

Elaboració de la programació didàctica per oposicions

Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat



Joan Teixidó Saballs
Núria Felip Jacas

Professors de la Universitat de Girona

Opos.cat
Maig 2021



Joan Teixidó Saballs

Professor Titular de l'Àrea de DOE a la Universitat de Girona

Mestre de primària. Professor de secundària. Director d'institut

Director de GROC (Grup de Recerca en Organització de Centres)

Director acadèmic d'Opos.cat

Autor de *La acogida a los profesionales de nueva incorporación* (Graó), *Prácticas de mejora de la convivencia escolar* (Aljibe), *Programació didàctica per a opositors* (Malhivern, 2018), *El Projecte de Direcció a Catalunya* (Malhivern, 2019), *Presentació de la programació i de la unitat didàctica davant del tribunal* (Malhivern, 2019).



Núria Felip Jacas

Professora Associada. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona
Docent d'infantil, primària i secundària obligatòria

Cap d'Estudis de l'Escola Cor de Maria de La Bisbal d'Emporda.

Autora de *El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones*. Ed GEU

Elaboració de la programació didàctica per oposicions.

Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat

Joan Teixidó Saballs
Núria Felip Jacas

Opos.cat
Fundació Universitària Martí l'Humà
Editorial Malhivern

2^a edició: maig de 2021
Drets exclusius de la publicació
©Joan Teixidó Saballs-2021
©Núria Felip Jacas-2021
Editorial Malhivern. La Garriga
ISBN: 978-84-120128-1-1
Dipòsit Legal: B 22661-2019

INDEX

0.- Introducció	5
1.- Les normes del joc..	11
2.- Fonaments de planificació educativa.	15
2.1. Aproximació a la programació en educació	16
2.1.1. Què és programar?	
2.1.2. En què consisteix programar?	
2.1.3. Per a què serveix programar?	
2.2. Nivells i responsabilitats en la planificació	23
2.2.1. Programació de centre i programació d'aula	
2.3. Com ha de ser la programació per oposicions?	28
2.3.1. Aspectes a considerar	
2.3.2. Proposta detallada de programació per a oposicions	
2.3.3. Extensió orientativa dels diversos apartats	
2.4. Com serà <i>la teva</i> programació	36
2.4.1. De quina àrea/matèria/crèdit?	
2.4.2. De quin curs/nivell?	
2.4.3. Aspectes a tenir en compte en la presa de decisió.	
3.- Components de la programació	41
3.1. Presentació	42
3.1.1. Portada	
3.1.2. Índex	
3.1.3. Introducció	
3.2. Contextualització.	46
3.2.1. Social i institucional	
3.2.2. Grup classe	
3.2.3. Marc legal	
3.3. Planificació	51
3.3.1. Objectius	53
3.3.2. Competències bàsiques	55
3.3.3. Continguts	67
3.3.4. Seqüenciació i distribució temporal	69
3.3.4.1. Seqüenciació	
3.3.4.2. Esquema de desplegament de cada UD	
3.3.4.3. Temporització	
3.3.5. Metodologia	71
3.3.5.1. Principis i estratègies metodològiques	
3.3.5.2. Utilització de les TIC	
3.3.5.3. Connexions amb altres àmbits o àrees	
3.3.5.4. Perspectiva de gènere	
3.3.6. Atenció a la diversitat	81

