

El currículum competencial a l'aula

Una eina per a la reflexió pedagògica i la
programació a l'ESO

Març de 2018



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Índex

Introducció	3
1. Un currículum competencial.....	5
1.1 Metodologies que contribueixen a l'assoliment de les competències.....	9
1.2 L'avaluació de les competències	14
2. La programació.....	18
2.1 La programació, una eina al servei del professorat.....	18
2.2 La programació com a tasca col·legiada.....	19
2.3 Els components bàsics de la programació.....	20
2.4 El desplegament curricular dins el projecte educatiu de centre.....	21
2.5. Programació d'àmbit o matèria per a cada curs de l'etapa	23
3. Referències.....	34
Annex 1. Aprenentatge competencial orientador.....	35
Annex 2. Model 1 de programació d'àmbit o matèria	36
Annex 3. Model 2 de programació d'àmbit o matèria	37
Annex 4. Mesures i suports d'atenció a l'alumnat a l'ESO	38
Annex 5. Models de programació d'unitat didàctica	39
Glossari	47

Introducció

La [Llei d'educació de Catalunya \(LEC\)](#) dona les pautes i els referents per a l'organització de l'acció educativa i els continguts dels ensenyaments, i assegura que, en el marc de l'autonomia dels centres, els projectes educatius ordenin la gestió, la direcció, l'organització pedagògica i els continguts dels ensenyaments.

En l'article 57, en referència a l'educació primària i l'educació secundària obligatòria, es diu que els currículums s'han d'orientar a l'adquisició de les competències bàsiques, que han de contribuir al desenvolupament personal dels alumnes i a la pràctica de la ciutadania activa, i han d'incorporar de manera generalitzada les tecnologies de la informació i la comunicació en els processos d'aprenentatge.

El [Decret 187/2015](#), de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria:

- Planteja un currículum de caràcter competencial, en consonància amb les referències internacionals de la Unió Europea. Les competències clau de la Unió Europea es fan equivalents a les competències bàsiques, que estan identificades i desplegades per àmbits pel Departament d'Ensenyament.
- Promou la continuïtat formativa de tots els alumnes en estudis postobligatoris d'acord amb els seus interessos i potencialitats.
- Determina que l'orientació educativa és una responsabilitat que s'ha de compartir entre tots els membres de l'equip docent per a l'acompanyament dels alumnes al llarg de la seva escolarització i proposa una gestió curricular que garanteix una mirada inclusiva. Els objectius de millora educativa han de possibilitar que el màxim d'alumnes assolixin les competències bàsiques en finalitzar l'ESO.
- Estableix que l'avaluació de l'alumne és una part essencial del seu procés d'aprenentatge, amb un enfocament global, continuat i integrador.
- Determina que el treball en equip i la corresponsabilitat del professorat és essencial en el desenvolupament dels projectes educatius dels centres educatius.



El desenvolupament de les competències bàsiques és, doncs, l'eix del procés educatiu i això implica metodologies que afavoreixin l'adquisició d'aquestes competències. Aquestes metodologies afecten el rol dels professors i dels alumnes. Les programacions dels centres han de recollir la manera com es treballen aquestes competències bàsiques, per mitjà dels continguts de les matèries i també d'altres espais i temps escolars.

En aquest document s'ofereixen orientacions per abordar les programacions com a oportunitat de reflexió pedagògica entre tots els membres dels òrgans de coordinació didàctica i dels equips docents, dins l'autonomia de centre.

El document que es presenta té dues parts diferenciades. La primera es refereix a l'estructura del currículum recollit en el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. La segona part inclou orientacions sobre les programacions i ofereix exemples per impulsar el debat pedagògic en el centre educatiu, en el marc dels equips de professors.

1. Un currículum competencial

L'ordenació del currículum de l'educació secundària obligatòria s'estableix d'acord amb un model d'ensenyament i aprenentatge de caràcter competencial, i en el marc d'un sistema que preveu l'orientació educativa i l'atenció a tot l'alumnat com la principal eina per afavorir la continuïtat formativa en els ensenyaments postobligatoris, d'acord amb el Decret 187/2015, de 25 d'agost.

APUNT NORMATIU

Estructura del currículum

7.1 Per contribuir a l'assoliment de les competències clau, el currículum de l'educació secundària obligatòria recull el conjunt de competències bàsiques de les matèries agrupades per àmbits de coneixement, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació d'aquesta etapa. Les competències bàsiques esdevenen objectius d'aprenentatge de final d'etapa.

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

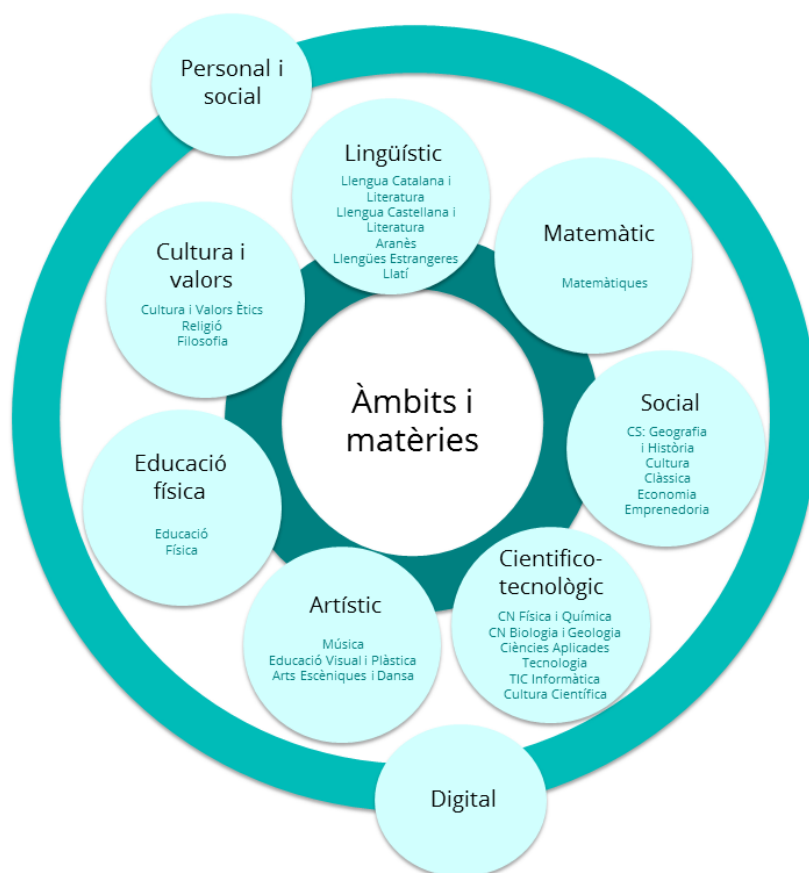
El currículum de l'ESO recull el conjunt de competències bàsiques, agrupades en dimensions, per àmbits de coneixement; la gradació de l'assoliment d'aquestes competències; els continguts clau relacionats amb cada competència, i unes orientacions per a l'avaluació. També proposa una distribució de continguts i criteris d'avaluació per cursos.

Els [documents d'identificació i desplegament de les competències bàsiques](#) completen el currículum, aportant orientacions metodològiques i models d'activitats d'avaluació. Conjuntament amb el currículum, són una eina de reflexió pedagògica.

El currículum competencial es fonamenta en la identificació i el desplegament de les competències bàsiques dels diferents àmbits, tant dels associats a les matèries concretes com dels transversals (digital i personal i social); les defineix i en concreta les gradacions dels nivells d'assoliment en acabar l'etapa. També identifica els continguts clau que més contribueixen a desenvolupar cadascuna de les competències.

El currículum agrupa les diverses matèries en nou àmbits de coneixement que faciliten l'assoliment de les competències, dels quals set estan relacionats directament amb les matèries i dos són transversals a totes les matèries (àmbits digital i personal i social). Les competències de cada àmbit s'organitzen en dimensions.

Estructura dels àmbits



Les **competències bàsiques** permeten desplegar un model d'ensenyament i aprenentatge que vincula competències i continguts clau per assolir-les. D'aquesta manera, les competències bàsiques esdevenen els objectius d'aprenentatge de final d'etapa de l'ESO.

Les competències es presenten graduades en tres nivells d'assoliment per al final d'etapa: satisfactori (nivell 1), notable (nivell 2) i excel·lent (nivell 3). Un alumne esdevindrà competent quan al final de l'etapa assoleixi com a mínim el nivell 1; però la gradació de les competències proporciona dos nivells més d'assoliment per als estudiants, de notabilitat i d'excel·lència, que també s'han de tenir en compte.

Les competències bàsiques esdevenen objectius d'aprenentatge de final d'etapa de l'ESO

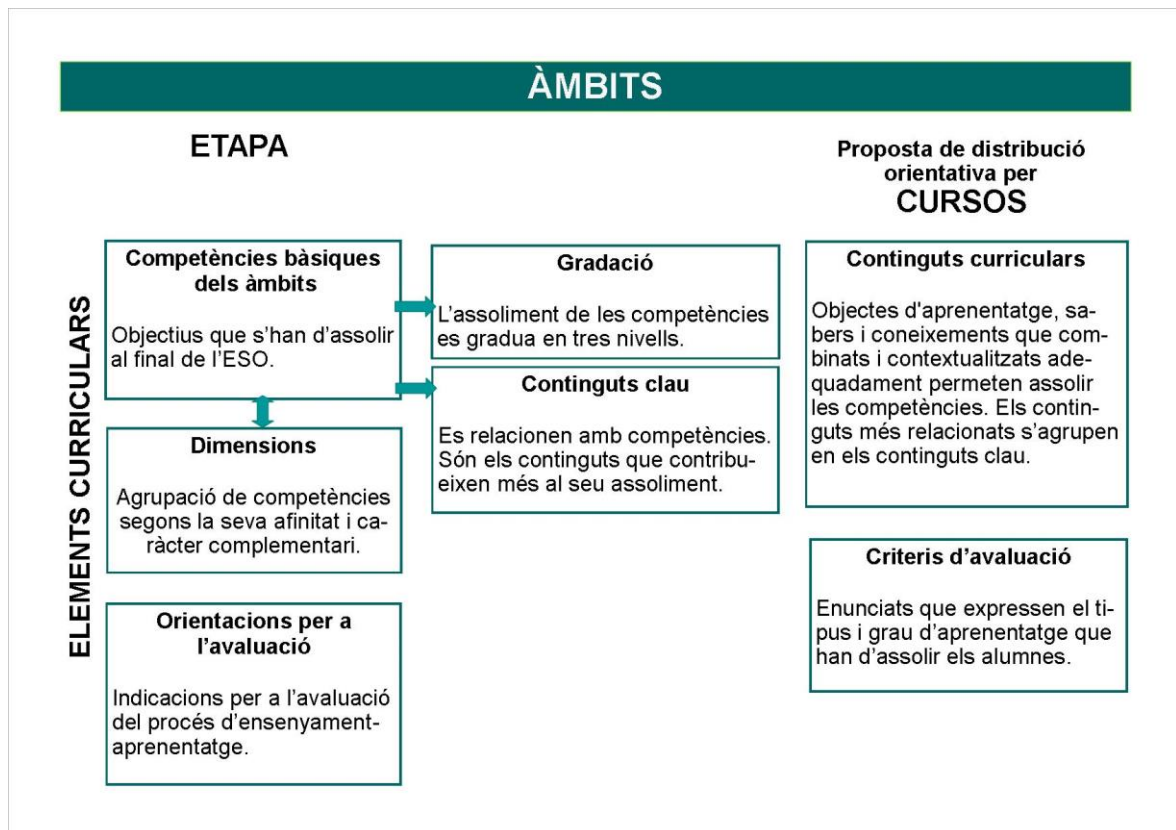
Cada competència s'associa a uns **continguts clau**, que són els continguts que contribueixen de manera més significativa a l'assoliment de la competència. El currículum també inclou unes orientacions per a l'avaluació del grau d'assoliment de les competències, amb caràcter finalista, en tant que les competències estan pensades perquè s'assoleixin en acabar l'etapa. En els documents d'identificació i desplegament de les competències bàsiques es detallen aquestes orientacions i se'n proporcionen exemples.

