tenen a la pràctica.

Per tant, quan es fa referència a la necessitat de compartir criteris sobre com ensenyar, queda clara la necessitat que hi hagi una anàlisi col·lectiva que, respectant la diversitat de tractaments metodològics, n'asseguri l'adequació als objectius i continguts educatius i eviti enfocaments que poden resultar contradictoris. Per exemple, si quan es plantegen els objectius educatius l'equip creu especialment important el desenvolupament dels hàbits d'autonomia, això haurà de tenir repercussions concretes en els enfocaments metodològics. Les activitats s'hauran de plantejar de manera que, progressivament, els alumnes en tinguin més control en el moment de fer-les. L'organització de l'espai ha de facilitar que puguin participar de manera activa en la gestió dels recursos, etc. Seria incoherent amb aquests plantejaments l'existència d'enfocaments en els quals el professor ho organitzi i ho resolgui tot.

És important considerar que els mètodes didàctics no són garantia d'aprenentatge, sinó que el seu èxit es troba condicionat per les relacions que hi ha a la classe, les actituds dels alumnes i professors i el nivell de comunicació entre professor i alumnes i dels alumnes entre ells. Si aquestes consideracions es tenen en compte, resulta molt adequat discutir de manera col·lectiva les diferents maneres de treballar que s'utilitzen a l'aula i buscar en grup, respectant sempre les opcions individuals, els enfocaments metodològics que tinguin millors resultats per aconseguir els diferents tipus d'aprenentatges.

En aquesta anàlisi, s'ha d'atendre també les diferències individuals, ja que no tots els alumnes aprenen i responen igual amb els diferents enfocaments metodològics. La diferència d'enfocaments s'ha de considerar, per tant, com una de les vies fonamentals per atendre la diversitat.

Per discutir aquestes qüestions poden resultar de gran ajuda les orientacions didàctiques generals per a cada etapa i àrea que hi ha en els dissenys curriculars. Com a documents generals de referència, poden ser de gran utilitat l'article *Aprenentatge significatiu i ajuda pedagògica* (Coll i Solé, 1989), l'apartat 3.3 *Com ensenyar?*, del *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori* (Coll, 1986), i l'apartat II, «Bases psicopedagògiques de la pràctica educativa», del llibre *La elaboración del currículum en el centro educativo* (Del Carmen, Mauri, Solé, Zabala, 1990). Per a l'anàlisi del tractament metodològic de les diferents

àrees, podeu consultar els diferents monogràfics de *Cuadernos de Pedagogía i Guix*, dedicats a les noves àrees curriculars (podeu trobar-los a la bibliografia final).

Criteris d'organització de l'espai i del temps

Un altre aspecte important, que demana una acció coordinada en els diferents cicles, és la definició d'uns criteris comuns pel que fa a l'organització de l'espai i del temps. Aquesta organització ha d'anar més enllà dels criteris tècnics de distribució d'aules i material i s'ha de plantejar amb criteris pedagògics per millorar les condicions del procés d'ensenyament i aprenentatge.

L'organització de l'espai s'ha de pensar de cara a l'alumne i buscar un ambient agradable i funcional. Els criteris d'organització de l'espai han d'incloure les aules i la resta d'espais del centre que tenen un paper fonamental en la vida escolar de l'alumne.

44

L'organització del temps escolar ha de crear unes condicions adients per a les activitats d'aprenentatge i per a les necessitats dels alumnes, i no basar-se en criteris de simplicitat o comoditat.

L'espai i el temps són dos factors importants en la creació d'hàbits dels alumnes i en el desenvolupament d'actituds positives envers l'escola. Per exemple, els criteris d'utilització del laboratori o la biblioteca i la distribució de l'horari o la gestió dels espais comuns, són instruments importants per afavorir la identificació dels alumnes amb l'escola, les actituds positives vers l'aprenentatge i l'adquisició d'hàbits d'autonomia.

L'organització de l'espai i del temps és relativament senzilla si es tracta del grup classe, d'una aula i d'un únic professor. Però quan una aula la comparteixen diferents professors o grups d'alumnes, és molt més difícil. Per això, és especialment important que hi hagi criteris que facilitin la feina docent i responguin a les necessitats educatives dels alumnes.

Molts dels problemes dels centres són a causa de l'absència de criteris compartits sobre l'ús d'espais i temps. Només cal

recordar el problema dels professors de cycle Superior o BUP quan volen fer una sortida d'algunes hores, o les interferències quan diversos grups utilitzen un mateix espai (aula, taller, laboratori, etc).

Sobre aquests aspectes podeu consultar el llibre *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización* (Loughlin y Suina, 1987).

Criteris per a la selecció de materials curriculars i altres recursos didàctics

L'existència d'uns criteris comuns en la selecció de recursos didàctics i en la manera d'utilitzar-los, és un factor bàsic per afavorir la coherència de l'actuació docent en un centre. Això ja és així ara, perquè normalment s'utilitzen llibres d'una mateixa editorial en diferents àrees, durant un cycle o durant tota l'EGB, però aquesta decisió amb freqüència no es fonamenta en criteris psicopedagògics.

El primer pas que els equips han de fer és identificar els diferents tipus de materials didàctics que utilitzaran: llibres de consulta, llibres d'activitats, materials autocorrectius, llibres de lectura, desenvolupaments curriculars, mòduls d'aprenentatge, cartells i mapes, àudio-visuals, programes informàtics, equips de laboratori i de camp, instruments de mesura, materials d'educació física, jocs didàctics, equips de tecnologia, etc...

45

Després, hauran de seleccionar els que creguin més adequats segons els objectius, continguts i enfocaments metodològics adoptats. En aquesta selecció, s'ha de tenir en compte els cycles que utilitzaran el material i si hi haurà continuïtat i progressió d'ús d'uns cycles als altres. Per exemple, per treballar les mesures en el primer cycle de l'Ensenyament Primari, potser només caldrà unes balances de juguina o fabricades a l'escola, que permetin comparar masses grans. En el cycle Mitjà, potser caldrà introduir unes balances senzilles de botiga, amb un joc de pesos. I en el cycle Superior, introduir balances d'una certa precisió.