3.3.6.1. Mesures i suports addicionals i intensius	
3.3.7. Avaluació	86
3.3.7.1. Criteris d'avaluació	
3.3.8. Altres aspectes	88
3.3.8.1. Tutoria	
3.3.8.2. Pla de lectura	
3.3.8.3. Eixos transversals	
3.3.8.4. Activitats complementàries	
3.3.8.5. Relació amb les famílies	
3.4. Revisió i millora	91
3.4.1. Avaluació i millora de la programació	
3.5. Referències i cloenda	94
3.5.1. Referències bibliogràfiques, webgràfiques i legislatives	
3.5.2 Índex d'annexos	
3.5.3. Conclusió	
4.- De la programació a les unitats didàctiques	97
4.1. Seqüenciació de les unitats didàctiques	97
4.2. Esquema de cada unitat didàctica: components	100
4.2.1. Identificació	
4.2.2. Justificació	
4.2.3. Objectius d'aprenentatge	
4.2.4. Competències bàsiques	
4.2.5. Continguts	
4.2.6. Activitats d'ensenyament-aprenentatge	
4.2.7. Gestió de l'alumnat, del temps i de l'espai	
4.2.8. Selecció i ús dels recursos didàctics	
4.2.9. Criteris, procediments i instruments d'avaluació	
4.2.10. Estratègies d'atenció educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu	
4.3. Temporització	118
4.4. Format de presentació de les unitats didàctiques	122
4.5. És competencial aquesta activitat?	123
4.6. Rellevància de la UD en el resultat final de l'oposició	125
5.- Aspectes formals	127
5.1. Presentació de la programació	
5.2. Dimensions i format	
5.3. Portada i índex	
5.4. Components	
5.5. Annexos, quadres i gràfics	
5.6. Desenvolupament de les proves	
5.7. Autoregulació del comportament	
6.- Decàleg final	133
7.- Índex de quadres	141

INTRODUCCIÓ

La planificació del treball a l'aula constitueix un element distintiu de la professió docent. Sortosament, hem deixat enrere la polèmica de si n'hi ha prou amb saber una matèria per ensenyar-la, a través de la qual s'establí una diferència (d'una manera una mica maniquea, tot s'ha de dir) entre el saber (posseir coneixements científics) i el saber ensenyar (aconseguir que els estudiants aprenguin). Avui en dia hi ha un acord generalitzat en relació a la necessitat d'adquirir un conjunt de competències professionals específiques de la professió entre les quals la planificació de la docència ocupa un lloc destacat.

En l'argumentació de la necessitat de la programació hi ha una idea bàsica, d'acceptació universal: les coses es fan més bé (d'una manera més eficaç, amb millors resultats) quan, prèviament, les has pensades i les has preparades. Es tracta de posar atenció als diversos aspectes que intervenen en l'acte educatiu (els continguts, les activitats, els materials...) abans de passar a l'acció. L'arrelament d'aquests postulats racionalistes a l'educació (que, simultàniament, era considerada una vocació, un acte de servei al proïsme o una sortida professional de segon ordre) ha requerit un procés llarg, dilatat en el temps, que va indistriablement lligat a l'evolució de la societat: extensió de l'escolarització, demanda creixent de docents, increment de la despesa pública en educació, major pressió social al professorat, increment d'exigències de professionalització, indicadors de resultats, avaluació dels docents, etc.

Un fet crucial en l'avenç de la planificació educativa es produí amb la introducció de la programació per objectius. Fou extraordinàriament útil per posar l'atenció a la intencionalitat de l'acció educativa, és a dir, al *per a què?*. No n'hi havia prou amb la transmissió del saber (les enciclopèdies escolars com a nexes d'unió amb el trívium i el quadrívium medievals) sinó que el mestre s'havia de plantejar quin era l'objectiu, és a dir, què havia d'aprendre l'alumne. Explicat amb aquest terme, pot semblar molt fàcil però, en la realitat, no ho és gens. Només cal que ho apliquis a la teva activitat quotidiana i t'adonaràs que, en molts casos, et costa trobar una resposta nítida, concloent.