D'altra banda, el currículum proposa una distribució de continguts i criteris d'avaluació per cursos que no és prescriptiva, sinó orientativa, atès que els centres educatius tenen autonomia per desenvolupar i completar el currículum de l'ESO i la distribució horària de les matèries, d'acord amb el que disposa l'annex 2 del Decret 187/2015, de 25 d'agost. El desenvolupament del currículum forma part del projecte educatiu de centre.

Cada matèria contribueix al desenvolupament de diferents competències i, a la vegada, cada competència s'adquireix com a conseqüència del treball en diverses disciplines i contextos escolars d'aprenentatge.

Cada matèria contribueix al desenvolupament de diferents competències i, a la vegada, cada competència s'adquireix com a conseqüència del treball en diverses disciplines i contextos escolars d'aprenentatge

L'estructura curricular de les matèries s'articula, doncs, de la manera següent:



Les competències s'assoleixen des del treball de cadascun dels àmbits i/o matèries, tot i que és recomanable fer una reflexió pedagògica, en el si del claustre, de la comissió pedagògica i dels equips docents, sobre la naturalesa de cada competència, la gradació i les activitats i metodologies que contribueixen a posar-la en acció.

El quadre següent relaciona els àmbits, les dimensions i les matèries.

Àmbits	Dimensions	Matèries
lingüístic	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprensió lectora ○ Expressió escrita ○ Comunicació oral ○ Literària ○ Actitudinal i plurilingüe 	<ul style="list-style-type: none"> ● Llengua Catalana i Literatura ● Llengua Castellana i Literatura ● Aranès (a l'Aran) ● Llengües Estrangeres ● Llatí
matemàtic	<ul style="list-style-type: none"> ○ Resolució de problemes ○ Raonament i prova ○ Connexions ○ Comunicació i representació 	<ul style="list-style-type: none"> ● Matemàtiques
científico- tecnològic	<ul style="list-style-type: none"> ○ Indagació de fenòmens naturals i de la vida quotidiana ○ Objectes i sistemes tecnològics de la vida quotidiana ○ Medi ambient ○ Salut 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ciències de la Naturalesa: Física i Química ● Ciències de la Naturalesa: Biologia i Geologia ● Ciències de la Naturalesa: Ciències Aplicades a l'Activitat Professional ● Tecnologia ● Tecnologies de la Informació i la Comunicació (Informàtica) ● Cultura Científica ● Física i Química i Ciències Aplicades a l'Activitat Professional ● Biologia i Geologia i Ciències Aplicades a l'Activitat Professional ● Tecnologia i Tecnologies de la Informació i la Comunicació (Informàtica)
social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Històrica ○ Geogràfica ○ Cultural i artística ○ Ciutadana 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ciències Socials: Geografia i Història ● Cultura Clàssica ● Emprenedoria ● Economia ● Economia i Emprenedoria
artístic	<ul style="list-style-type: none"> ○ Percepció i escolta ○ Expressió, interpretació i creació ○ Societat i cultura 	<ul style="list-style-type: none"> ● Música ● Educació Visual i Plàstica ● Arts Escèniques i Dansa
educació física	<ul style="list-style-type: none"> ○ Activitat física saludable ○ Esport ○ Activitat física i temps de lleure ○ Expressió i comunicació corporal 	<ul style="list-style-type: none"> ● Educació Física
cultura i valors	<ul style="list-style-type: none"> ○ Personal ○ Interpersonal ○ Sociocultural 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cultura i Valors Ètics ● Filosofia ● Religió
digital	<ul style="list-style-type: none"> ○ Instruments i aplicacions ○ Tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge ○ Comunicació interpersonal i col·laboració ○ Ciutadania, hàbits, civisme i identitat digital 	transversals
personal i social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Autoconeixement ○ Aprendre a aprendre ○ Participació 	

Pel que fa a les competències dels àmbits transversals (digital i personal i social), es treballen des de totes les matèries.

L'àmbit digital està desenvolupat en el document [Competències bàsiques de l'àmbit digital](#). En aquest document es descriuen les competències de l'àmbit, agrupades en les següents dimensions: instruments i aplicacions; tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge; comunicació interpersonal i col·laboració, i ciutadania, hàbits, civisme i identitat digital.

Atès el caràcter instrumental de les competències de l'àmbit digital, s'han de vincular a totes les matèries del currículum. Per això, en el document esmentat s'inclou una proposta de relació entre els continguts clau de l'àmbit digital amb la resta d'àmbits curriculars, distingint entre el coneixement implícit, l'aprenentatge per l'ús i l'estudi d'aquests continguts.

L'àmbit personal i social (vegeu l'annex 11 del Decret 187/2015, de 25 d'agost) també és transversal i inclou competències vinculades a totes les matèries del currículum. Aquestes competències, per tant, s'han d'incloure en les programacions respectives, ja que afecten tots els àmbits i matèries de l'etapa de manera transversal. L'acció tutorial també contribueix a l'assoliment de les competències de l'àmbit personal i social.

Les habilitats personals que són necessàries en l'àmbit personal i social han de permetre a l'alumne generar actituds positives, actives i emprenedores en tots els àmbits de la vida. Aquesta actitud emprenedora es podrà veure reflectida en accions que, d'acord amb la motivació i l'esforç personal, permetin adquirir compromisos socials, desplegar capacitats creatives, i impulsar projectes personals i col·laboratius que ajudin l'alumne a construir models de vida personal, social i professional satisfactoris. Properament es publicarà el document *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*.

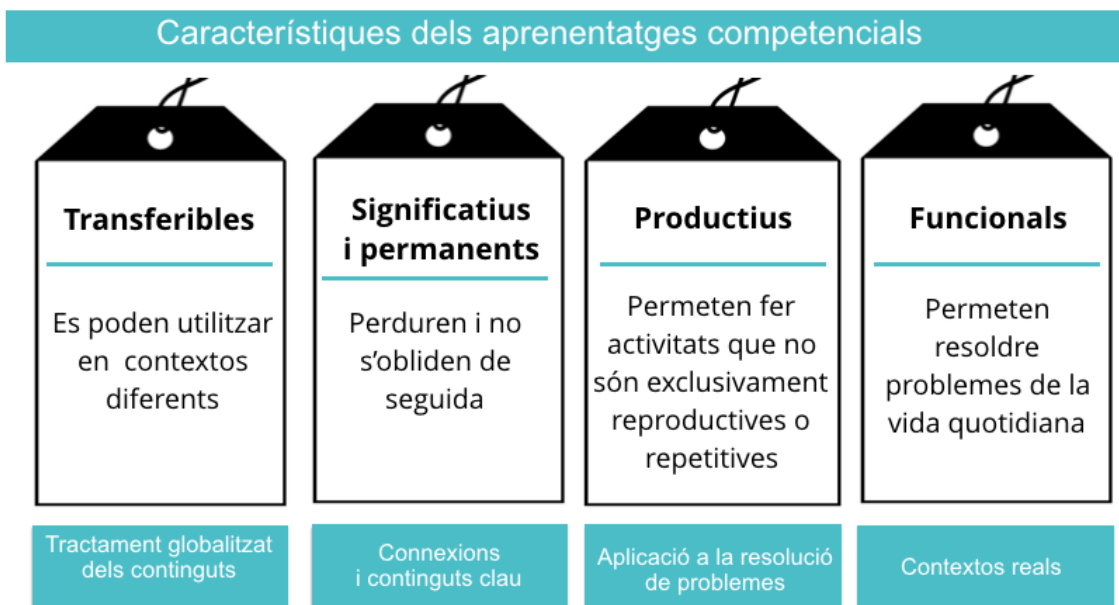
1.1 Metodologies que contribueixen a l'assoliment de les competències

La incorporació del concepte de competència en els currículums implica canvis metodològics que afecten el rol dels professors i dels alumnes, ja que l'acció competent va associada a una determinada seqüència didàctica.

Esdevenir competent va lligat al fet de prendre consciència del que s'ha après, com s'ha après i per a què s'ha après. Per tant, els equips de professors ho han de tenir en compte a l'hora d'arribar a acords metodològics per afavorir aquests aprenentatges competencials. Incorporar aquesta reflexió a la revisió de les programacions és bàsica per seleccionar els continguts i les metodologies més adequades per garantir l'assoliment de les competències.

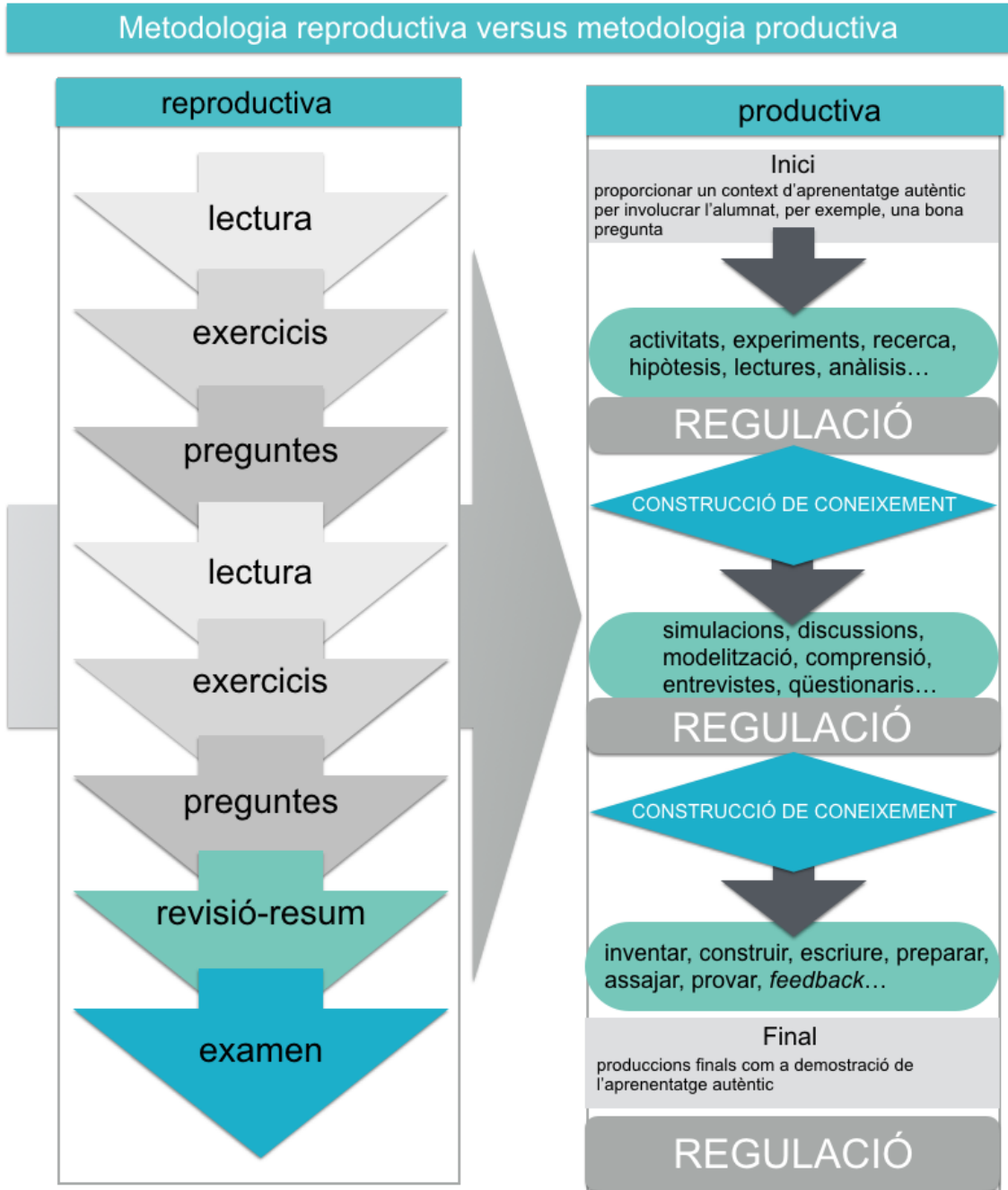
Esdevenir competent va lligat al fet de prendre consciència del que s'ha après, com s'ha après i per a què s'ha après

Els aprenentatges competencials es caracteritzen perquè es poden utilitzar en contextos diferents, perduren al llarg del temps i permeten resoldre problemes en contextos reals. El quadre següent concreta aquestes característiques.