La utilització de diversos recursos didàctics afavoreix l'autonomia i la motivació de l'alumne, i la continuïtat en el tipus de materials i en la manera d'utilitzar-los garanteix una millor adquisició dels procediments implicats en el seu ús. Per

tot això, caldrà trobar un cert equilibri entre diversitat i continuïtat. No té sentit introduir l'ús d'instruments i tècniques sofisticades o difícils si abans no s'ha treballat amb instruments senzills i no es dominen les tècniques elementals. Cal incorporar a poc a poc les tècniques que es cregui convenientes per aprofundir i ampliar el coneixement.

En els recursos didàctics, són molt importants els materials curriculars utilitzats perquè determinen la manera d'entendre i fer l'ensenyament. Per material curricular entenem qualsevol document que ajudi a fer la planificació i realització del currículum en els centres, i que s'hagi elaborat amb aquesta finalitat. Això no significa que no s'utilitzin altres fonts documentals, com llibres de lectura, vídeos, pel·lícules, diaris i revistes, que són de gran utilitat, però que no es van crear per a la docència.

El referent més directe que tenim és el llibre de text, que desenvolupa detalladament els continguts i les activitats d'ensenyament, de manera que determina amb precisió què, com i quan ensenyar i avaluar en cada curs.

46

Aquest tipus de material curricular tancat, que s'usa en la majoria de centres educatius, és difícilment compatible amb un desenvolupament curricular com el que planteja la reforma, quan és l'únic element a l'entorn del qual s'articula la pràctica educativa. Per això és necessari comptar amb materials curriculars de diferents característiques (guies didàctiques, exemples de programacions, exemples d'activitats, llibres de consulta, etc...) que, utilitzats de manera oberta i flexible, permetin les adaptacions necessàries a cada situació educativa concreta.

Per analitzar els materials curriculars i poder verificar el grau d'adequació als plantejaments de cada equip docent, cal analitzar:

- Els objectius educatius subjacents. A vegades no queden explícits i és necessari deduir-los a partir de les activitats que es plantegen. Altres vegades, en canvi, queden explícits en la guia del professor o de l'alumne, però no corresponen amb els que realment es desenvolupen. En qualsevol cas, cal analitzar els objectius a partir de les activitats que plantegen.

- Els principals continguts que es treballen per veure si hi ha correspondència entre els continguts i els objectius, i si es tenen en compte els diferents tipus de continguts plantejats en el DC. A partir d'aquesta anàlisi s'hauran de fer les modificacions necessàries.

- La progressió d'objectius i continguts que hi ha d'uns nivells a altres.

- La metodologia de treball i els principals tipus d'activitats plantejades.

- La manera de planificar l'avaluació.

Serà difícil trobar materials que corresponguin exactament als criteris d'equip i és important conèixer les diferències per cobrir dèficits o modificar aspectes que siguin contradictoris amb els criteris de l'equip.

L'anàlisi que s'ha de fer demana diverses sessions de treball per valorar els diferents materials seleccionats; però creiem que està justificat si tenim en compte que es tracta de decisions que afectaran els resultats de l'aprenentatge. Per altra part, aquesta anàlisi fa que els professors facin un ús reflexiu, adaptable i creatiu dels materials curriculars.

Podeu trobar un desenvolupament més ampli d'aquest aspecte a l'apartat IV, Els materials curriculars, del llibre *El currículum en el centro educativo* (Del Carmen, Mauri, Solé, Zabala, 1990).

47

Decisions sobre què, quan i com avaluar

La finalitat bàsica de l'avaluació és veure si el procés d'ensenyament s'adequa a les diferents característiques i necessitats educatives dels alumnes, i en funció d'això fer les millores pertinents en la feina docent. L'avaluació, per tant, ha de complir dues funcions (Coll, 1986):

- Permetre ajustar l'ajuda pedagògica a les característiques individuals dels alumnes a través d'aproximacions successives.
- Determinar fins a quin punt s'han aconseguit les intencions educatives.

El procés general d'avaluació ha de considerar l'avaluació inicial, l'avaluació formativa i l'avaluació sumativa.

L'*avaluació inicial* té l'objectiu de proporcionar informació de la situació de l'alumne quan comença un cicle. Aquesta avaluació, normalment, no es fa perquè es considera que si els alumnes canvien de cicle és perquè han adquirit els aprenentatges pertinents. Però això no és sempre així i, si tenim en compte que els coneixements previs condicionen els nous aprenentatges, deduïm la importància de l'avaluació inicial. L'avaluació inicial pot ser més fàcil amb l'elaboració d'informes individuals dels alumnes, de caràcter qualitatiu, en els quals es digui els aprenentatges que els alumnes han fet en el període anterior. Podeu consultar alguns models d'informes en el llibre *Avaluació i seguiment en el parvulari i el cicle inicial* (Serveis Municipals d'Assessorament Psicopedagògic de Sant Boi i Sant Just Desvern, 1986).

48

L'*avaluació formativa* té l'objectiu de recollir informació durant el procés d'ensenyament i valorar els progressos i dificultats dels alumnes en els aprenentatges, per decidir l'ajuda pedagògica que cal fer i donar a cada alumne l'atenció necessària. L'avaluació formativa demana dissenyar i realitzar les activitats d'ensenyament, de manera que sigui possible fer les observacions necessàries i modificar l'ajuda als alumnes, en el sentit que es cregui necessari per aconseguir que facin els aprenentatges desitjats (Miras i Solé, 1989). En aquest procés, és especialment important considerar situacions en les quals els alumnes reflexionin sobre el propi procés d'aprenentatge, vegin els seus progressos i les seves dificultats.

A més de l'avaluació inicial i formativa, fonamentals per adequar el procés d'ensenyament a cada situació, és important determinar, al final d'un període educatiu, fins a quin punt s'ha arribat en les intencions educatives. L'*avaluació sumativa* vol establir els resultats aconseguits al final d'un període, en funció dels objectius establerts i els continguts treballats.

En relació a aquestes tres fases de l'avaluació, els equips docents han d'elaborar els criteris pertinents i respondre les preguntes: què avaluar?, quan avaluar? i com avaluar? Les avaluacions inicial i formativa s'han de definir de manera general en el Projecte curricular de centre i es concretaran en les programacions de cada cicle.