La planificació per objectius permeté enfocar d'una altra manera la intervenció de l'Estat en matèria educativa. Ja no n'hi havia prou amb delimitar els continguts (programes, temaris...) tal com s'havia fet fins aleshores, sinó que calia determinar els objectius de les diverses etapes educatives. Aquest fet marca la història contemporània de la planificació educativa a Catalunya i a Espanya, determinada per tres lleis clau: la Llei General d'Educació (LGE, 1970), que comportà l'establiment de l'EGB, el BUP i la FP; la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE, 1990)

amb l'arrelament de l'ESO i l'ensenyament obligatori fins als 16 anys i la Llei Orgànica d'Educació (LOE, 2006) amb la introducció de les competències bàsiques. Al llarg d'aquests gairebé cinquanta anys, el treball dels teòrics de l'educació i dels legisladors ha conduït a la introducció d'una complexitat i sofisticació excessives en la planificació que fan que sovint sigui percebuda com un destorb i no pas com un ajut. Hem caigut en la hiperplanificació, amb el consegüent allunyament de la realitat.

A finals dels anys noranta, amb els primers estudiants de la UOC (la majoria, docents en exercici), arran d'un exercici en el qual comparàvem el procés a seguir en la realització de la compra setmanal amb la programació didàctica, destacàvem les potencialitats de la planificació però, també, n'assenyalàvem les limitacions, els riscos i l'absurditat de portar-la a la màxima expressió. Han transcorregut vint anys, el PCC ja és a la paperera de la història, però continuem fent-ne un gra massa, fins el punt que una bona part dels professionals en actiu ho consideren un exercici artificios, sense relació directa amb la feina del dia a dia.

Aquesta sofisticació desmesurada de la planificació educativa ateny el seu zenit en la programació per oposicions (l'objecte que motiva aquest plec de fulls). Són diversos factors els que hi concorren:

- a) Com que es tracta d'un requisit per presentar-te, has d'elaborar-la obligatòriament.
- b) El camí per a l'obtenció del resultat final implica l'adquisició i sistematització de coneixements previs.
- c) Els coneixements són tècnicament complexos i generen dubtes (tant a opositors, com a formadors, com a integrants del tribunal) en el pas a la pràctica que no tenen una resposta unívoca.

Tot plegat fa que els opositors i els preparadors hi dediquin molt de temps. És lògic que sigui així: els uns, perquè se senten insegurs; els altres, perquè volen orientar adequadament els seus mentorats. Tanmateix, tant els uns com els altres, a la vista de les diverses fases del procés selectiu i de les dinàmiques internes que generen, convé que es plantegin la rendibilitat del temps i l'esforç que hi destinen.

Els epígrafs precedents han servit d'introducció (potser excessivament llarga) per introduir una idea clau: els opositors i els formadors han de trobar l'equilibri just en el temps i l'esforç que dediquen a la preparació de la prova pràctica, a l'estudi del temari i a l'elaboració de la programació. Centrar l'atenció en la planificació, fins arribar, tal volta, a obsedir-s'hi (cosa comprensible, atès la complexitat tècnica que comporta) pot no ser la millor opció.

Resulta paradoxal que un text destinat a l'elaboració de la programació, després de destacar-ne la importància i reconèixer-ne la complexitat, adverteixi dels riscos de posar-hi una atenció desmesurada i exhorti a fer una distribució equilibrada del temps

i de l'esforç que, necessàriament, ha de partir de les possibilitats i disponibilitat de cadascú. La meta és aprovar l'oposició amb la màxima qualificació possible per afrontar la fase de concurs amb les millors condicions. Per aconseguir-ho has d'elaborar una bona programació però també has de fer un bon exercici pràctic i un bon desenvolupament del tema. La decisió de com trobar el punt just d'equilibri entre els requeriments inherents a la preparació de cadascun de les parts és teva. Sigui quina sigui, Opos.cat t'hi acompanyarà i procurarà ajustar-se a la teva situació.