En l'aprenentatge competencial l'alumne n'és el protagonista actiu. L'alumne, en lloc de reproduir el coneixement, l'ha de poder crear, integrar i aplicar en situacions noves. També ha de ser cada vegada més capaç d'aprendre autònomament, la qual cosa implica incorporar l'avaluació al llarg del procés amb finalitat reguladora.

Un currículum competencial requereix, doncs, una metodologia productiva que parteixi de contextos d'aprenentatge autèntics, i que inclogui la regulació del procés de construcció del coneixement i una producció final com a evidència de l'aprenentatge. En l'esquema següent es compara una metodologia reproductiva amb una metodologia productiva.



Assolir una competència implica poder integrar els diferents tipus de continguts i desenvolupar la capacitat d'activar-los o mobilitzar-los per fer front a situacions diverses i actuar de forma eficaç. Incorporar aquesta idea en els currículums serveix per donar un horitzó comú per a tot el professorat, per tal que les activitats d'ensenyament i aprenentatge no responguin només a la lògica de l'aprenentatge d'una matèria concreta, sinó que també tinguin en compte aquest horitzó més ampli que es relaciona amb l'educació integral dels alumnes. Cal recordar que l'alumne esdevé competent quan és capaç de seleccionar, d'entre el bagatge acumulat, allò que ha d'aplicar per a la resolució d'una

Assolir una competència implica poder integrar els diferents tipus de continguts i desenvolupar la capacitat d'activar-los o mobilitzar-los per fer front a situacions diverses i actuar de forma eficaç

nova situació. Per tant, esdevé competent quan és capaç de transferir un determinat contingut adquirit en una matèria o context a la resolució d'un problema que se li planteja en qualsevol altra situació. L'esquema següent mostra la relació entre l'aprenentatge competencial, la prioritització de les competències i les estratègies per assolir-les.



Les estratègies metodològiques per afavorir l'assoliment de les competències potencien aspectes diferents del procés d'ensenyament i aprenentatge de competències (vegeu l'apartat de [recursos](#) i l'[annex 1](#)). La diversitat d'estratègies es relaciona amb els tipus d'activitats didàctiques que es porten a terme a l'aula, que també han de ser variades.

En síntesi, quan es dissenyen activitats d'aula, és útil tenir en compte els aspectes següents:

- Que plantegin preguntes o problemes en situacions de la vida quotidiana que s'han de resoldre integrant coneixements diversos; no s'han de limitar, per tant, a un sol àmbit de coneixement.
- Que tinguin una finalitat clara i coneguda pels alumnes que els permeti anticipar i orientar les accions que han de dur a terme per resoldre la qüestió plantejada. A partir de la reflexió, el raonament i la comunicació, els alumnes prenen consciència del que aprenen i de com ho aprenen. Això els permet autoavaluar-se.

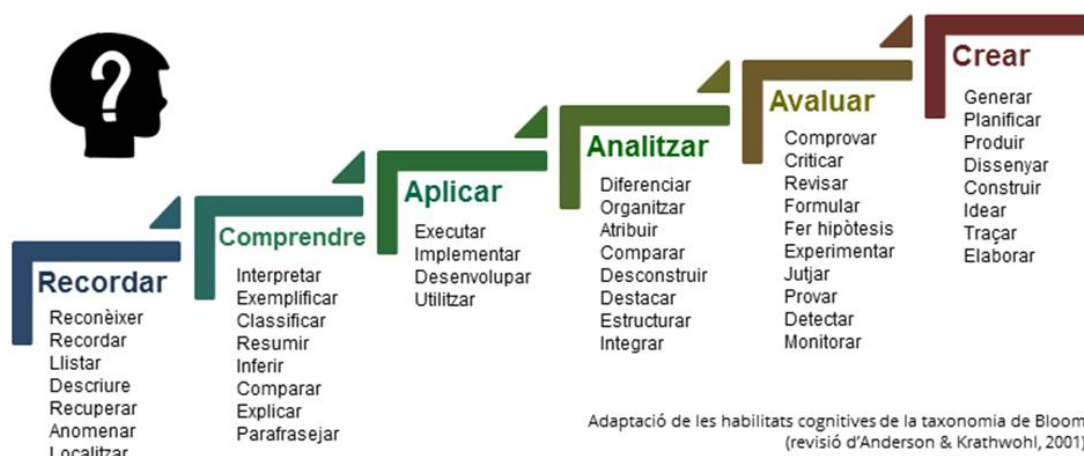
- Que parteixin dels coneixements assolits, que promoguin una ampliació dels aprenentatges, que afavoreixen l'autonomia i que es desenvolupin amb diferents ritmes i estils d'aprenentatge.
- Que es refereixin a contextos propers i/o socialment rellevants que involucrin els alumnes, facin emergir les seves idees i els resultats obtinguts els siguin significatius.
- Que permetin una gestió d'aula que afavoreixi la interacció i el diàleg per mitjà de diferents tipus d'agrupament (individual, en parelles, en petits grups...).
- Que es plantegin en forma de preguntes que no es puguin resoldre reproduint el coneixement (d'un llibre o d'Internet), sinó que siguin investigables; és a dir, que incentivin l'interès de l'alumne per comprendre i interpretar el món, construir models científics, experimentar...
- Que facilitin diferents nivells de resposta dels alumnes als problemes plantejats.
- Que permetin a l'alumne treballar amb diferents llenguatges (oral, escrit, gràfic, simbòlic, plàstic, corporal, audiovisual, multimèdia...) i activar la creativitat.
- Que promoguin que els alumnes apliquin amb eficàcia allò que aprenen i que transfereixin els aprenentatges a noves situacions, així com que posin en pràctica els valors i les normes de convivència.

En dissenyar una seqüència didàctica, a través de la qual es pretén que l'alumne aprengui de forma activa, és molt important conèixer diferents aspectes sobre el domini cognitiu que categoritza i ordena les habilitats de pensament (taxonomia de Bloom), i que és clau per estructurar i comprendre un procés d'aprenentatge.

Tot procés d'aprenentatge parteix de les habilitats de pensament bàsiques (recordar i comprendre) però cal assegurar que l'alumne assoleix les habilitats intermèdies (aplicar i analitzar) i arribi a les habilitats de pensament més complexes (avaluar i crear). Per aquest motiu, cal tenir en compte les habilitats de pensament en el disseny d'activitats competencials, ja que l'adquisició d'aquestes habilitats és per a tota la vida. Segons el grau d'implicació de l'alumne en la seqüència didàctica, el grau de construcció del coneixement també varia —a més implicació, més aprenentatge—, cosa que facilita que els aprenentatges siguin més transferibles, permanents, productius i funcionals.

En la figura següent es mostren les habilitats cognitives des dels nivells més bàsics fins als més complexos.

Procés d'aprenentatge: les habilitats cognitives



1.2 L'avaluació de les competències

Desenvolupar les competències suposa també un canvi en la manera d'avaluar. No és el mateix avaluar continguts que avaluar competències. L'avaluació, a més de permetre comprovar el grau d'assoliment de les competències, ha de servir per regular el procés d'aprenentatge (Sanmartí, 2010. [Avaluar per aprendre](#)).

APUNT NORMATIU

Finalitat de l'avaluació

2.1 L'avaluació té la finalitat de regular el procés d'aprenentatge i comprovar el grau d'assoliment de les competències dels àmbits, d'acord amb els ritmes i capacitats d'aprenentatge dels alumnes.

2.2 Així, l'avaluació ha de permetre que tant els professors (avaluació formativa) com els alumnes (avaluació formadora) puguin conèixer el procés d'aprenentatge, identificar els avenços, les dificultats i els errors que sorgeixen al llarg del procés educatiu, i prendre les decisions oportunes per regular-lo. Amb aquesta finalitat, els alumnes han de conèixer els objectius d'aprenentatge i els criteris i procediments amb els quals se'ls avaluarà.

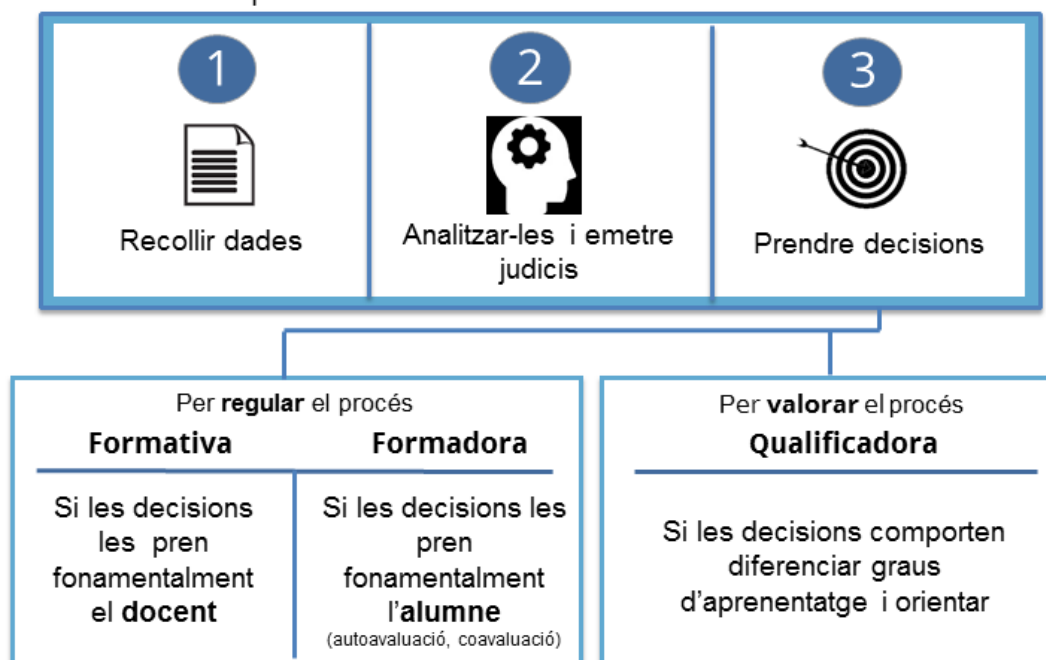
2.3 També ha de permetre comprovar el grau d'assoliment de les competències (avaluació qualificadora), tant les dels àmbits associats a les matèries com les dels àmbits transversals (digital i personal i social).

Projecte d'ordre per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria

Avaluar comporta recollir dades o evidències, analitzar-les i emetre judicis, i prendre decisions respecte del progrés dels alumnes.

Funcions de l'avaluació

Avaluar comporta:



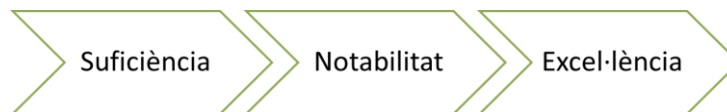
Les activitats d'avaluació han d'estar orientades a regular les dificultats i els errors que sorgeixen en el procés d'ensenyament i aprenentatge (Sanmartí, 2010). En aquest sentit, són formatives o formadores en funció de si les decisions que hi estan associades les pren fonamentalment el professor (formatives) o l'alumne (formadores).

El concepte de competència té un caràcter complex i la seva adquisició, en els termes que estableix el Decret 187/2015, de 25 d'agost, és el resultat d'un procés que acaba en finalitzar l'ESO. Tanmateix, al llarg de l'etapa es pot avaluar un cert grau d'adquisició de les competències, sempre que s'hagin seleccionat els continguts i les metodologies més adequades per desenvolupar-les, i s'hagin definit els indicadors d'adquisició de cada competència per mitjà dels criteris d'avaluació.

En el cas de competències dels àmbits transversals, caldrà tenir en compte criteris més generals que permetin una visió de conjunt de l'abast de les competències a assolir.

El currículum inclou una gradació d'assoliment per al final d'etapa de cada una de les competències que s'identifiquen i es despleguen per a cadascun dels àmbits de coneixement. Aquesta gradació es fa en tres nivells d'assoliment. El nivell 1 comporta un assoliment suficient de la competència, el nivell 2 aporta un nivell de notabilitat, mentre que el nivell 3 és clarament un nivell d'excel·lència. Això significa que el currículum

competencial no és un currículum de mínims, sinó que persegueix la qualitat en l'aprenentatge i defineix aquesta qualitat.