	AVALUACIÓ INICIAL	AVALUACIÓ FORMATIVA	AVALUACIÓ SUMATIVA
QUÈ AVALUAR?	Els esquemes de coneixement pertinents per al nou material o situació d'aprenentatge.	El progressos, dificultats, bloqueigs, etc., que jalonon 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?	A començament d'una nova fase d'aprenentatge.	Durant el procés d'aprenentatge.	Al terme d'una fase d'aprenentatge (cicle, nivell o unitat didàctica).
COM AVALUAR?	Consulta i interpretació de la història escolar de l'alumne. Registre i interpretació de les respostes i comportament dels alumnes a preguntes i situacions relatives al nou material d'aprenentatge.	Observació sistemàtica i pautada del procés d'aprenentatge. Registre de les observacions en fulls de seguiment. Interpretació de les observacions.	Observació, registre i interpretació de les respostes i comportament dels alumnes a preguntes i situacions que exigeixen la utilització dels continguts apresos.

El procés d'avaluació (Coll, 1988).

En el Projecte curricular de centre han de quedar clars els criteris d'avaluació sumativa corresponents al final de cada cicle. Aquests criteris han de proporcionar informació del tipus i grau d'aprenentatges fets per cada alumne. El punt de referència per establir aquests criteris ha de ser els objectius referencials de cicle.

Aquests criteris han de fer referència als aspectes que es considerin especialment importants per aconseguir els objectius plantejats, i que siguin fonamentals per garantir els aprenentatges en el cicle posterior. Per tant, establir aquests criteris va lligat a la reflexió sobre les seqüències d'objectius i continguts en els cicles. A l'hora d'elaborar-los, s'ha de tenir en

compte l'avaluació dels diferents tipus de capacitats i continguts explicitats en les intencions educatives. Però, s'haurà de fer una selecció, perquè si la llista és molt llarga resultarà impossible avaluar-la.

És important que els criteris d'avaluació es puguin aplicar en situacions normals de l'aula (no cal que signifiquin un examen) i que suposin activitats funcionals. No sembla massa adient fragmentar els aspectes que es vol avaluar (per exemple avaluar per separat els diferents tipus de continguts), perquè podria treure significat als resultats i convertir l'avaluació sumativa en una sèrie de proves sense sentit per als alumnes.

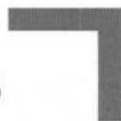
50 Cal diferenciar els criteris d'avaluació al final del cicle dels criteris de promoció. Els primers volen recollir informació i valorar els progressos fets en l'aprenentatge; els segons volen establir si és convenient que un alumne vagi a l'altre cicle. Aquesta conveniència no es determinarà només pels aprenentatges que ha fet, sinó, fonamentalment, per les condicions que es cregui més favorables per tal que l'alumne progressi. Això dependrà de les característiques del grup classe, professorat, efecte emocional sobre l'alumne, actitud dels pares, etc. És possible que un alumne que no arribi als resultats esperats a l'avaluació sumativa canviï de cicle, si es considera que això estimularà els seus progressos en el futur.

Tal com preveu la LOGSE, les administracions educatives establiran uns criteris d'avaluació externa per garantir l'adquisició d'uns objectius mínims comuns a tots els centres educatius. Aquest element pot ser positiu si aquests criteris externs permeten, com és bàsic en un currículum obert, atendre de manera adient els processos educatius en tots els centres i per a tots els alumnes. Això vol dir que els han de poder assumir tots els centres educatius i han de poder avaluar aspectes bàsics del currículum. Si això es fa d'aquesta manera, no hi haurà dificultats per compatibilitzar els criteris d'avaluació del PCC amb els criteris externs establerts. Però els criteris només han de ser un referent pels equips a l'hora d'elaborar els seus propis criteris. Reduir els criteris d'avaluació del Projecte curricular de centre als criteris externs elaborats per l'Administració, equivaldria a uniformar el currículum i a privar-lo de desenvolupament diversificat i enriquidor.

Cal establir, també en equip, uns criteris que regulin la comunicació de l'avaluació. Per fer-ho, caldrà plantejar-se qui en són els destinataris (altres professors, la inspecció, els alumnes, els pares) i definir, en funció d'això, les característiques bàsiques de la informació que cal recollir i com es presentarà.

Podeu trobar informació per fer aquesta feina a les orientacions didàctiques i per a l'avaluació en els dissenys curriculars. També pot ser útil la lectura de l'apartat 3.4 del *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori (Coll, 1986)*. Un número d'aquesta col·lecció tractarà àmpliament el tema de l'avaluació.

3. L'ELABORACIÓ DE PROJECTES CURRICULARS DE CENTRE



● **Condicions generals necessàries**

L'elaboració de projectes curriculars de centre no és fàcil, perquè, entre el professorat, hi ha poca tradició de treballar en equip i ha tingut poca formació, sigui inicial o permanent, en aquest aspecte. A més, l'actual organització dels centres, el poc temps que es pot dedicar a treballar en equip, la mobilitat del professorat i els canvis de cicle, curs, assignatura o àrea que s'ensenya, no afavoreixen que es pugui treballar en equip. Tampoc s'ha de menystenir els factors subjectius del professorat: inhibició, escepticisme, tendències individualistes, etc.

Tot i que la situació més normal als centres és la que té les limitacions assenyalades, en els últims anys, i de manera progressiva, molts equips han fet experiències innovadores amb un criteri bàsic: entendre la feina docent com un treball en equip que implica reflexió i prendre decisions de manera col·lectiva sobre els aspectes bàsics de l'ensenyament.

53

En aquest sentit, cal dir que en molts centres els cicles, departaments i seminaris planifiquen, de manera conjunta, determinats aspectes de l'ensenyament i en fan l'anàlisi i l'avaluació.

Una altra de les tasques importants que es fan als centres és l'elaboració del Projecte educatiu, que és l'expressió més clara de l'activitat educativa, entesa com un projecte compartit pel col·lectiu de professors i pares del centre. L'existència del PEC s'ha associat moltes vegades a la concepció pedagògica de la direcció dels centres.

També s'han desenvolupat experiències d'innovació en diferents àrees i nivells educatius, fetes per col·lectius de professors d'un mateix centre. Moltes vegades, els professors han estat capaços d'articular un projecte didàctic comú, posar-lo a la pràctica i avaluar-lo amb molt poca ajuda externa, cosa que vol dir molta dedicació.

Els equips de centre que han participat en el procés d'experimentació de la reforma són una referència fonamental, perquè, tot i les moltes limitacions que han tingut, han fet una experiència sistemàtica i continuada d'elaboració del currículum de centre pels equips docents.

Per últim, cal destacar la importància que ha agafat en els darrers anys la formació permanent en els centres, com a via preferent per a la formació del professorat.