Un cop exposada la idea principal que ha motivat aquesta introducció, és el moment oportú per presentar l'estructura, per deixar clara la intencionalitat, per fer una breu referència al procés d'elaboració i, finalment, per donar les gràcies a les persones que, d'una o altra manera, han fet possible que aquest text vegi la llum

Estructura del text

El manual que tens a les mans s'articula en les cinc parts que es reflecteixen al gràfic:



01. Diagrama de continguts de la publicació

Intencionalitat

El text respon a una intenció doble. D'una banda, neix amb el propòsit de fonamentar, d'ajudar-te a construir-te una base sòlida damunt la qual construir la programació. Es tracta de formar-te'n una idea global, de comprendre el sentit i l'entitat dels diversos components, de posar ordre als coneixements que ja posseeixes, de pensar quina és la denominació adequada per a cada part, de valorar diverses estructures fins que n'arribis a triar una (tot acceptant que l'aniràs modificant a mesura que avancis)... En definitiva, esperem que compreguis què és i en què consisteix la programació per tal que l'elaboris amb criteri, amb seguretat.

La segona pretensió (en la major part del text indestruïble de la primera), és aportar pautes, idees i recursos de donin resposta a les teves inquietuds. Al capdavall, l'elaboració de la programació és un repte pràctic, que s'ha de substanciar en un document escrit de prop de 70 pàgines. Aquesta segona intencionalitat ens ha portat a adoptar, ocasionalment, un to discursiu singular. Allò habitual en textos d'aquesta mena és redactar-los en tercera persona, en un to neutre; així ho hem fet a les parts més teòriques o declaratives. Ara bé, sovint ens adrecem al lector/a d'una manera directa, en segona persona: amb interpel·lacions o exhortacions, tot establint-hi una mena de diàleg figurat. Ens hem decantat per l'alternança d'aquestes dues veus amb la intenció d'afavorir la connexió amb els opositors (els destinataris directes del text). Ens agradarà conèixer quina valoració en fas.

Procés d'elaboració

L'estiu de 2018, simultàniament a la posada en marxa del programa Opos.cat arreu de Catalunya (12 edicions territorials adreçades a mestres i 1 edició adreçada a FP), vaig preparar i escriure *Programació didàctica per a opositors* (Ed. Malhivern), mogut per la intenció d'afavorir el treball conjunt de formadors i opositors en el guiatge i l'acompanyament en l'elaboració d'una programació didàctica adequada la convocatòria d'oposicions.

Fou un repte complex atès que es tractava d'harmonitzar l'anàlisi i la comprensió en profunditat de la convocatòria, els enfocaments teòrico-pràctics referits a la planificació educativa i les instruccions del propi Departament d'Educació referides a la programació didàctica *competencial*. Calia fer-ho en un llenguatge comprensible, amb una orientació aplicada i amb una extensió raonable.

El treball fou intens; en alguns instants, excessivament absorbent. Però va pagar la pena. Al setembre l'oferíem als formadors i opositors amb algunes errates i descuits fruits de la precipitació. Al capdavall, allò que compta són els resultats, els quals han estat satisfactoris arran de les valoracions finals dels opositors i formadors d'Opos.cat. L'experiència del primer any ha servit per afrontar aquesta segona edició amb major

marge temporal, amb la tranquil·litat de saber que la part més feixuga de la feina ja era feta. Es tractava d'adaptar el material existent a les singularitats de l'ensenyament secundari (ESO i batxillerat), d'esmenar algunes errates, de millorar alguns gràfics i d'elaborar exemples adequats al nivell educatiu al qual es destina. Una feina que ha fet amb cura i dedicació la companya i amiga Núria Felip Jacas amb qui comparteixo l'autoria del text.

Finalment, a l'abril de 2021 hem introduït alguns ajustaments menors per tal d'adequar el text a les variacions que va introduir l'anterior convocatòria d'oposicions: finalment, l'allargament de l'extensió a 70 pàgines i la distribució del temps i el format de l'acte de presentació i defensa davant del tribunal.