El fet que les competències estiguin pensades perquè s'assoleixin al final de l'etapa de l'ESO permet a cada centre definir els criteris d'avaluació per cursos, àmbits o projectes, en funció del seu projecte educatiu i del seu entorn. Una tasca essencial dels equips de professors serà justament establir els indicadors d'avaluació que es necessitin en cada context.

L'avaluació té una funció reguladora de l'aprenentatge, tant per al professor com per a l'alumne

L'avaluació té una funció reguladora de l'aprenentatge, tant per al professor com per a l'alumne. En el cas del docent, aquesta funció reguladora es reflecteix en les activitats que es porten a terme durant la unitat didàctica, que li permeten seguir el procés d'aprenentatge de l'alumne i en quins aspectes cal incidir més per afavorir aquest procés.

L'avaluació també té una importància cabdal en el procés regulador de l'alumne perquè li ha de permetre ser conscient de què aprèn i de com ho aprèn, adonar-se de l'error i buscar fórmules per corregir-lo. Aquest objectiu no és fàcil i el docent ha d'ajudar en tot moment l'alumne a:

- identificar els objectius d'aprenentatge, és a dir allò que pretén la unitat o seqüència didàctica;
- anticipar i planificar la resolució de les activitats proposades; i
- fer-se seus els criteris d'avaluació que el docent ha compartit amb ell, tant durant el procés d'aprenentatge com en finalitzar-lo.

En aquest sentit, es poden fer servir instruments d'avaluació diversos com esquemes, mapes conceptuals, bases d'orientació, dossiers personals d'aprenentatge (portafolis), diaris de classe, etc., que ajudin l'alumne a planificar-se, reflexionar sobre allò que ha escrit i ser conscient del que està aprenent.

Les activitats competencials complexes afavoreixen la metacognició. És recomanable que les unitats didàctiques, les seqüències didàctiques o les situacions problema acabin en una tasca final que permeti a l'alumne sintetitzar el que ha après, sempre que sigui possible. Per fer possible aquesta presa de consciència del procés i del resultat del producte final, poden ser útils eines com bases d'orientació, rúbriques, taules o guies, creades per l'alumne a partir d'indicadors que identifiquin els nivells d'assoliment i que el docent ha de compartir prèviament amb ell. Aquest instrument d'avaluació permetrà a l'alumne assolir la competència d'aprendre a aprendre.

Podem sintetitzar les estratègies avaluadores en les idees següents:

- Per avaluar el grau d'assoliment de les competències es poden fer servir instruments diversos.
- Les proves i els instruments han d'estar ajustats a les necessitats dels alumnes.
- S'ha d'avaluar tant el procés d'aprenentatge dels alumnes com el resultat.
- Cal fomentar dinàmiques i eines d'avaluació formatives i formadores, com l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals, per ajudar a l'autoregulació dels aprenentatges.

Hi ha diferents documents que faciliten la validació competencial d'una prova, com per exemple [És competencial aquesta prova?](#), elaborat per la Xarxa de competències bàsiques i que pot ajudar els professors a analitzar si una activitat d'avaluació és útil per avaluar el nivell d'assoliment de les competències.

2. La programació

2.1 La programació, una eina al servei del professorat

La programació s'ha d'entendre com l'explicitació de les intencions educatives i del pla d'actuació o d'intervenció d'un equip docent durant un període temporal determinat. És, per tant, una eina al servei del professorat, ja que l'ajuda a anticipar i concretar què ha de fer a l'aula i com ho ha de fer. També és un mitjà de comunicació professional, en tant que permet compartir significats per prendre decisions en la planificació del procés d'aprenentatge dels alumnes i fer el seguiment de les actuacions previstes, i esdevé una eina útil perquè els equips docents reflexionin sobre la seva tasca educativa i sobre la progressió dels aprenentatges dels alumnes. Alhora, permet garantir la continuïtat educativa quan es donen canvis en l'equip docent.

La programació s'ha d'entendre com l'explicitació de les intencions educatives i del pla d'actuació o intervenció d'un equip docent durant un període temporal determinat

La programació, fruit de la reflexió pedagògica, pot recollir-se en diversitat de suports, però s'ha de considerar un instrument flexible i obert, en construcció, revisió i millora constants. Es tracta d'un instrument viu, contextualitzat en funció de les necessitats educatives dels alumnes a qui va adreçada i que, a mesura que es va construint, es va adaptant a les situacions canviants.

La programació, fruit de la reflexió pedagògica, pot recollir-se en diversitat de suports, però s'ha de considerar un instrument flexible i obert, en construcció, revisió i millora constants

Disposar d'un model per formalitzar les programacions facilita que qualsevol docent pugui analitzar, aplicar i millorar, si escau, les tasques educatives que s'hi expliciten. De tota manera, la utilitat d'una programació es relaciona, sobretot, amb la qualitat educativa dels processos que s'hi descriuen i, en menor mesura, amb la seva formalització. Per tant, s'ha d'evitar que el debat –d'altra banda, necessari– sobre la forma ens impedeixi la reflexió sobre el que és essencial en qualsevol procés d'intervenció educativa.

L'actualització de la programació és una oportunitat per a la reflexió pedagògica, però cal no oblidar que el procés d'actualització, adaptació i millora és permanent. Això comporta la revisió anual de les programacions per donar resposta a noves necessitats.

En síntesi, aquest procés de planificació permet:

- prendre decisions reflexionades i fonamentades;
- aclarir el sentit del que s'ensenya, del que els alumnes experimenten i dels aprenentatges que es pretenen o s'estan potenciant;
- prendre en consideració les capacitats i els coneixements previs dels alumnes, i adaptar en conseqüència el procés d'ensenyament (mesures i suports educatius);

- preveure les possibles dificultats de cada alumne i en funció d'això, orientar l'ajuda que se li ha de proporcionar (avaluació formativa); i
- concretar els tipus d'observació que cal fer amb vista a l'avaluació i preveure els moments adients per fer-la.

2.2 La programació com a tasca col·legiada

La concreció del currículum es realitza a dos nivells. En primer lloc, el projecte educatiu de centre (PEC) ha d'especificar les grans línies del desplegament curricular del centre, que inclou l'elaboració de les programacions anuals, és a dir, la planificació de la tasca educativa adreçada a l'alumnat de cada curs de l'etapa i per a cada matèria o àmbit, mantenint una coherència interna i entre les diferents matèries de cada curs i de l'etapa.

En segon lloc, un cop establerta la programació anual, els departaments didàctics o altres òrgans de coordinació didàctica i els equips docents han de prendre decisions sobre les unitats didàctiques en què es concreta l'ensenyament i aprenentatge a l'aula.

En el procés de programació cal considerar:

- El marc normatiu vigent
- Les finalitats educatives expressades en el PEC
- Les característiques del context de cada centre
- Els recursos disponibles: materials i humans

APUNT NORMATIU

Programacions

4.1 En el marc de la seva autonomia, els centres organitzen i desenvolupen el currículum establert en el Decret 187/2015, de 25 d'agost. Han de concretar quines competències dels àmbits prioritzaran cada curs d'acord amb el projecte educatiu de centre (PEC), que seran un referent de l'avaluació i el pas de curs. Des de cada matèria i des dels espais curriculars interdisciplinaris com el Treball de Síntesi, el Projecte de Recerca o el Servei Comunitari, les programacions donen resposta als objectius generals establerts al PEC, que inclouen també l'acció tutorial i l'orientació educativa.

Projecte d'ordre per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria

Un model educatiu coherent, amb un currículum que es treballa de forma coordinada, contribueix a millorar els processos d'aprenentatge dels alumnes. Per tant, cal preveure espais de reflexió col·lectius encaminats a precisar els acords d'escola que emmarcaran les decisions de cada nivell educatiu i de cada grup-classe.

Els claustres han de trobar moments per abordar estratègies i mecanismes de treball col·lectiu que permetin definir els grans eixos metodològics per garantir una acció educativa coherent que faciliti l'anàlisi qualitativa de l'acció docent i la millora constant dels aprenentatges dels alumnes.

Abans de començar a programar, cal que els docents coneguin i revisin, si escau, els acords de centre recollits en el seu PEC, i també comparteixin significats i prenguin acords sobre els temes següents: la tasca docent, l'organització i la gestió de l'equip docent, l'organització dels horaris i dels grups, les competències bàsiques pròpies de cada àmbit, els continguts, els criteris d'avaluació, la metodologia, l'agrupament d'alumnes, i les mesures i suports educatius (vegeu l'[annex 4](#)).

La programació és una tasca tant dels equips docents com dels departaments didàctics. L'equip docent està format pel conjunt de docents responsables de l'educació d'un determinat grup d'alumnes en un determinat curs.

Aquesta organització ha de permetre una millor coordinació dels professors que intervenen en els diferents grups d'alumnes per tal de potenciar la inclusió i l'acció tutorial; garantir la coherència en els criteris i instruments d'avaluació dels diferents àmbits, matèries i projectes; tenir una visió conjunta de les mesures d'atenció a la diversitat, així com aprofundir en els aspectes que el centre hagi prioritzat.

D'altra banda, els departaments o altres òrgans de coordinació didàctica agrupen els docents dels àmbits i matèries curriculars que comparteixen enfocaments didàctics i competències comunes, que també s'han de coordinar per assegurar la coherència de les programacions, tant pel que fa a la prioritització de les competències, com de la distribució dels continguts i dels criteris d'avaluació.

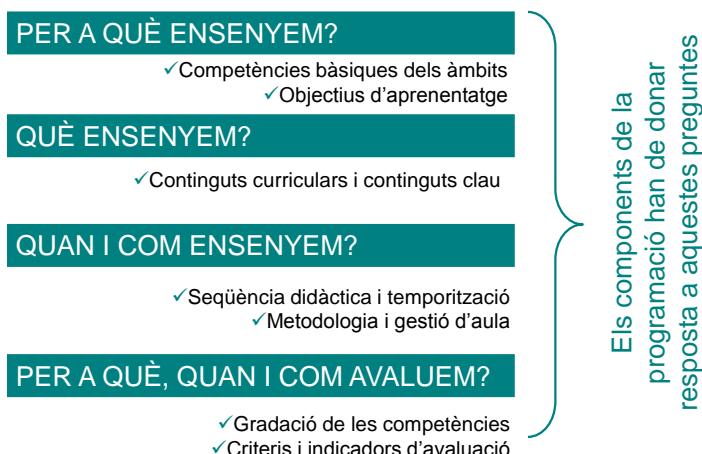
Per exemple, l'àmbit científicotecnològic inclou les matèries de Biologia i Geologia, Física i Química, Ciències Aplicades a l'Activitat Professional, Cultura Científica, Tecnologia i Tecnologies de la Informació i la Comunicació, amb unes competències d'àmbit que els són comunes i unes estratègies metodològiques i d'avaluació compartides. La coordinació entre els docents que imparteixen les matèries de l'àmbit és necessària perquè els alumnes assoleixin les competències.

2.3 Els components bàsics de la programació

En el moment de determinar quins han de ser els components de les programacions, ja siguin de curs i etapa o d'una unitat didàctica, s'ha de tenir en compte el caràcter reflexiu i estratègic de tota intervenció pedagògica i també, com s'ha dit, que es tracta d'una eina de comunicació professional.

Una programació ha de donar resposta a les preguntes que hi ha implícites en qualsevol procés de reflexió pedagògica. Aquestes preguntes, aplicades a l'ensenyament, són el *per a què*, el *què*, el *quan* i el *com* s'ha d'ensenyar i s'ha d'avaluar, i determinen els components bàsics d'una programació.

Els components de la programació



La primera pregunta fa referència directa als objectius últims de l'acció educativa, que són l'adquisició de competències. La segona qüestió fa referència als continguts que es prioritzen com a mitjà perquè els alumnes assoleixen les competències. La tercera qüestió es refereix a la temporització i la seqüenciació didàctica, així com a les estratègies metodològiques. Finalment, la quarta es vincula amb els criteris d'avaluació que han d'informar sobre el grau d'assoliment de les competències. En síntesi, més enllà del model de programació utilitzat, aquests són els elements que ha de contenir qualsevol intervenció pedagògica.

2.4 El desplegament curricular dins el projecte educatiu de centre

El projecte educatiu de centre (PEC) constitueix el document més rellevant de qualsevol comunitat educativa. Conté les decisions adoptades pel centre, partint d'uns referents legals, en relació amb les finalitats educatives i els trets d'identitat del centre, així com els principis organitzatius, el desplegament curricular i la concreció dels diferents projectes i programes, segons el context socioeconòmic i cultural del centre i les característiques dels alumnes.