Totes aquestes experiències i els equips de professors que les han desenvolupat han de ser una base fonamental per tal que, de manera progressiva, altres centres treballin de la mateixa manera. Per fer-ho possible, serà necessari:

- Tenir en compte, en tot moment, que en les feines de desenvolupament curricular cal partir de l'experiència acumulada i no de zero. Aquesta experiència, un cop analitzada i difosa, ha de ser el germen de la renovació educativa en molts centres. L'Administració educativa hauria de facilitar la participació dels equips de professors en aquesta anàlisi i difusió.

- Que les administracions educatives i altres institucions compromeses en l'educació escolar (universitat, moviments de renovació pedagògica, centres de professors, centres de recursos, etc...) garanteixin l'elaboració i difusió de les principals experiències, per tal de tenir models i exemples que serveixin de referència.

- Considerar que, si totes aquestes experiències han estat possibles en condicions poc favorables, consolidar-les i estendre-les a altres centres requereix l'establiment d'unes condicions adients.

Caldrà que tots els sectors implicats s'esforcin en què el desenvolupament curricular tingui la base en el model participatiu que es proposa. Cal crear una organització en els centres que faci possible aquest desenvolupament, i proporcionar l'orientació i ajuda formativa externa que els equips necessiten. En paraules de Harlen (1989): *La perspectiva que agafem es basa en l'objectiu que cal preservar la màxima llibertat del professor i proporcionar-li, al mateix temps, tota l'ajuda possible per tal que utilitzi la llibertat de manera eficaç.*

Els factors que es consideren fonamentals per afavorir aquest procés, són:

- L'existència, en l'exercici de l'activitat educativa, de condicions coherents amb aquests plantejaments (temps a l'horari laboral per fer treball en equip i una direcció pedagògica dels centres).

- La realització de plans generals de formació permanent adreçats als equips de centre, que ajudin a desenvolupar una dinàmica pròpia d'elaboració dels projectes curriculars.

- L'elaboració, per encàrrec de l'Administració educativa i altres institucions, de materials curriculars coherents amb els plantejaments del Disseny curricular, que serveixin a l'hora d'elaborar el PCC.

- Garantir l'assessorament extern, efectiu i continuat, en les tasques d'elaboració als equips de centre que ho necessitin.

És evident que aquestes mesures només es poden prendre de manera progressiva i a partir dels recursos humans i econòmics existents; malgrat això s'ha de considerar que aplicar-les determina l'èxit del tipus de desenvolupament curricular proposat (podeu consultar *Escuelas y calidad de la enseñanza*, OCDE, 1991).

55

Cal veure, a part d'aquestes condicions externes, les condicions dels equips de centre. Les investigacions sobre els factors que motiven el professorat a fer tasques innovadores fan evident que l'ambient existent en els centres educatius influeix en les actituds del professorat (McLaughlin, 1988). Entre les condicions ambientals més favorables al compromís del professorat en la millora de la feina docent, podem destacar:

- L'existència d'un ambient integrat en el centre, caracteritzat per una certa unitat de propòsits, unes fites i una línia d'organització clara i un sentit col·lectiu de responsabilitat.

- L'existència d'un ambient comunicatiu, en el qual el professorat tingui ocasió d'intercanviar informació sobre els seus punts de vista i les actuacions educatives.

- La presència d'una dinàmica que tendeixi a fer front als problemes en lloc d'amagar-los. Quan en els centres hi ha una

línia clara d'explicitar i afrontar els problemes de la pràctica educativa, el professorat comunica les preocupacions i les considera qüestions col·lectives. Això afavoreix la feina i el desenvolupament professional del professorat.

- La tendència, per part de l'equip directiu i els altres companys, a fomentar i estimular les iniciatives personals d'innovació. Quan això no passa, els professors no tenen cap interès en fer millores.

Evidentment, no podem pensar que unes condicions tan àmplies i complexes es podran aconseguir en poc temps. Tampoc cal pensar que són una qüestió de tot o res. Però, s'han de considerar de manera global per valorar la situació actual, saber en quin sentit cal avançar i poder valorar els progressos que es fan.

L'inici del procés

56

Tot i que l'objectiu final és aconseguir que cada centre elabori un projecte curricular general que abasti totes les àrees i etapes educatives, en el marc del projecte educatiu s'haurà de planificar un desenvolupament progressiu en funció de les possibilitats. Per això, serà necessari adoptar tàctiques diferents que tinguin en compte l'elaboració de projectes curriculars parcials en totes les àrees d'una etapa, en una àrea, en una o més etapes o en continguts parcials d'una àrea.

La major o menor amplitud del projecte la determinarà la feina que l'equip del centre hagi fet abans, el temps disponible i l'ajuda interna i externa que es rebí. En qualsevol cas, el projecte que es faci, independentment de la seva amplitud, haurà d'implicar el professorat de més d'un cicle i, si és possible, de tota una etapa educativa, ja que s'elabora per augmentar el grau de coherència i continuïtat en els diferents nivells educatius.

Un altre aspecte important són els nivells educatius que es fan en el centre. En el Projecte de reforma educativa, es considera l'existència de diferents tipus de centres: centres d'Educació Infantil amb tota l'etapa, centres d'Educació Infantil amb el primer cicle, centres amb el segon cicle d'Educació Infantil i tota l'Educació Primària, centres d'Educació Primària

i Secundària Obligatòria, etc. Per tant, les etapes, tal com es defineixen a la LOGSE, no poden ser l'únic referent a l'hora d'elaborar el Projecte curricular de centre.

Tot i que el lloc preferent d'elaboració del PCC són els equips d'etapa, s'hauran de buscar solucions flexibles quan un centre no tingui una etapa sencera, com passa sovint en el cas de l'educació infantil. En aquests casos, serà l'equip de cicle el marc per fer aquesta feina. També a l'Educació Secundària es poden presentar problemes específics, segons si hi ha o no educació secundària post-obligatòria, el grau d'optativitat, etc. En aquests casos, l'equip haurà de buscar les solucions que cregui més adients i operatives en cada cas, considerant que el més important és fer un projecte comú que permeti la coordinació i continuïtat necessàries per a la tasca educativa.

Les escoles unitàries o incompletes són un cas especial, en el qual els criteris proposats s'hauran d'aplicar amb flexibilitat. Crear les condicions que permetin que el professorat de diferents escoles d'una mateixa zona treballi en equip és un dels requisits necessaris.