Agraïments

Aquest text mai no hauria existit si no hi hagués un grup de persones al darrera que m'ha fet confiança, m'ha esperonat i m'ha donat suport en una nova aventura. En primer lloc, un reconeixement explícit als coordinadors de les diverses edicions 2018-20199: Mercè, Carme, Edu, Cristina, Maite, Maria, Sílvia, Miquel, Núria, Pep, Meritxell, Marta, Cristian, Gemma, Jordi, Marga, Lluïsa, Maite i Glòria. Sense el vostre escalf, ànim, confiança i comprensió, Opos.cat no hauria estat possible.

La direcció i el personal de la Fundació Universitària Martí l'Humà: Jordi Salaiet, Estela Grandàs, Anna Font i Jordi Rispa.

Els coordinadors del programa Opos.cat a les diverses seus territorials: Anna Díaz, Sílvia Genís, Antoni Lamagrande, Miquel Marcè, Sílvia Rodes, Estefania Pedrós, Josep Miquel i Sira Melo.

Els responsables de les diverses especialitats de secundària: Joan Pere Rossello, Marta Rotllan, Ana Alvarez, Dora Farnós, Meritxell Arderiu, Joan Manuel Cardenete, Anna Macías, Jeremy Buck, Miquel Angel Gomez, Cristina Juher, Josep M^a Navarro, Elisabet Hinojo, Marta Orts, Marta Rifà i Pep Cortada.

L'equip docent (un centenar llarg de professionals) distribuït arreu de la geografia catalana, en set seus territorials: Barcelona, Granollers, Sabadell, Vic, Tarragona, Lleida i Girona.

I, allò primordial, les mostres d'escalf dels opositors-destinatariis, rebudes per canals diversos (mail, facebook, twitter, sessions d'estudi del temari, inscripció i participació al Bloc 0...), les valoracions i propostes de millora rebudes i, també, el feed back dels primers resultats.

Un agraïment singular per a l'amiga i companya de despats Núria Felip Jacas que m'ha acompanyat i m'acompanya en moltes iniciatives. També per a la Narcisa Camacho, sempre disposada a donar un cop de mà quan es necessita.

A tots, moltes gràcies!

Mont-ras, 30 d'abril de 2021

Capítol 1

LES NORMES DEL JOC

El dissabte 24 de febrer de 2018 vam dur a terme l'acció formativa "Conèixer i comprendre el model directiu" a la Masia Can Ribas (Les Franqueses del Vallès), en un format singular que vam denominar SALT (Sabatines ALTERNatives). Una de les parts de la sessió era precisament *Les normes del joc*, el títol que he triat per aquest primer capítol. A la sessió sabatina hi argumentàvem la necessitat de conèixer en profunditat les normes del joc que regulen el funcionament del sistema educatiu, tant les explícites com, sobretot, les tàcites (aquelles que no es publiquen al DOGC però que, realment, determinen la vida escolar) per esdevenir un bon director/a. La principal dificultat rau en què ningú te les ensenya (i encara que te les expliquin, el poder de les paraules per incidir en la conducta és limitat) sinó que les has d'aprendre d'una manera experiencial.

Amb les oposicions (i en molts altres aspectes del sistema educatiu) succeeix quelcom semblant: una cosa és el que diu el text legal (que és prescriptiu) i una altra les dinàmiques internes que es generen a partir d'allò regulat normativament. D'aquí la importància de, abans d'avançar en les diverses parts del text, conèixer les normes del joc. Com a mínim, les explícites; allò que queda clarament delimitat en la convocatòria pel que fa a la programació i a la unitat didàctica. De les tàcites, també tindrem ocasió de parlar-ne per bé que, en alguns casos, potser no les comprendràs plenament fins que t'hi trobis.

L'objectiu de la primera prova de l'oposició és comprovar l'aptitud de l'aspirant per dissenyar i executar una intervenció educativa perllongada, al llarg d'un curs escolar, amb un grup d'alumnes. Es concreta amb la presentació d'una programació i la preparació d'una unitat didàctica que han de ser exposades i defensades davant del tribunal. Es tracta de dos processos (tenint en compte com es duen a terme) i dos productes (tenint en compte el resultat) diferents per bé que es basen en una mateixa acció de planificació.