APUNT NORMATIU

Projecte educatiu

91.1 Tots els centres vinculats al Servei d'Educació de Catalunya han de disposar de projecte educatiu. En el marc de l'ordenament jurídic, el projecte educatiu, que és la màxima expressió de l'autonomia dels centres educatius, recull la identitat del centre, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat i hi dóna sentit amb la finalitat que els alumnes assoleixin les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu. El projecte educatiu incorpora el caràcter propi del centre.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.

Segons el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria i les instruccions per a l'organització i gestió de centre, el centre docent és l'àmbit on es desenvolupa, aplica i completa el currículum i és on se n'evidencia l'eficàcia, la coherència i la utilitat. És en l'aplicació del currículum, en cada centre i en cada aula, on s'ha de concretar la flexibilitat i l'autonomia curricular, en funció de les característiques del grup de nois i noies, de l'equip docent que és el responsable de la seva aplicació, de les característiques del centre i de l'entorn social i territorial on està ubicat. El desplegament curricular del centre pot contenir, entre altres, els següents elements:

- els acords generals sobre els criteris metodològics, organitzatius i d'avaluació;
- l'organització de les hores dedicades a cada àmbit o matèria;
- la distribució de les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de cada àmbit o matèria per a cada curs de l'etapa;
- les mesures d'atenció a la diversitat;
- l'organització de l'acció tutorial i l'orientació educativa;
- l'organització o disseny del Treball de Síntesi, del Projecte de Recerca, del Servei Comunitari i del currículum de matèries optatives; i
- la implementació, si escau, projectes interdisciplinaris o globalitzats que requereixin una organització horària de les matèries diferent de la que s'estableix amb caràcter general.

APUNT NORMATIU

Estratègies didàctiques pròpies del centre

17.1 En la concreció i desenvolupament del currículum, que s'ha de recollir en el projecte educatiu, els centres poden implantar estratègies didàctiques pròpies que requereixin una organització horària de les matèries diferent de l'establerta amb caràcter general, amb l'objectiu fonamental de millorar els resultats educatius de l'alumnat i els processos d'ensenyament i aprenentatge. En aquestes estratègies s'hi entenen compresos els projectes didàctics propis prèviament autoritzats.

Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius

Aquest desplegament curricular ha de ser coherent amb els principis bàsics que es preveuen en el marc per al plurilingüisme, en el projecte de convivència, en el Pla TAC, en el desenvolupament de la igualtat d'oportunitats per a nois i noies i en altres programes o activitats propis del centre que també formen part del PEC.

2.5. Programació d'àmbit o matèria per a cada curs de l'etapa

En el marc de la seva autonomia, els centres organitzen i desenvolupen el currículum establert en el Decret 187/2015, de 25 d'agost. Han de concretar, entre d'altres, quines competències prioritzaran cada curs d'acord amb el projecte educatiu de centre (PEC), que seran un referent de l'avaluació i del pas de curs.

APUNT NORMATIU

4.3 L'equip directiu, conjuntament amb els equips docents, ha de vetllar perquè les programacions de cada matèria i àmbit s'adrecin a l'assoliment de les competències per part dels alumnes. Així, les programacions han de preveure activitats que tinguin en compte les diferents maneres d'aprendre, comunicar-se, interactuar i vincular-se amb l'aprenentatge, i incloure actuacions perquè els alumnes s'apropriïn dels objectius d'aprenentatge i dels criteris d'avaluació. També han de recollir els criteris i els instruments d'avaluació i les activitats adreçades a millorar els nivells competencials no assolits prèviament. Per facilitar l'autoregulació dels aprenentatges, cal compaginar activitats d'autoavaluació i d'avaluació entre iguals amb l'avaluació que fan els docents.

Projecte d'ordre per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria

La visió de conjunt de l'àmbit o matèria al llarg de l'etapa és necessària abans de planificar les accions educatives en el si dels equips docents i de començar a dissenyar les unitats didàctiques, per tal d'assegurar-ne la coherència interna.

La utilitat de les programacions dels àmbits i les matèries per a cada curs de l'etapa és disposar d'una visió panoràmica de les competències bàsiques dels diferents àmbits, de la distribució temporal dels continguts i dels criteris per avaluar el grau de consecució de les competències i, per extensió, de les competències dels àmbits transversals que es vehiculen a través d'aquests continguts.

També permet explicitar les connexions que es donen entre les diferents matèries i àmbits per garantir uns aprenentatges integrals i coherents al llarg de l'etapa.

L'espai de les connexions entre matèries, àmbits o projectes és un element essencial per donar coherència a les programacions anuals. De fet, la reflexió sobre les implicacions de la proposta curricular competencial inclou aquesta visió global i integrada. No s'ha d'oblidar que l'adquisició de competències passa sovint perquè l'alumne apliqui allò que ha après en un context determinat a un altre context i, per facilitar-ho, cal que s'explicitin les connexions entre aquests aprenentatges per ajudar l'alumne a transvasar coneixements d'una àrea o matèria a una altra. Per això és important que hi hagi una lectura d'aquestes programacions anuals tant dels òrgans de coordinació didàctica de cada àmbit i matèria com dels equips docents de cada curs o cicle, abans de prendre decisions sobre la programació més concreta de les unitats didàctiques.

En el decurs d'aquest procés no és necessari refer tot el que està fet, sinó fer una relectura de les programacions actuals des de la perspectiva del currículum per competències i des de l'autonomia de centre.

A tall d'exemple, a continuació es proposa un esquema dels elements que pot contenir una programació anual i en els annexos [2](#) i [3](#) hi ha models de formalització d'aquestes programacions.

2.5.1 Àmbit, matèria o projecte

Les programacions anuals han d'incloure les matèries, projectes o àmbits de coneixement a què es refereixen; el departament o departaments o altres òrgans de coordinació didàctica que assumeixen la seva concreció; el curs o nivell, i el període temporal per al qual es despleguen.

2.5.2 Competències bàsiques pròpies de l'àmbit o àmbits

El Decret 187/2015, de 25 d'agost, descriu i enumera les competències bàsiques pròpies de cada àmbit, inclosos els transversals, que cal atendre al llarg de tota l'etapa.

Igualment, el Decret proposa, per a cada competència, una gradació en tres nivells d'assoliment. El desplegament de les competències en els diferents cursos comporta prendre acords de planificació de treball, veure què es prioritza, quan i amb quina intensitat, i quins criteris permeten la seqüenciació de les competències al llarg dels cursos de l'etapa. En les programacions de les unitats didàctiques, els docents adaptaran aquesta prioritització a les característiques del grup classe o grup d'alumnes.

A partir d'aquest referent curricular, cal prendre les decisions següents:

- Prioritzar les competències bàsiques de l'àmbit o àmbits que es treballen i seqüenciar-les per a cada curs, si cal concretant-les en funció dels continguts i repetint-les en més d'un curs amb els matisos que calgui.
- Prioritzar les competències bàsiques dels àmbits transversals (àmbit digital i àmbit personal i social).
- Concretar, si escau, els nivells de gradació de les competències per als diferents cursos de l'etapa.

2.5.3 Continguts

El Decret 187/2015, de 25 d'agost, inclou els continguts clau que es relacionen amb cada competència de cada un dels àmbits. A més, per a cada matèria dels àmbits, es fa una proposta orientativa de continguts curriculars distribuïts per cursos, però en cap cas pressuposen una seqüència determinada.

En la programació d'àmbit o matèria, caldrà seleccionar, concretar i seqüenciar —per a les unitats temporals en què es divideixi la matèria— els continguts clau o aquells continguts curriculars que contribueixen a l'adquisició de les competències que s'han determinat. Aquests continguts es poden consignar tal com apareixen en el Decret 187/2015, de 25

d'agost, o bé es poden enumerar les unitats didàctiques en què es desenvolupen i troben la seva concreció.

Els continguts clau, que condensen els continguts curriculars que es relacionen més estretament amb una competència, tenen un redactat breu que facilita la funcionalitat en aquest nivell de la programació.

No tots els continguts del currículum tenen el mateix impacte potencial en relació amb una competència i n'hi ha que no estan vinculats a cap matèria perquè queden establerts en els àmbits transversals, que també s'hauran de tenir en compte.

2.5.4 Criteris d'avaluació

En el Decret 187/2015, de 25 d'agost, es presenten uns criteris d'avaluació de les competències dels àmbits per al final de l'etapa i, a més, per a cada matèria dels àmbits, es proposen uns criteris més específics, distribuïts per cursos.

En la programació d'àmbit o matèria caldrà que el professorat seleccioni i seqüenciï els criteris d'avaluació per a cada curs, tot concretant-los si escau. Aquests criteris, de caràcter bàsic per a tots els alumnes, són la referència per valorar el progressiu grau d'adquisició de les competències de tots els alumnes, juntament amb la gradació de les competències per al final de l'etapa.

Totes dues referències per a l'avaluació han de servir de guia al professorat i al departament didàctic de l'àmbit o matèria per establir el grau d'adquisició de les competències dels alumnes en els diferents cursos i també s'ha de tenir en compte en el moment d'atendre la diversitat. També pot ser útil, sobretot per al primer curs de l'ESO, consultar la gradació de les competències per al final de l'etapa de l'educació primària.

2.5.5 Altres components de la programació

La programació dels àmbits i matèries de cada curs pot incloure altres informacions, com les orientacions metodològiques prioritàries, les mesures d'atenció a la diversitat (generals, específiques i extraordinàries), els agrupaments d'aula, els recursos i materials que es preveuen emprar al llarg del curs i les activitats que es preveuen realitzar fora de l'aula ordinària. Per norma general, la concreció d'aquests elements es farà en les programacions de les unitats didàctiques, que estan referides a la intervenció directa a l'aula, amb un grup d'alumnes determinat.

Pel que fa a les mesures d'atenció a la diversitat, cal tenir en compte que el [Decret 150/2017](#), de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, modifica la denominació de les mesures referents a l'atenció a l'alumnat que es publiquen al document "Concreció i desenvolupament del currículum competencial i l'orientació educativa a l'ESO", de la manera següent: les mesures generals passen a dir-se universals; les mesures específiques passen a dir-se addicionals; i les mesures extraordinàries passen a dir-se intensesives.

Es poden trobar models per a la programació d'àmbit o matèria als annexos 2 i 3. A l'annex 4 hi ha un quadre resum de les mesures i suports d'atenció a la diversitat.

2.5.6 Programació d'unitats didàctiques o projectes

Després de prioritzar les competències i de seleccionar els continguts i decidir la seva distribució en el temps (programacions anuals), els docents de cada àmbit o matèria han de programar, amb un cert grau de detall, les unitats didàctiques.

S'entén per unitat didàctica (o de programació) el conjunt d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge ordenades, estructurades i articulades per a la consecució d'uns objectius educatius, amb un començament i un acabament conegut tant pel professorat com per l'alumnat, i que inclouen les activitats d'avaluació. Es tracta, doncs, d'una eina que permet la planificació, la concreció i la regulació de la tasca educativa en un període temporal determinat.