57

Una altra qüestió important és la coordinació dels projectes per a les diferents etapes en un mateix centre. Aquesta feina, que pretén garantir la coherència i la continuïtat entre unes etapes i altres, demana haver desenvolupat mínimament els projectes d'etapa, perquè sinó serà molt difícil la comparació i el contrast. Amb tot, si un projecte d'etapa es troba apuntat, serà convenient analitzar-lo amb els equips de les altres etapes i establir els nexes i connexions adients.

Si en el centre no hi ha tradició de treballar en equip, pot ser adequat començar-ho a fer amb l'elaboració de petits projectes sobre aspectes comuns de l'ensenyament que interessin al conjunt de professors.

Poden servir d'exemple:

- Educació Infantil
 - Desenvolupament d'hàbits de neteja durant tota l'etapa
 - Tècniques d'expressió
- Educació Primària
 - Ensenyament de la lectura

- Ensenyament del càlcul
- Desenvolupament d'hàbits de treballar en grup
- Educació Secundària
 - Instal·lació i aprofitament didàctic d'un petit hort escolar
 - Ensenyament de tècniques d'estudi
 - Utilització de l'ordinador com a recurs didàctic
 - Ensenyament de les tècniques bàsiques de treball de laboratori

Aquests primers projectes, tot i que tinguin un àmbit d'aplicació reduït, permetran establir uns criteris bàsics de treball en equip i veure a la pràctica que la feina coordinada és més eficaç. Aquestes condicions són bàsiques per desenvolupar projectes de més envergadura. A més, no cal menystenir la importància d'aquestes actuacions, perquè com assenyala Garret (1989), *qualsevol modificació que s'introdueixi en una àrea determinada de l'activitat escolar, necessàriament provocarà canvis en altres àrees.*

58

A mesura que cada centre tingui projectes parcials, caldrà analitzar-los per comprovar si són coherents i fer les modificacions necessàries.

Els centres en els quals hi hagi equips que tinguin alguna experiència de treball col·lectiu, i/o hagin fet projectes parcials, poden abordar projectes curriculars que afectin tota una àrea, en una o més etapes. Abans de començar un projecte d'aquesta envergadura, cal considerar el temps disponible, el nombre de professors disposats a col·laborar i la possibilitat de rebre ajuda externa d'assessorament. Pot ser més adient començar per àrees amb un cert grau de coordinació en el centre, la qual cosa farà més fàcil la feina.

Per últim, en els centres que tenen una llarga tradició de treball en equip, on hi ha un alt grau de coordinació i s'ha fet una feina d'anàlisi i reflexió sobre una o més àrees, la tasca fonamental serà ordenar i escriure la feina feta.

En cas que el centre tingui projecte educatiu, s'haurà de veure fins a quin punt els projectes curriculars elaborats suposen un desenvolupament del projecte i quines contribucions generals s'hi poden incorporar. Per exemple, a través d'un projecte que té com a objectiu central desenvolupar hàbits d'autonomia en

els alumnes d'educació primària, es pot establir que és convenient que, de manera progressiva, els alumnes es responsabilitzin de determinats aspectes del funcionament del centre: neteja mínima i ordre a les aules, cura de la biblioteca, realització d'inventaris i cura del material d'aula, etc. Això pot modificar determinats aspectes del PEC i pot fer arribar les modificacions a altres etapes.

En qualsevol cas, sigui quina sigui la situació del centre, és important valorar com és important que el conjunt del professorat intercanviï punts de vista i prengui acords en algunes qüestions educatives.

Estratègies d'elaboració

En els processos de treball de diferents equips de centre, hem pogut apreciar bàsicament dues estratègies d'elaboració que comentem a continuació.

Procediment deductiu

59

Aquesta estratègia es basa en elaborar el PCC a partir dels aspectes més generals del Disseny curricular (objectius generals), i anar, de manera progressiva, cap a l'elaboració d'aspectes més concrets (seqüències d'objectius i continguts, metodologia, recursos, avaluació).

Tot i que, des del punt de vista teòric, aquesta estratègia és la més coherent, a la pràctica presenta algunes dificultats. A la majoria dels professors els resulta difícil començar per analitzar els aspectes més generals, perquè normalment reflexionen sobre els aspectes més concrets (continguts específics, activitats, etc). A més, el model teòric utilitzat per a l'elaboració del DC és complex, tant en la terminologia com en la concepció, i és difícil d'aplicar sense un entrenament previ. Per últim, intentar, en primer lloc, reflexionar sobre els aspectes més difícils d'elaborar pot provocar un cert neguit i bloquejar l'equip.

Amb tot, cal dir que en el cas d'equips amb un grau de reflexió i discussió elevat sobre els elements que configuren l'ensenyament, pot ser una bona estratègia que ajudi a sistematitzar elaboracions prèvies i a veure possibles buits o

incoherències. De manera especial, en un primer moment, els equips d'educació secundària necessitaran aquesta estratègia, perquè com que no tenen una experiència prèvia com a equips d'etapa, no podran recórrer fàcilment a altres estratègies.

Concreció del projecte actual

Cada equip de professors aplica un projecte curricular a la pràctica, moltes vegades elaborat, bàsicament, per equips externs (els autors dels llibres de text), altres vegades amb una participació important del professorat. Per tant, qualsevol equip pot començar l'elaboració del PCC fent explícits els criteris que orienten la pràctica al centre.

Aquesta concreció d'alguns elements (criteris d'avaluació, seqüències de continguts, orientacions metodològiques, etc), tal com es fa en la situació actual d'un centre, permet:

- La comunicació col·legiada del tractament que cada professor i professora fa de l'element que es té en compte.
- La concreció dels criteris en els quals el professorat es basa (o creu que es basa) per tal d'orientar la pràctica a l'aula.
- El contrast de criteris a l'equip i la presa de decisions si s'arriba a un acord.
- La localització de problemes que abans no es veien per falta de comunicació i concreció i la possibilitat d'introduir les modificacions que es cregui necessàries.

Aquesta estratègia ha resultat molt productiva per diversos motius. Permet que el procés d'elaboració es basi en la feina feta anteriorment, valorant i respectant el que s'ha aconseguit i qüestionant els aspectes més deficients. Fa necessària i possible la participació de tot el professorat, ja que tots tenen la informació necessària i opinions sobre aquesta informació. Comença en aspectes més concrets, per avançar cap als elements més abstractes i centrar l'atenció en els components del currículum que, en un moment determinat, es consideren més incongruents o menys elaborats.