Consisteixen a pensar i a reflectir per escrit allò que posteriorment faràs amb els alumnes a l'aula. Has de concretar el conjunt d'actuacions orientades a assolir els objectius, desenvolupar les competències i tractar els continguts previstos i, finalment, avaluar en quin grau s'ha aconseguit, és dir, en quin grau hi ha hagut aprenentatge i progrés de l'alumnat.

La programació i la unitat didàctica, en el fons, són el mateix (reflecteixen allò que farem al llarg d'un curs escolar) però corresponen a nivells de concreció diferents. En la programació, l'enfocament és més ampli, més general (objectius generals,

competències bàsiques, continguts clau, criteris metodològics i d'avaluació...) atès que engloba l'acció educativa que es realitza durant tot el curs. La unitat didàctica, en canvi, posa l'atenció a les activitats d'ensenyament-aprenentatge, a la manera com es desenvoluparan, tot concretant les diverses sessions.

Pel que fa a la concreció normativa, a l'apartat 6.4.1.1. de la resolució EDU/1/2019, de 2 de gener, de convocatòria de concurs oposició per a l'ingrés i accés a la funció pública docent i per a l'adquisició de noves especialitats (DOGC, núm 7782, de 7.1.2019) es disposa que la part A) de la primera prova de la fase d'oposició consisteix en la

(...) planificació del currículum d'un crèdit o mòdul professional relacionat amb l'especialitat per a la qual es participa, en la qual s'han d'especificar, almenys, els objectius, les competències, les capacitats o els resultats d'aprenentatge que es desenvolupen, els criteris d'avaluació, els continguts, la metodologia, incloent-hi l'ús pertinent de les tecnologies de la informació i de la comunicació, les connexions amb altres crèdits o mòduls professionals relacionats, la distribució temporal, i l'agrupament d'alumnes, així com les mesures i suports addicionals o intensius que es preveuen utilitzar per a l'atenció a la diversitat. La programació pot estar referida a títols LOGSE o LOE vigents en els que s'imparteixi docència de l'especialitat per la que s'opta.

La programació es correspon amb un curs escolar d'un dels nivells o etapes educatives en què el professorat de l'especialitat tingui atribuïda competència docent per a impartir-lo.

que s'ha de lliurar obligatòriament en l'acte de presentació.

Si l'aspirant no presenta aquesta programació s'entén que renuncia a continuar en el procés selectiu i perd tots els drets que a partir d'aquest moment se'n puguin derivar.

Els opositors l'han de presentar davant del tribunal, en un acte públic. Disposen de 20 minuts per fer-ho.

Posteriorment, aquesta programació s'ha de presentar i defensar davant del tribunal en el moment en què l'aspirant sigui convocat a aquest efecte.

En el moment de la defensa, l'aspirant pot utilitzar un exemplar de la programació aportat per ell mateix i un guió que no excedeixi d'un foli, per les dues cares.

Les unitats didàctiques presenten una relació íntima amb la programació atès que la fan operativa. Aquesta és la nostra interpretació, la que sostenim i desenvolupem al llarg del text. Ara bé, la lectura atenta de la convocatòria contempla la possibilitat d'elaborar-la a partir del temari oficial de l'especialitat.

La preparació i exposició oral, davant el tribunal, d'una unitat didàctica, pot estar relacionada amb la programació presentada per l'aspirant o elaborada a partir del temari oficial de la especialitat. En el primer cas l'aspirant ha de triar la unitat didàctica d'entre tres extrems a l'atzar per ell mateix, de la seva pròpia programació. En el segon cas l'aspirant ha de triar la unitat didàctica d'un tema d'entre tres extrems a l'atzar per ell mateix, del temari oficial de l'especialitat.