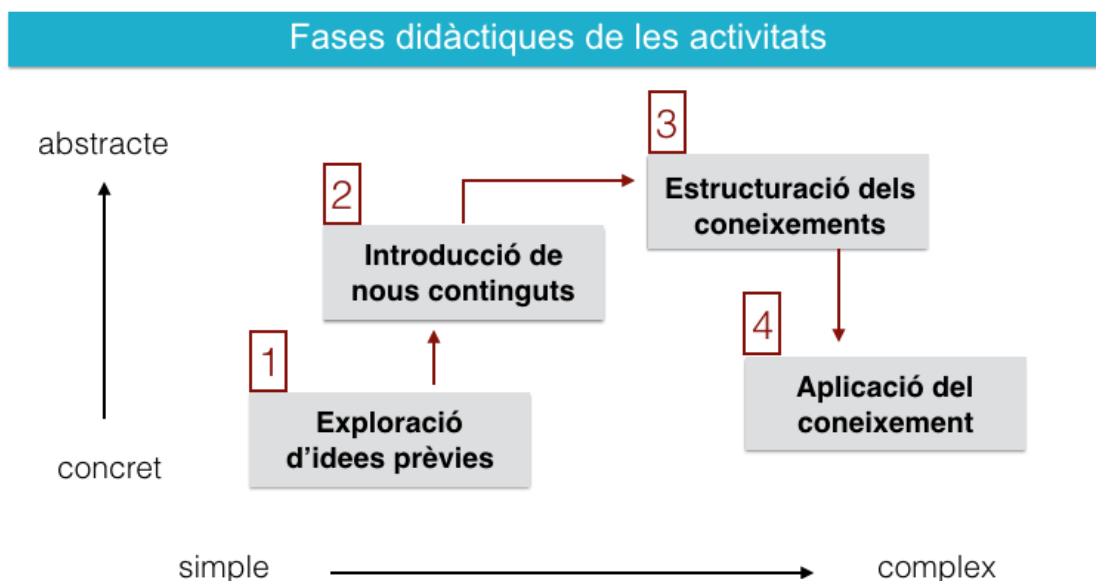
A diferència de les programacions anuals, que tenen per funció oferir una panoràmica general, les programacions de les unitats didàctiques tenen un grau de concreció més gran i se centren, sobretot, en la seqüència didàctica de les activitats i en les metodologies emprades a l'aula. El conjunt d'unitats didàctiques de cada curs ha de tenir correspondència amb el que s'ha definit en la programació anual.

L'alumne és el protagonista del procés d'aprenentatge, que troba la seva concreció en la unitat didàctica. Els equips docents, en iniciar el disseny de les unitats didàctiques o projectes, cal que assegurin la seva coherència amb els acords de l'escola per garantir un enfocament pedagògic inclusiu. És a dir, les propostes pedagògiques dissenyades pels docents han d'estar impregnades d'unes expectatives altes respecte a l'aprenentatge i a les possibilitats d'avenç de tots els alumnes; d'aquesta forma s'assegura que les mesures i els suports garanteixin que tots els alumnes desenvolupin les capacitats i competències necessàries per afavorir l'assoliment dels objectius personals i socials.

D'altra banda, cal tenir present que si els alumnes s'apropen, aprenen i perceben la realitat de manera global, les matèries, tractades de manera aïllada, no haurien de constituir l'únic criteri per dissenyar unitats didàctiques, sinó que també es poden dissenyar des d'espais interdisciplinaris, com els projectes. Així, el disseny de la unitat didàctica pot tenir la mateixa estructura tant si es tracta d'una unitat vinculada a un únic àmbit o matèria com si es tracta d'una unitat didàctica interdisciplinària.

Amb independència del model d'unitat didàctica, hi ha dos elements clau que permeten organitzar i seqüenciar els coneixements i les activitats: el cicle d'aprenentatge i la tipologia d'activitats que se'n deriva.

- **El cicle de l'aprenentatge:** la descripció de les activitats s'ha de fer des de la lògica de qui aprèn, que consisteix, de forma general, en una seqüència que consta de quatre fases:
 - Exploració de les idees prèvies (fase 1)
 - Introducció de nous continguts (fase 2)
 - Estructuració dels coneixements (fase 3)
 - Aplicació del coneixement (fase 4)



Font: La regulació i autoregulació dels aprenentatges ICE - UAB. Jorba i Caselles (1996)

Aquesta seqüència determina la diferent tipologia de les activitats: inicials (fase 1), de desenvolupament (fases 2 i 3), de síntesi (fase 4). Jorba i Caselles (1996) proposen una representació gràfica que s'organitza a partir de dos eixos: el del nivell de complexitat i el del nivell d'abstracció dels continguts i de les activitats que es proposen, sempre partint de la lògica de l'aprenent, de l'autoregulació i de l'adquisició de les competències. En qualsevol cas, aquesta seqüència és flexible i la durada de cada fase dependrà dels objectius de la unitat.

- **Tipus d'activitats:**

- Activitats inicials

Tracten d'explorar quines són les idees prèvies i descobrir les estructures d'acolliment a partir de les quals es podran introduir nous coneixements. També permeten compartir els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació perquè els alumnes se'ls representin i sàpiguen què s'espera d'ells.

- Activitats de desenvolupament

Es tracta que els alumnes obtinguin informació "significativa" per afavorir la construcció de nous coneixements. Poden consistir en activitats per qüestionar les idees prèvies, provocant el dubte, per tal d'aconseguir un canvi conceptual o reestructurar el coneixement, tot incorporant nous elements o bé avançar en la complexitat de continguts ja coneguts. En definitiva, es pretén l'establiment de connexions entre els nous coneixements que s'incorporen, si és el cas, i els ja existents mitjançant explicacions i activitats estructurades.

- Activitats de síntesi

En aquesta fase de la seqüència didàctica, les activitats que es facin han de permetre la transferència dels coneixements apresos i la seva aplicació a la resolució de problemes o situacions pràctiques en diferents contextos, per tal de consolidar els nous aprenentatges i reconèixer-ne la utilitat.

D'acord amb el Decret 102/2010, de 3 d'agost, el model per formalitzar per escrit la programació d'una unitat didàctica o projecte interdisciplinari és decisió de cada centre, que ha d'escollir el model que s'adeqüi més a les seves característiques. Els models poden ser múltiples i han de:

- facilitar la formalització de les unitats didàctiques i dels projectes;
- ser vàlids per a les estratègies metodològiques que facin un tractament globalitzat dels continguts;
- permetre planificar el que es preveu que ha de passar a l'aula i evidenciar allò que passa o que ja ha passat; i
- recollir els elements fonamentals del que es preveu que ha de passar a l'aula per afavorir els aprenentatges dels alumnes.

A tall d'exemple, a continuació es proposa un esquema dels elements que pot contenir la programació d'una unitat didàctica o projecte, en el benentès que la seqüència dels elements és orientativa. En els annexos hi ha models de formalització d'aquestes programacions.

1. *Títol*

Podem començar una unitat didàctica o projecte amb un títol predeterminat o bé decidir-ho al llarg del procés o al final.

Per saber si el títol proposat és l'adequat, pot ajudar fer-se aquestes preguntes: El títol és suggeridor del seu contingut? És prou motivador? Està formulat com una pregunta? (Formular el títol com una pregunta no és un requisit obligat, però pot ajudar a cercar el títol adequat.)

2. *Àmbit, matèria o matèries, curs i grup classe*

Les programacions de les unitats didàctiques han d'incloure les matèries, projectes o àmbits de coneixement a què es refereixen; el departament o departaments o altres òrgans de coordinació didàctica que assumeixen la seva concreció; el curs o nivell, i el període temporal per al qual es despleguen.

3. Breu descripció de la unitat didàctica o del projecte

La descripció ha de justificar, de manera sintètica, per què es decideix la realització de la unitat didàctica o del projecte. S'hi pot indicar, si escau, la relació amb alguna altra unitat didàctica o projecte anterior o posterior.

4. Competències bàsiques pròpies de l'àmbit o àmbits

Es poden identificar a l'inici de la unitat didàctica o projecte, al llarg del procés o a la seva finalització. Aquestes competències són les mateixes que estan referenciades al Decret 187/2015, de 25 d'agost, en cadascun dels àmbits, en les corresponents dimensions, com a objectius de final d'etapa. Només cal indicar les competències (o bé les dimensions, en cas que es treballin diverses competències d'una mateixa dimensió) de l'àmbit o àmbits per a les quals s'han planificat i/o fet activitats específiques.

Quan prioritzem les competències bàsiques de la unitat, ens pot ajudar completar aquesta frase: "Amb la realització d'aquesta unitat didàctica o projecte s'afavorirà / s'ha afavorit l'assoliment de les competències següents..."

5. Objectius d'aprenentatge

Els objectius d'aprenentatge són els enunciats que descriuen els aprenentatges que es preveu que adquiriran els alumnes en finalitzar la unitat o el projecte i que es poden actualitzar si s'observa que ja els han adquirit al llarg del desenvolupament de la unitat o projecte. S'han de formular com a capacitats que els alumnes han de desenvolupar al llarg de la unitat o projecte perquè adquireixin les competències. Per tant, el seu referent directe són les competències de l'àmbit o àmbits que s'han identificat per a la unitat. En certa manera, els objectius de la unitat concreten aquestes competències al context i al nivell educatiu en què tenen lloc els aprenentatges.

Aquests objectius són propis de cada unitat didàctica o projecte. Quan es dissenyen les unitats didàctiques, el nivell de concreció aconsella formalitzar uns objectius formulats com a capacitats que puguin vincular-se amb les competències abans esmentades.

Els objectius es formulen a l'inici de la unitat didàctica o projecte, tot i que es revisen al llarg del procés o al final. Han d'identificar de manera concreta i concisa el grau i el tipus d'aprenentatge que es vol assolir amb la seva posada en pràctica. Només cal seleccionar els més rellevants, ja que en qualsevol proposta didàctica se'n poden arribar a treballar una gran quantitat. Cal recordar que, d'acord amb l'estructura del currículum, les competències bàsiques esdevenen objectius d'aprenentatge de final d'etapa.

Els objectius d'aprenentatge compleixen, doncs, dues funcions bàsiques:

- Són la guia per al disseny o la selecció de les activitats d'ensenyament i aprenentatge.
- Són els referents de l'avaluació juntament amb els criteris d'avaluació.

Els objectius poden canviar mentre progressa la unitat didàctica o el projecte i reformular-se amb els alumnes si estan aprenent ràpid, si sembla que necessitin més ajuda en un determinat punt o si apareixen noves preguntes o interessos.

Algunes preguntes que poden ajudar a formular objectius són:

- Els objectius d'aprenentatge estan formulats com a capacitats que els alumnes han de desenvolupar al llarg de la unitat didàctica o del projecte?
- Són objectius formulats de manera que afavoreixen l'assoliment de les competències?

A més, els següents verbs d'acció hi poden ajudar: actuar, crear, inferir, realitzar, acceptar, decidir, integrar, recollir, ajudar, deduir, interactuar, reconèixer, adquirir, desenvolupar, interessar, reelaborar, admetre, descodificar, interpretar, regular, analitzar, descobrir, investigar, reflexionar, aplicar, discriminar, justificar, relacionar, apreciar, dirigir, llegir, resoldre, assumir, dirimir, manifestar, respectar, avaluar, distingir, manipular, respondre, buscar, efectuar, mediar, saber, cercar, elaborar, mobilitzar, seleccionar, classificar, emprendre, mostrar, seqüenciar, col·laborar, escoltar, observar, sintetitzar, comparar, escriure, ordenar, solucionar, compartir, establir, organitzar, tenir una actitud crítica, comprendre, explicar, parlar, transferir, compondre, exposar, participar, utilitzar, comunicar-se, expressar, percebre, valorar, confiar, extraure, plantejar, contextualitzar, fer, practicar, controlar, gaudir, prendre decisions, conversar, identificar, processar, cooperar, imaginar, produir, correspondre, implicar-se, promoure...

6. Continguts vinculats a la matèria o matèries

Els continguts integren els coneixements, les eines i les actituds que han de mobilitzar-se de manera articulada per resoldre situacions complexes. El nivell de desenvolupament d'una determinada competència a assolir dependrà del grau d'aprenentatge que els alumnes hagin adquirit dels continguts curriculars.

Per aquest motiu, la relació entre els continguts, els objectius i les competències que s'han formulat és molt estreta. Els continguts, seleccionats a partir dels continguts referenciats al Decret 187/2015, de 25 d'agost, per a cada un dels àmbits i cursos, s'han de concretar per a la unitat didàctica, en funció dels aprenentatges específics.

Els continguts han de donar resposta a la pregunta: Què han d'aprendre els alumnes en aquesta unitat perquè assoleixin les competències...?

7. Criteris d'avaluació

Els criteris d'avaluació són els enunciats que expressen el tipus i el grau d'aprenentatge que s'espera que hagin obtingut els alumnes en un moment determinat. Aquests criteris d'avaluació són propis de cada unitat didàctica o projecte, però tenen el referent directe en el currículum i, alhora, tenen relació directa amb els objectius d'aprenentatge de la unitat.

Això implica que s'han compartit amb l'alumne, que ell n'és conscient i que esdevindran, juntament amb les competències, els referents de l'avaluació. Pot ser útil plantejar, a partir dels criteris d'avaluació, uns indicadors que ajudin a avaluar el grau d'assoliment de les competències, establint una gradació per nivells.