Cal mirar aquesta estratègia contrastant els elements elaborats amb els plantejaments del Disseny curricular per garantir la coherència. També és convenient el contrast amb

altres plantejaments, de manera que el projecte sigui cada vegada més ric.

Hem de dir que, tot i les qualitats assenyalades, aquesta estratègia té alguns inconvenients. És lenta i implica molta feina, perquè significa partir del màxim detall (les activitats) per arribar als elements més generals. Això pot provocar un cert cansament si no es combina la feina amb altres estratègies. Per altra part, elaborar el PCC a partir exclusivament dels elements implícits a la pràctica actual del centre pot fer difícil la incorporació d'altres elements que ampliin i enriqueixin la manera d'entendre i fer l'ensenyament.

Dinamització del treball en equip

A l'inici i durant el desenvolupament d'un projecte curricular són importants l'ambient del centre, les relacions de l'equip i l'existència d'unes expectatives positives. Les primeres accions han d'anar dirigides a prendre acords mínims, acceptables per tot l'equip, que permetin progressar i crear confiança.

61

Un element fonamental per garantir aquestes tasques és el paper que assumeixin els equips directius dels centres, ja que han de ser els protagonistes de la dinamització dels equips i proporcionar-los l'ajuda necessària. La figura del cap d'estudis és especialment important pel que fa a aquestes feines, ja que és responsabilitat seva afavorir la coherència pedagògica de la feina que es fa al centre. Una altra figura important, si existeix, és la de l'orientador. Els coordinadors de cicle, de departament i els caps de seminari són fonamentals per garantir el desenvolupament de les tasques en els equips corresponents (Del Carmen, 1990b).

Per tal que un procés d'elaboració pugui arribar al final, és fonamental que tinguin unes fites realistes i realitzables a curt termini. En aquest sentit, és molt millor començar amb l'elaboració de qüestions d'àmbit reduït que interessin a tot l'equip i no per un de molt ambiciós que porti divergències.

Una experiència inicial discreta, però amb resultats satisfactoris, permetrà la consolidació de l'equip i portarà a tractar projectes més ambiciosos. Garret (1988) assenyalava que *gran part del que passa en el desenvolupament curricular és*

desmesurat o excessiu o, al contrari, introdueix modificacions només cosmètiques que impliquen una pèrdua de temps impressionant.

El requisit previ per dinamitzar l'elaboració del PCC és detectar les necessitats que l'equip de professors té de manera prioritària. Fins i tot en equips de centre molt heterogenis hi ha preocupacions comuns que permeten articular un primer projecte. Qüestions com l'aprenentatge del càlcul, l'ortografia, la comprensió lectora o les tècniques d'estudi és molt possible que preocupin la majoria del professorat i permetin, per tant, iniciar un primer treball col·lectiu de cara a garantir una millora a nivell d'etapa o centre.

Un cop conegudes les necessitats s'haurà de delimitar i negociar el projecte. Quan el tema que es treballarà estigui plantejat, caldrà elaborar-lo col·lectivament. Que cada professor digui què en pensa i com tractaria el tema. El resultat haurà de sortir d'un procés de negociació perquè és l'única manera de garantir la implicació real de tot l'equip.

62

A partir d'aquest acord cal elaborar, també de manera col·lectiva, un pla de treball on quedin clares les feines, la distribució entre els membres de l'equip i la manera i els terminis de portar-les a terme.

Moltes vegades, es creu que per tal que un equip funcioni bé ha de ser homogeni. Això, la majoria de vegades, és difícil d'aconseguir i, a més, podria ser empobridor, perquè com diu Bleger (1979), els grups assoleixen la màxima productivitat quan els seus membres són heterogenis i la feina que fan és homogènia. Per això és important que hi hagi consens i tot l'equip comparteixi la feina.

Per tal que el projecte resultant de la feina sigui assumit col·lectivament, és necessari que tots els membres de l'equip, departament o seminari prenguin part en la feina. Per aconseguir-ho cal una actitud flexible que permeti arribar a acords. Un projecte col·lectiu no pot ser la suma d'allò que pensa cada membre de l'equip, sinó la integració dels diferents punts de vista en una proposta que pugui ser assumida per tots. L'experiència demostra que quan s'imposen criteris minoritaris, l'equip es desintegra o es conserva formalment, però no té cap incidència a la pràctica.

En l'elaboració dels projectes s'ha d'evitar la tendència a canviar-ho tot, ja que implica una infravaloració de la feina feta fins ara. És molt difícil trobar situacions en les quals no hi hagi aspectes que funcionin bé i, per tant, cal valorar-los i recollir-los en els projectes que s'elaboren. És important, abans de fer noves elaboracions, analitzar la feina feta fins el moment, valorar els aspectes positius i els negatius i construir a partir d'aquí. En aquest sentit, Garret (1988) assenyala que *qualsevol projecte que proposi arrasar tot el que s'ha fet abans, en una mena d'orgia de desenvolupament, segurament fracassarà, perquè la reeducació dels recursos humans implica molta responsabilitat i contrarestar la desmoralització que produiria un projecte d'aquesta naturalesa entre el professorat.*

Un altre factor important per garantir la bona marxa de la feina és treballar de manera àgil i productiva, perquè els processos de treball llargs i sense resultats concrets porten a la falta de participació i al desànim. Cada sessió de treball ha de tenir una temàtica concreta que els assistents han de conèixer per endavant. Les reunions poden ser més riques i fluides si es prepara un petit esquema per a la discussió i la lectura d'una documentació bàsica.

En cada sessió de treball, alguns membres de l'equip han de responsabilitzar-se de fer un petit redactat amb les conclusions on s'hagi arribat al final del debat. Aquests primers redactats poden ser un esborrany inicial que després un grup reduït pot reelaborar, per donar un darrer toc al redactat i fer-lo més coherent. Aquests documents, en els diversos estats d'elaboració, s'han de repartir a tots els membres de l'equip per assegurar que els coneixen i afavorir les aportacions individuals. Cal que els documents siguin breus i clars.