Tanmateix, allò més lògic i coherent és desenvolupar una de les unitats didàctiques que conformen la programació anual.

Els continguts que el legislador considera indispensables en la concreció de la unitat didàctica són:

Els aspirants han de concretar la unitat didàctica desenvolupant, almenys, els objectius d'aprenentatge que es pretenen assolir, les competències o capacitats que es desenvolupen, els continguts, la descripció de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, la selecció i l'ús dels recursos didàctics, la gestió de l'aula i altres aspectes organitzatius i metodològics, els criteris i instruments d'avaluació i la relació amb altres àmbits, així com les mesures i suports universals, addicionals o intensius que es preveuen utilitzar per a l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu.

També es concreta el procediment i les condicions de realització de la prova:

L'aspirant disposa de 30 minuts per a la preparació de l'exposició de la unitat didàctica, durant la qual pot consultar el material auxiliar que cregui oportú, sense possibilitat de connexió amb l'exterior.

Per a l'exposició de la unitat didàctica, l'aspirant pot utilitzar el material auxiliar que consideri oportú, així com un guió que no pot excedir d'un foli i que s'ha de lliurar al tribunal en el moment de finalitzar l'exposició.

El material auxiliar que utilitzi l'aspirant l'ha d'aportar ell mateix el dia que faci l'exposició de la unitat didàctica.

L'exposició de la unitat didàctica es realitza en sessió pública.

Finalment, es detalla de quina manera es du a terme la intervenció davant del tribunal i el temps que disposa l'opositor per a cadascuna de les parts:

En aquesta primera prova la persona aspirant disposa d'un període màxim de 35 minuts per a la defensa oral de la programació, l'exposició de la unitat didàctica i posterior debat davant del tribunal, en la següent distribució màxima de temps disponible: 25 minuts per a la defensa oral de la programació i la unitat didàctica, distribuïts en un màxim de 10 minuts per a la defensa de la programació i el temps restant per a la presentació de la unitat didàctica. El tribunal disposarà de 10 minuts per plantejar a la persona aspirant preguntes o qüestions en relació amb el contingut de la seva intervenció i de la contextualització en situacions concretes d'aula o de contingut pràctic.

Aquestes són les normes del joc. Et poden agradar o desagradar; pots estar-hi més o menys d'acord; pots discrepar en la manera com es planteja la programació o en algun dels seus components; pots argumentar que alguns epígrafs presenten contradiccions o desajustaments en relació a altres documents normatius, etc. Sigui com sigui, allò que regula l'oposició, allò que garanteix la igualtat de condicions per a tots els opositors, allò que unifica els criteris d'actuació dels tribunals són els paràgrafs que acabem de reproduir.

Hem començat aquesta mena de manual pràctic per a l'elaboració de la programació amb la reproducció de les normes del joc per deixar clar que afrontem el repte d'ensenyar a fer la programació des d'una perspectiva aplicada. La manera com es concreten les grans línies del desplegament curricular a nivell de centre és una competència del claustre en virtut de l'autonomia pedagògica que es reconeix als centres docents a la legislació vigent. Disposen d'un elevat grau d'autonomia per fer-ho, la qual cosa dona lloc a múltiples maneres de programar, que presenten

diferències notables en els fonaments teòrics, en la nomenclatura utilitzada, en el nivell de concreció, en la finalitat, en la utilitat, etc. No entrarem a analitzar-les, a valorar-les o a assenyalar-ne punts forts i febles... L'objectiu que ens mou és més simple, més directe: ens proposem fer-ne una concreció (deixant de banda disquisicions teòriques) que s'ajusti a les normes del joc, et condueixi a construir un bona programació i t'ajudi a exposar-la i defensar-la amb fluïdesa i convicció davant del tribunal.