En aquest sentit, pot anar bé tenir presents els indicadors dels nivells d'assoliment de les competències que hi ha, a tall d'exemple, en l'apartat de les orientacions per a l'avaluació dels documents de desplegament de les competències bàsiques. Igualment, els exemples d'activitats d'avaluació, acompanyats de la reflexió sobre la identificació dels diferents nivells de resolució, són de gran ajuda per dissenyar activitats d'avaluació.

En formular els criteris d'avaluació, ens podem fer la pregunta: Com se sabrà o se sap que cada alumne ha adquirit els aprenentatges? Si, a més, els criteris es concreten en indicadors, la pregunta que ens fariem és: En què es veu que el criteri d'avaluació s'acompleix i fins a quin grau s'assoleixen les competències?

Alguns verbs que poden ajudar a formular criteris i indicadors són: comprendre, participar, realitzar, aplicar, conèixer, mostrar, escriure, mecanitzar, ser capaç, saber, utilitzar, percebre, tenir, respectar, captar, entendre, reconèixer, reproduir, valorar, extreure, exposar, llegir, parlar, revisar, comparar, identificar, reflexionar, emprar, produir, usar, elaborar, respondre, formular, expressar, gaudir, fer, cercar, emprendre, comunicar, interpretar, representar, ordenar, descompondre, definir, analitzar, descriure, mesurar, construir, classificar, establir, seleccionar, desenvolupar, recollir, estimar, justificar, comprovar, col·laborar, contrastar, plantejar, obtenir, trobar, observar, distingir, relacionar, resoldre, desmuntar, muntar, explicar, localitzar, desplaçar-se, proposar, compartir, crear, verbalitzar, argumentar, planificar, orientar-se, equilibrar, saltar, girar, llançar, rebre, manejar, sincronitzar, incorporar, ajustar, actuar, opinar, defensar, acceptar, practicar, intervenir, rebutjar...

8. Temporització

La temporització és la durada que preveiem o que ha tingut la unitat didàctica o projecte.

9. Desenvolupament metodològic

Breu descripció que doni resposta a aspectes sobre l'estructura, els recursos, la metodologia, la seqüència i la tipologia de les activitats proposades, amb els ajustaments que calgui en funció de les modificacions que hi hagi hagut durant la seva implementació. Cal tenir en compte que les activitats s'han de programar tenint en compte els continguts contextualitzats que han de ser utilitzats per resoldre un problema o una situació amb l'objectiu d'arribar a un determinat resultat d'aprenentatge. També cal tenir en compte les mesures i suports que es preveuen utilitzar o que s'han hagut d'utilitzar, per a cada un dels alumnes.

Algunes preguntes que poden ajudar a plantejar les activitats i estratègies metodològiques són:

- Quines són les principals estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar o que s'han utilitzat?
- Quines activitats d'aprenentatge i d'avaluació es preveuen fer o s'han fet? Amb quina seqüència?
- Quines mesures i suports universals es preveuen per atendre tots els alumnes?
- Quins tipus d'agrupaments es faran o s'han fet?
- Quins són els principals materials que es necessiten o que s'han necessitat?
- ...

En el mateix sentit, pot ser molt útil l'apartat de les orientacions metodològiques dels documents de desplegament de les competències bàsiques, en què es recomanen els tipus d'activitats més adequats per al desenvolupament de cada competència.

10. Altres elements

Altres elements que pot contenir la programació de la unitat didàctica o projecte poden ser:

- Documentació del procés: recull de materials i d'evidències que relaten el procés de realització de la unitat didàctica o del projecte.
- La valoració del procés d'implementació de la unitat didàctica o del projecte per part dels docents i dels alumnes.
- Aspectes de millora.

La programació d'aula (vegeu l'[annex 5](#)), com hem vist, es desenvolupa a través de les unitats didàctiques o dels projectes, dissenyats per afavorir l'assoliment de les competències per part dels alumnes. Per reflexionar sobre si les activitats que es fan a l'aula han estat ben dissenyades, en la taula següent hi ha indicadors que poden ser útils tant per revisar les unitats i els projectes que es desenvolupen de manera habitual, com per crear-ne de nous.

És competencial aquesta unitat d'aprenentatge o projecte?		
En relació amb les activitats plantejades		sí no
1	Responen a una seqüència d'aprenentatge lògica? Exploració d'idees prèvies – Introducció de nous continguts – Estructuració dels coneixements – Aplicació a la resolució de problemes	
2	Les situacions d'aprenentatge es plantegen amb preguntes o com a problemes per resoldre?	
3	Els continguts treballats es relacionen amb fets reals o problemes quotidians?	
4	Suposen aplicar coneixements adquirits i fer nous aprenentatges?	
5	Es facilita la relació de coneixements de diferents àrees?	
6	Es preveuen tasques que comporten l'ús d'habilitats cognitives de complexitat variada?	
7	L'alumnat coneix l'objectiu de les tasques?	
En relació amb l'ús de recursos i materials		sí no
8	S'utilitzen recursos i materials diversos?	
9	Estimulen la curiositat en l'alumnat?	
10	Connecten amb els seus interessos?	
En relació amb l'organització social de l'aula		sí no
11	Es fomenta l'autonomia?	
12	S'intervé amb preguntes adequades més que amb explicacions?	
13	Es complementa el treball individual amb el col·lectiu?	
En relació amb la diversitat		sí no
14	Es respecten els diferents ritmes de treball de l'alumnat?	
15	Es preveuen activitats multinivell?	
En relació amb l'avaluació		sí no
16	Es comparteixen amb l'alumnat els criteris d'avaluació i es comprova si se'ls han representat?	
17	Es comunica als alumnes els criteris de qualificació?	
18	Es preveuen espais amb estratègies per ajudar l'alumnat a identificar el que ha après i per comprendre les raons de les seves dificultats?	
19	Es preveuen espais per a la coavaluació o la posada en comú dels aprenentatges dels alumnes?	
20	En finalitzar la unitat es fan servir dinàmiques o instruments perquè els alumnes verbalitzin què han après, identifiquin en què han de millorar i es faciliten eines i recursos per aconseguir-ho?	

3. Referències

Normativa

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

El currículum de l'educació secundària obligatòria (XTEC)

Projecte d'ordre d'avaluació (en tràmit)

Documents de consulta

Competències bàsiques per àmbits

Avaluar per aprendre - Neus Sanmartí

Seminari de formació d'equips docents (SFEC)

Materials de l'Ateneu: Avaluar per aprendre

Recursos

Treball per projectes

Activitats competencials

Compartir objectius

Carpeta d'aprenentatge

Autoavaluació i coavaluació

Rúbrica

Base d'orientació

Diari d'aula

Annex 1. Aprenentatge competencial orientador

Característiques de l'aprenentatge competencial orientador



Annex 2. Model 1 de programació d'àmbit o matèria

Competències bàsiques d'àmbit prioritàries		Continguts / Unitats didàctiques			Criteris d'avaluació
		1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre	
1r curs					
2n					
3r					
4t					
Competències d'àmbits transversals		Metodologies didàctiques	Tipus d'activitats	Instruments d'avaluació	
<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... 		<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • ... • ... 	
Criteris de recuperació de l'àmbit o matèria					

Annex 3. Model 2 de programació d'àmbit o matèria

Àmbit	Matèria o matèries	Nivell o curs	Professor/a o professors	Trimestre	
Dimensions	Competències bàsiques	Competències dels àmbits transversals	Continguts / Unitats didàctiques	Gradació de les competències	Criteris d'avaluació
Criteris metodològics generals i distribució dels alumnes a l'aula:					
Mesures d'atenció a la diversitat:					
Material i recursos:					
Activitats complementàries:					

Annex 4. Mesures i suports d'atenció a l'alumnat a l'ESO

<p>Mesures universals o generals</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Personalització dels aprenentatges • Organització flexible del centre • Avaluació formativa i formadora • Processos d'acció tutorial i orientació • Altres actuacions d'escolarització que contribueixin a l'educació dels alumnes
<p>Mesures addicionals o específiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mesures d'atenció tutorial específiques • Suport dels professors d'orientació educativa • Programa intensiu de millora (PIM) • Programes de diversificació curricular (PDC): • Aules obertes • Projectes singulars • Suport lingüístic i social • Aules d'acollida • Projectes específics de suport a l'audició i el llenguatge • Projectes de promoció al poble gitano de Catalunya, i altres actuacions • Aules hospitalàries • Atenció domiciliària • Unitats en centres de justícia juvenil (centres de la DGAIA) • Hospitals de dia per a adolescents
<p>Mesures intenses o extraordinàries</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suports intensius a l'escola inclusiva (SIEI), abans USEE • Oferta educativa dels centres d'educació especial (CEE) • Aula integral de suport (AIS) • Unitats d'escolarització compartida (UEC) • Programes de noves oportunitats (PNO) • Suports intensius a l'audició i el llenguatge (UAL) • Suport del personal d'atenció educativa • Reducció de la durada d'alguna etapa educativa (altes capacitats)

Annex 5. Models de programació d'unitat didàctica

Model 1

Grup classe		Període	Curs escolar	Professor/a	Durada
Àmbit i matèria o matèries		Títol i justificació de la unitat			
Competències bàsiques	Competències dels àmbits transversals	Objectius d'aprenentatge	Continguts	Criteris i instruments d'avaluació	
				1	
				2	
				3	
				4	
				5	
Activitats d'ensenyament i aprenentatge i d'avaluació					
Sessió 1 - Descripció del desenvolupament de la seqüència didàctica (activitat d'iniciació, desenvolupament i síntesi) - Metodologia (materials i recursos, distribució dels alumnes a l'aula, atenció a la diversitat, paper del professorat i de l'alumnat...)					
Sessió 2 - Descripció del desenvolupament de la seqüència didàctica (activitat d'iniciació, desenvolupament i síntesi) - Metodologia (materials i recursos, distribució dels alumnes a l'aula, atenció a la diversitat, paper del professorat i de l'alumnat...)					
Sessió...					

Model 2

Centre educatiu	
Matèria	
Curs	
Professor/a	
Títol de la unitat o seqüència didàctica	

Competències bàsiques de l'àmbit

Competències dels àmbits transversals

--	--

Objectius d'aprenentatge

--

Continguts

--

Criteris i instruments d'avaluació

--

Temporització

--

Breu descripció de la unitat o seqüència didàctica

--

Distribució dels alumnes a l'aula

--

Mesures d'atenció a la diversitat

--

Recursos per als alumnes

--

Exemple del model 2

Centre educatiu	XX XXX
Matèria	Llengua Catalana i Literatura
Curs	3r ESO
Professor/a	XXX
Títol de la unitat o seqüència didàctica	Treballem el reportatge

Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (LC) Competències dels àmbits transversals

<ul style="list-style-type: none"> • Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls. • Competència 8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents. • Competència 9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs. • Actitud 2: Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta. 	<p>Àmbit digital</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competència 3. Utilitzar les aplicacions bàsiques d'edició d'imatge fixa, so i imatge en moviment per a produccions de documents digitals. <p>Àmbit personal i social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.
---	---

Continguts

<p>Dimensió comprensió lectora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reportatges escrits: gènere, estructura. • Reportatges audiovisuals: relacions entre text, elements icònics i simbòlics, so; seqüències audiovisuals; anàlisi pausada i interpretació. • Cerca d'informació: estratègies de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels textos, utilització de fonts diverses. • Estratègies de comprensió lectora: intenció comunicativa dels reportatges, idees principals i secundàries, inferències, idees prèvies. <p>Dimensió expressió escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificació, redacció (amb adequació, coherència i cohesió) i revisió de reportatges segons les convencions del gènere i el suport. • Presentació escrita i audiovisual: estructuració, suport multimèdia, utilització de diversos llenguatges. <p>Dimensió comunicació oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ús formal de la llengua en l'elaboració de reportatges audiovisuals, planificats; recursos verbals i no verbals. • Processos de comprensió oral: reconeixement, selecció, interpretació, anticipació, inferència, retenció.
--

- Interaccions orals presencials i multimèdia (en el fòrum de l'aula virtual): construcció de relacions socials, recerca i exposició del reportatge, cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu.