Un cop elaborat el projecte, s'ha de fer un seguiment de l'aplicació als cicles per comprovar si és adequat i introduir les modificacions que calgui. D'aquesta manera, es podrà millorar i adequar a les necessitats dels processos d'ensenyament i aprenentatge. La doble dinàmica de revisió dels aspectes elaborats del Projecte curricular i ampliació a continguts nous, portarà a un projecte curricular global que respongui a les necessitats i a les característiques del centre i que desenvolupi els objectius i continguts del Disseny curricular. També cal fer revisions periòdiques del Disseny curricular, segons els elements que el desenvolupament curricular aporti.

Formació en els centres

La naturalesa dels processos implicats en l'elaboració dels projectes curriculars de centre fa que semblin un instrument preferent de formació del professorat, a partir de les necessitats i en el context propi dels centres (Del Carmen, 1989). Aquesta línia de formació permanent es considera actualment (Crahay, 1987; Mercieux, 1987) com la més eficaç de cara a la innovació en els centres educatius, i hauria de tenir un tracte preferent en els plans institucionals de formació del professorat.

Com a característiques més importants de la formació en els centres, destaquem:

- Que es dirigeix als col·lectius docents i no a professors individuals, la qual cosa és coherent amb el plantejament de l'activitat docent, entesa com a feina d'equip.

- Que es centra en la problemàtica concreta i en el context de l'activitat docent. Això vol dir conèixer i concretar els problemes com a pas previ a la planificació de les activitats de formació, fer que el professorat sigui el protagonista en el disseny i realització de les activitats de formació i evitar plantejaments estereotipats, elaborats de manera externa, com a alternativa a les situacions de formació.

- Que es facin en horari laboral, perquè és l'única manera de garantir la participació de tot el professorat i la continuïtat necessària. Per altra part, això 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.

Des d'aquest punt de vista, la formació permanent als centres s'hauria de veure com una ajuda planificada, l'objectiu fonamental de la qual es potenciar la reflexió i l'elaboració dels equips de centre sobre els diferents aspectes de l'ensenyament, per fer-los tan autònoms com sigui possible.

La intervenció dels formadors externs ha de ser una cosa flexible, perquè no sempre és necessària. La funció dels formadors externs ha d'estar supeditada a les demandes i a l'acceptació dels equips, i cal garantir la transferència de les funcions dels formadors a l'equip. El bon formador és el que planifica i intervé de manera que, en poc temps, la seva presència sigui prescindible.

L'assessorament extern

És diferent la formació en els centres i l'assessorament, perquè la formació és una planificació sistemàtica per poder arribar a objectius concrets elaborats a partir de les comandes i les necessitats dels equips de professors. Les activitats de formació tenen, per tant, uns objectius concrets, un pla de treball establert i una delimitació temporal. L'assessorament, en canvi, és una activitat continuada, menys estructurada i planificada, que vol proporcionar *feedbacks* i informació als docents, de manera individual o en equip, a partir del seu propi procés de treball i de comandes concretes. Amb tot, no és fàcil establir un límit entre les activitats d'assessorament i algunes de les formes que pren la formació en els centres.

L'assessorament extern hauria de:

- Partir de les necessitats i característiques concretes dels docents que ho demanin, la qual cosa vol dir que s'han de conèixer.

- 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.

- Ajudar a dinamitzar, però fer que el protagonisme el tinguin els membres de l'equip.

- Ajudar a centrar els objectius i les feines, però evitar plantejaments que depassin 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 que el professorat decideixi.

Per altra part, els equips docents han d'entendre que els assessors externs no tenen la solució als problemes del centre, tot i que a vegades pugui semblar que sí. Poden servir de punt de referència extern i proporcionar elements per a la reflexió i discussió sistemàtica i fonamentada, la qual cosa ja és molt important.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ANTÚNEZ, S. (1987): *El projecte educatiu de centre*. Barcelona. Graó. (Biblioteca del Mestre)
- AUSUBEL, D.P. i altres (1976): *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- BLEGER, J. (1979): *Temas de psicología*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- BRUNER, J. (1972): *El proceso de la educación*. México. Uthea.
- CAPEL, H., URTEAGA, L. (1986): «La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales», a Carretero, Pozo i Asensio (comp.), 1989, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid. visor/ Aprendizaje.
- COLL, C. (1986): *Marc Curricular per al'Ensenyament obligatori*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.
- COLL, C. (1989): «Diseño curricular Base y Proyectos Curriculares». *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- COLL, C.; SOLÉ, I. (1989); «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica». *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pàgs. 16-20.
- CRAHEY, M. (1987): ¿Cómo transformar la práctica de los enseñantes en función?. Ponència presentada a la *Universidad de verano de las comunidades Europeas*. Madrid.
- DEL CARMEN, L. (1989): «Formación permanente del profesorado», *Cuadernos de Pedagogía* 168, 65-67.
- DEL CARMEN, L. (1990): «*Què cal ensenyar primer? El complex problema de la seqüenciació*». Guix, 153-154.
- DEL CARMEN, L (1990b): *El proyecto curricular de centro en «El currículum en el centro educativo»*. Barcelona. Horsori/ICE.
- DEL CARMEN, L (1991): «Secuenciación de contenidos.» *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 20-23.

- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989): *Disseny Curricular d'Ensenyament Secundari*. Barcelona.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990): *Disseny Curricular d'Ensenyament Primari*. Barcelona.
- GARRET, R.M. (1988): «Adaptación curricular «del fin hacia el principio»: una táctica alternativa para el desarrollo curricular». *Investigación en la Escuela* 5, 3-10.
- HARLEN, W. (1989): *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid. Morata.
- LOUGHLIN, C., SUINA, J. (1987): *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid. MEC/Morata.
- MCLAUGHLIN, M. (1988): «Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad del profesorado» en Villa (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea.
- MERCIEUX, PH. (1987): «La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la clase». Ponència presentada a la *Universidad de verano de las comunidades Europeas*. Madrid.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. (1989): «Avaluació formativa: observar, comprendre i adaptar». *Guix* 141-142.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós/MEC.
- PÉREZ, A. (1986): «Más sobre la formación del profesorado» *Cuadernos de Pedagogía* 139, 92-94.
- REIGELUTH, CH. M., STEIN, F.S. (1983); «The elaboration Theory of instruction», a Reigeluth (Ed.) *Instructional Design Theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale. Erlbaum.
- SOLÉ, I. (1990): «Bases psicopedagògiques de la pràctica educativa», en *La elaboración del currículum en el centro educativo*. Barcelona. Horsori.
- SERVEIS MUNICIPALS D'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC DE SANT BOI I SANT JUST DESVERN (1984): *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo Inicial*. Madrid. Visor/Aprendizaje.

TANN, C.S. (1990): *Diseño y desarrollo de unidades didàcticas en la escuela primaria*. Madrid. MEC/Morata.

ZABALA, A. (1989): «El enfoque globalizador». *Cuadernos de Pedagogía*, 168.

ZABALA, A. (1990): «Los materiales curriculares», en «*La elaboración del currículum en el centro educativo*». Barcelona. Horsori/ICE.

Bibliografia per aprofundir en aquest tema

Llibres

ANTÚNEZ, S.; CARMEN, L. DEL; IMBERNON, F.; PARCERISA, A.; ZABALA, A. (1991): *Del Projecte Educatiu a la Programació d'Aula*. Barcelona. Graó (Guix, 14).

COLL, C. (1986): *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona. Departament d'Ensenyament.

DEL CARMEN, L. (1992): *Elaboración del currículum escolar*. Barcelona. Graó/ICE. (MIE, Materials Curriculars 1)

DEL CARMEN, L.; MAURI, T.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. (1990): *El currículum en el centro educativo*. Barcelona. Horsori/ICE.

DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid. CIDE.

MAURI, T.; VALLS, E.; GÓMEZ, I (1992): *Els continguts escolars. El tractament en el currículum*. Barcelona. Graó/ICE (MIE, Materials Curriculars, 2).

OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona. Paidós.

Articles

COLL, C. (1983): «La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía* 103-104, págs 13-17.

COLL, C.; SOLÉ, I. (1987): «La importancia de los contenidos en la enseñanza». *Investigación en la Escuela*, 3, págs. 19-26.

COLL, C. (1989): «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares». *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pàgs 8-14.

DEL CARMEN, L. (1990): «Modelos de desarrollo curricular». *Cuadernos de Pedagogía*, 178, pàgs. 69-72.

GÓMEZ, I., MAURI, T. (1986): «Valores, actitudes y normas». *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pàgs 43-46.

VALLS, E. (1989): «Los procedimientos. Su concreción en el área de historia» *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pàgs. 33-36.

ZABALA, A. (1989): «El enfoque globalizador». *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pàgs. 22-27.

Es recomanen a més globalment els següents monogràfics de les revistes:

Aula de Innovación Educativa

- núm. 1 (abril/92): «*La programación didáctica*».

- núm. 3 (juny/92): «*La didáctica de los procedimientos*».

- Vegeu també l'apartat *CENTRO* que apareix cada mes.

Cuadernos de Pedagogía

- núm. 139 (juliol/86): "*Hacia un nuevo modelo curricular*".

- núm. 168 (març/89); «*Reforma y currículum*».

- núm. 184 (setembre/90): «*Todo sobre la LOGSE*».

- núm. 188 (gener/91): «*Construir los aprendizajes: Reforma, currículum y constructivismo*».

- núm. 194 (juliol/91): «*Proyectos y materiales curriculares*».

- núm. 177 (gener/90): «*Conocimiento del Medio*».

- núm. 178 (febrer/90): «*Geografía, historia y ciencias sociales*».

- núm. 180 (abril/90): «*Ciencias de la naturaleza*».

- núm. 181 (maig/90): «*Lengua y literatura*».

- núm. 182 (juny/90): «*Matemáticas*».

- núm. 183 (juliol/90): «*Las nuevas etapas educativas*».

- núm. 186 (novembre/90): «Educación ética y cívica».
- núm. 192 (maig/91): «Educación musical».
- núm. 193 (juny/91): «Lenguas extranjeras».

Guix

- núm. 140 (juny/89): «Currículum i reforma».
- núm. 141-142 (juliol/89): «Formació del professorat i reforma».
- núm. 141-142 (juliol/89): «L'avaluació».
- núm. 144 (octubre/89): «L'escola infantil i la reforma».
- núm. 146 (desembre/89): «Ensenyament Primari i reforma».
- núm. 147 (gener/90): «Ensenyament Secundari i reforma».
- núm. 153-154 (juliol/90): «La seqüenciació de continguts».
- núm. 165-166 (juliol/91): «Materials per a la Reforma».

71

Perspectiva Escolar

- núm. 148 (octubre/90): «Condicions per a la Reforma».

Dissenys Curriculars

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989): *L'educació a la llar d'infants i al parvulari. Orientacions i programes*. Barcelona.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1990): *Disseny curricular. Ensenyament Primari*. Barcelona.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989): *Disseny curricular. Ensenyament Secundari*. Barcelona.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base: Educación Infantil*. Madrid.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base: Educación Primaria*. Madrid.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.

ÍNDIX DE GRÀFIQUES



Nivells de concreció curricular	13
Elements i competències dels nivells de concreció	14
Elements que cal considerar en la planificació de la pràctica educativa	17
Aspectes que cal considerar en el Projecte Curricular de Centre	24
Components del Projecte Curricular de Centre	25
Adequació dels objectius generals d'etapa	30
Exemple d'una seqüència en espiral	38
El procés d'avaluació	49

MIE

Materials per a la innovació educativa

Sèrie MATERIALS CURRICULARS

- 1. Elaboració del currículum escolar. Del disseny curricular a la programació d'aula / Lluís M. del Carmen**
 - 2. Els continguts escolars. El seu tractament en el currículum**
Teresa Mauri, Enric Valls, Isabel Gómez
 - 3. Guia per a l'elaboració del Projecte curricular de centre**
Lluís M. del Carmen, Antoni Zabala
- **Bases psicopedagògiques de la pràctica docent (en preparació)**
 - **L'avaluació (en preparació)**

MIE

Materiales para la innovación educativa

1. **Nuevas Tecnologías y enseñanza** / Antonio R. Bartolomé
2. **Pedagogía de la sexualidad** / Pere Font (también en català)
3. **La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría** / M. Álvarez y otros.
4. **La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.** / M. Martínez, J.M. Puig (coordinadores)
5. **Estrategias de lectura** / Isabel Solé
6. **La organización del currículum por Proyectos de trabajo.**
El conocimiento es un calidoscopio. / F. Hernández,
M. Ventura

Materials per a la innovació educativa

1. **Pedagogia de la sexualitat** / Pere Font

La immersió lingüística al cicle Mitjà / Josep M. Serra,
Dolors Flamerich (en preparació)