Bloc transversal de la llengua

- Pragmàtica en el reportatge: registre, estructura, elements de la comunicació, estil directe i indirecte en l'elaboració d'entrevistes.
- Fonètica: entonació, ritme, vocalització, timbre.
- Lèxic i semàntica: lèxic apropiat al context; camps lèxics del periodisme; mecanismes de formació de paraules, especialment derivació (amb prefixos i sufixos) i manlleus; denotació; relacions semàntiques, especialment sinonímia; estratègies digitals de cerca lèxica.
- Morfologia i sintaxi: substitucions pronominals i lèxiques; oracions impersonals, actives i passives; connectors d'ordre, aclariment i detall, causa i conseqüència, adversatius.
- Llenguatge audiovisual: anàlisi d'elements d'imatge i so, programes d'edició.
- Entorn personal d'aprenentatge: els programes d'edició audiovisual, aula virtual i els seus elements d'interacció.

criteris i instruments d'avaluació

Criteris d'avaluació

- Conèixer les característiques del reportatge com a gènere periodístic d'informació.
- Analitzar les parts d'un reportatge.
- Comprendre i interpretar els reportatges treballats a l'aula.
- Planificar amb cura el reportatge a partir del guió.
- Participar de manera activa en la planificació del reportatge.
- Escriure el reportatge, en cooperació amb els altres membres del grup.
- Revisar amb rigor la producció pròpia i la d'altres.
- Presentar les tasques a temps i seguint els criteris establerts.
- Ser crític amb el treball fet (individual i de grup).

Instruments d'avaluació

- Taula d'autoavaluació del treball de cada grup.
- Taula d'observació i valoració de reportatges model i els dels companys.
- Rúbrica d'avaluació final de l'activitat, prèviament consensuada a partir de l'observació i anàlisi dels reportatges model.

Indicadors d'assoliment per a la comprensió dels reportatges

Nivell satisfactori	Nivell de notabilitat	Nivell d'excel·lència
Identifica els trets característics dels reportatges treballats a classe.	Identifica i sap explicar els trets característics dels reportatges treballats a classe a altres companys.	Identifica i sap explicar els trets característics dels reportatges treballats a altres companys, i és capaç de posar-ne exemples similars.
...

Temporització

5 hores i 2 sessions de mitja hora.

Breu descripció de la unitat o seqüència didàctica

1a sessió (1 hora)

- Presentació del reportatge per part del professor. (Abans ja s'han treballat els gèneres periodístics.)
- Lectura i anàlisi de reportatges.

2a sessió (1 hora)

- Audició i visionat de reportatges.
- Explicació de la tasca que cal fer.

3a sessió (1 hora)

- Formació dels grups i elecció del tema.
- Distribució de tasques i treball en grups.

4a sessió (mitja hora)

- Presentació del guió per part dels grups.

5a sessió (mitja hora)

- Retorn i comentari dels guions.

Treball dels grups fora de l'aula. Es dedica una petita estona de les classes a fer seguiment i aclariments sobre dubtes, problemes... Mentrestant es treballen altres elements del currículum relacionats amb els reportatges (bloc transversal de llengua).

6a sessió (2 hores)

- Visionat dels reportatges de la classe.
- Valoració i comentaris.

Distribució dels alumnes a l'aula

1a i 2a sessions: gran grup; 3a i 4a sessions: petit grup; 5a sessió: petit grup i treball individual; 6 sessió: gran grup i individual.

Mesures d'atenció a la diversitat

Foment de la participació activa de tots els alumnes. Formació de grups heterogenis amb alumnes *tutors* i alumnes *tutoritzats*.

Edició del vídeo: es pot aprofitar el recurs de dos professors treballant conjuntament amb ràtios més petites. Per exemple, mentre el professor de tecnologia treballa amb un petit grup en l'edició del vídeo, el professor de llengua reforça els elements lingüístics. L'aprenentatge entre iguals també és un element a tenir en compte en aquest aspecte.

Recursos

- Per a l'explicació de la tasca: <http://www.edu365.cat/videofoto/reportatge/reportatge.htm>.
- En cas que els alumnes tinguin dificultats amb l'edició, el professor de tecnologia pot dedicar una sessió de classe a ensenyar-los diversos programes.
- Llibre de text digital.
- Aula virtual Moodle.
- Reportatges diversos (trets de la ràdio o de la televisió, fets pels seus companys...).
- Un guió de treball.
- Alguns treballs fets per alumnes en cursos anteriors.

Model 3

Títol i curs					
Resum					
Continguts					
Objectius d'aprenentatge <i>En finalitzar el projecte, els alumnes han de ser capaços d'aportar evidències que demostrin que poden respondre a les següents preguntes..</i>	Criteris d'avaluació <i>En finalitzar el projecte, sabrem o sabem que cada alumne pot respondre a aquestes preguntes si és capaç de...</i>	Indicadors <i>En què es veu que el criteri d'avaluació s'acompleix i en quin grau?</i>			Àmbit – dimensió - competència <i>Aquests indicadors d'avaluació s'associen amb la següent competència, dimensió o àmbit</i>
		Nivell 1 (satisfactori)	Nivell 2 (de notabilitat)	Nivell 3 (d'excel·lència)	
1.	1.1				
	1.2				
	1.3				
2.	2.1				
	2.2				
	2.3				
...

Exemple del model 3

Títol i curs					
Sistemes tecnològics d'abast industrial i el seu impacte en la salubritat i el medi ambient. Construir un ecoparc seria una solució per eliminar la brossa? 2n ESO					
Resum					
Al municipi de les Planes hi ha una empresa privada que gestiona els residus (brossa). L'Ajuntament es planteja la construcció d'un ecoparc de gestió pública com una alternativa més sostenible i als diaris locals se'n parla molt. Aprofitant que els alumnes de 2n d'ESO també volen participar en el debat, es planteja una recerca sobre la gestió de la brossa al municipi i sobre si la construcció d'un ecoparc seria una solució viable per reduir l'impacte mediambiental de l'eliminació de residus. També es demana als alumnes que presentin una proposta (en format vídeo) per explicar a la ciutadania què és un ecoparc i quin seria el lloc més idoni per ubicar-lo i argumentar per què seria una alternativa més sostenible a l'actual model d'eliminació de residus.					
Continguts					
...					
Objectius d'aprenentatge <i>En finalitzar el projecte, els alumnes han de ser capaços d'aportar evidències que demostrin que poden respondre a les següents preguntes..</i>	Criteris d'avaluació <i>En finalitzar el projecte, sabrem o sabem que cada alumne pot respondre a aquestes preguntes si és capaç de...</i>	Indicadors <i>En què es veu que el criteri d'avaluació s'acompleix i en quin grau?</i>			Àmbit – dimensió - competència <i>Aquests indicadors d'avaluació s'associen amb la següent competència, dimensió o àmbit</i>
		Nivell 1 (satisfactori)	Nivell 2 (de notabilitat)	Nivell 3 (d'excel·lència)	
1. Quin impacte mediambiental genera la brossa al nostre municipi?	1.1 Identificar l'impacte que provoca la generació de residus per l'activitat humana	Explica l'impacte de l'activitat humana atenent almenys una variable	Explica l'impacte de l'activitat humana atenent diverses variables	Explica per què aquest impacte afecta la sostenibilitat i la qualitat de vida de la població	Àmbit social / Dimensió geogràfica
	1.2 ...	...	...	...	Àmbit científicotecnològic / Dimensió salut
	1.3 ...	...	...	...
2. Com podem minimitzar l'impacte mediambiental de la brossa de manera sostenible?	2.1 Proposar mesures viables per reduir l'impacte mediambiental	Aplica amb criteri algunes propostes encaminades a reduir l'impacte mediambiental de l'activitat	Proposa mesures de reducció de l'impacte mediambiental a partir de la identificació d'interaccions entre el medi i	Proposa mesures creatives i viables per reduir l'impacte mediambiental a partir de la identificació d'interaccions entre el medi i l'activitat	Àmbit científicotecnològic / Dimensió medi ambient Àmbit social / Dimensió geogràfica

		humana	l'activitat humana	humana	
	2.2 ...	...	...	...	...
	2.3 ...	...	...	...	...
3. Podria ser sostenible un ecoparc? On l'ubicaríem?	3.1 Reconèixer els elements sostenibles d'un ecoparc amb relació a altres models	...	...	...	Àmbit científicotecnològic / dimensió objectes i sistemes tecnològics
	3.2 Valorar les millors opcions per ubicar un ecoparc al municipi	Considera algunes raons a favor i en contra de la ubicació de l'ecoparc en diferents zones	Considera diverses raons a favor i en contra de la ubicació de l'ecoparc en diferents zones i planteja una opció òptima i viable	Justifica de forma raonada la ubicació òptima i viable i a més en planteja una opció alternativa	Àmbit científicotecnològic / Dimensió medi ambient Àmbit social / Dimensió geogràfica
	3.3 ...				
4. Com ho expliquem a la ciutadania?	4.1 Comunicar els punts de vista de manera raonada i argumentada	Recolza el propi punt de vista sobre alguna raó propera als coneixements treballats i amb altres més intuïtives Identifica parcialment la intenció del text amb la funció	Recolza el propi punt de vista sobre més d'una raó propera als coneixements científics treballats Identifica la situació comunicativa i el tipus de text que ha de desenvolupar però no ho fa de manera sistemàtica	Recolza el propi punt de vista sobre diverses raons basades en dades, causes i explicacions científiques Identifica el tipus de text que ha de desenvolupar amb les característiques que té (per exemple: hi ha una introducció, nus i conclusió)	Àmbit lingüístic / dimensió expressió escrita
	4.2 ...	...	...	...	Àmbit social / dimensió ciutadana
	4.3 ...	...	...	...	Àmbit lingüístic / dimensió comunicació oral
	4.4 Accedir i emprar correctament les aplicacions digitals per elaborar una presentació audiovisual acurada tecnològicament i creativa a nivell comunicatiu	Accedeix i empra correctament l'aplicació digital proposada per elaborar una presentació dels resultats	Accedeix i empra correctament l'aplicació digital respectant els criteris propis del llenguatge digital i reelabora una presentació a partir del model proposat	Accedeix i empra correctament l'aplicació digital respectant els criteris propis del llenguatge digital i elabora una presentació creativa, precisa i adaptada a la finalitat comunicativa	Àmbit digital / dimensió comunicació
...

Glossari

Àmbit associat a la matèria	Els àmbits associats a la matèria o àmbits de coneixement són agrupacions de matèries que comparteixen competències bàsiques i continguts.
Àmbit transversal	Elements transversals que s'han de desenvolupar en el conjunt de les matèries. Són els àmbits digital i el personal i social.
Competència bàsica d'àmbit o matèria	Capacitat d'aplicar coneixements i habilitats per resoldre situacions en diferents àmbits i matèries.
Continguts	Objectes d'aprenentatge, sabers i coneixements. Degudament combinats i contextualitzats, permeten assolir les competències bàsiques. Es presenten agrupats en dimensions o en blocs.
Continguts clau	Continguts que contribueixen en més mesura al desenvolupament de cada competència.
Criteris d'avaluació	Determinen el grau d'assoliment de les competències bàsiques de cada matèria.
Dimensió	Agrupament de les competències d'una matèria o àmbit que es fa atenent a criteris epistemològics de les matèries implicades, de funcionalitat didàctica i d'intencionalitat educativa.
Gradació de la competència	Nivell de consecució: satisfactori (nivell 1), notable (nivell 2) i excel·lent (nivell 3). Els criteris per fer la gradació són la completesa i la pertinença de les respostes, la creativitat que mostra l'alumne, la complexitat de les estratègies emprades, així com el nivell d'abstracció i de rellevància dels conceptes abordats, i el grau d'autonomia i d'iniciativa en la resolució de les tasques, situacions o problemes.
Instrument d'avaluació	Mitjà que vehicula la recollida d'avaluació realitzada en el marc d'una activitat d'avaluació.
Matèria	Organització dels continguts objecte d'aprenentatge. Segons la seva afinitat i el seu caràcter complementari, s'agrupen en àmbits.
Objectius d'aprenentatge	Objectius referits als aprenentatges dels alumnes dins les unitats didàctiques, formalitzats en clau d'assoliment de les competències.
Unitats didàctiques	Conjunt d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge ordenades, estructurades i articulades per a la consecució d'uns objectius educatius, amb un començament i un acabament conegut tant pel professorat com per l'alumnat, i que inclouen les activitats d'avaluació.