Adoptem, per tant, una perspectiva aplicada. Es tracta d'aprendre a elaborar la programació d'acord amb les prescripcions que regulen la convocatòria. Això implica: a) comprendre'n el sentit; b) considerar-ne els diversos components, tot establint relacions entre ells i, finalment, c) proposar una estructura bàsica que com a opositor, amb l'ajut i l'assessorament del formador, tens plena llibertat per adequar a les teves circumstàncies, experiència professional, coneixements, etc. T'encoratgem a fer *la teva* programació: assumint riscos, entomant responsabilitats, plantejant preguntes incòmodes... Més enllà de la perfecció tècnica o de l'adequació a una estructura estandarditzada (ja sigui la que proposem en aquests fulls o qualsevol altra) allò que caracteritza una bona programació és el compromís íntim de l'autor amb la proposta, la passió amb què la defensa, l'obertura de mires per millorar-la o per incorporar-hi nous recursos...

Capítol 2**FONAMENTS DE PLANIFICACIÓ EDUCATIVA**

Qualsevol activitat humana relativament complexa, que impliqui l'esforç coordinat d'un nombre considerable de persones, la passem pel sedàs de la planificació per tal d'incrementar-ne les possibilitats d'èxit (eficàcia) i, també, per delimitar i coordinar l'actuació de les diverses persones o entitats que hi intervenen (unitat d'acció). El resultat sol materialitzar-se en un document escrit que, en la major part dels casos, es coneix com a "projecte", en tant que constitueix una projecció cap al futur que s'espera que esdevingui realitat.

L'arquitecte fa el plànol d'una casa; el cuiner fa la previsió de menús de la setmana; el director de cinema delimita el rodatge d'una seqüència... Tots planifiquem. Qualsevol activitat humana que es pretengui culminar amb èxit, aplicant criteris de racionalitat i d'eficàcia, és susceptible d'ésser planificada: la realització de les vacances, la compra del supermercat, un desplaçament en cotxe, etc. Qualsevol feina complexa surt més bé, s'obtenen millors resultats, si abans ha estat pensada. La planificació permet anticipar les dificultats abans que es presentin, evita la improvisació, aporta un full de ruta als diversos participants, evita l'estrès i els conflictes. Abans de fer alguna cosa ens preguntem què farem?, com ho farem?, quan ho farem?, amb què ho farem? i, sobretot, per a què ho fem? i com valorarem els resultats?.

La planificació requereix coneixements i implica molta feina. És lògic, per tant, que hi hagi activitats que renunciem a planificar-les: perquè no tenim temps, perquè volem desconnectar, perquè preferim deixar-ho a la impuls del darrer moment, perquè volem potenciar el pensament divergent... Per planificar, cal que prèviament hi hagi la idea d'allò que volem aconseguir, de cap on volem anar. Ara bé, perquè la visió es faci realitat, cal ordre, sistematicitat, delimitació de funcions, coordinació... que cal pensar a l'avançada.

Abans de posar-te a elaborar la programació cal aclarir algunes qüestions conceptuals: què és? en què consisteix? i per a què serveix? i, sobretot, a qui correspon fer-ho?. A continuació, fem una proposta d'estructura bàsica per tal que tinguis un referent del qual partir a l'hora elaborar-la. Finalment, abans d'entrar a caracteritzar els diversos components, avancem algunes qüestions que és bo que et comencis a plantejar: de quina àrea o àmbit? de quin nivell? etc.



02. Diagrama de continguts del capítol 2

2.1.- APROXIMACIÓ A LA PROGRAMACIÓ EN EDUCACIÓ

La planificació s'imposa en tots els àmbits de l'activitat humana que tenen un cert grau de complexitat. En el cas de l'ensenyament, l'elaboració d'un pla on es preveuen les activitats d'ensenyament-aprenentatge sol denominar-se programació. En altres casos, quan transcendim els límits de l'aula per posar l'atenció en unitats majors (un cicle, una etapa o el conjunt del centre) la denominació utilitzada és projecte: Projecte Educatiu, Projecte Lingüístic... Amb la LOGSE (1990) va adquirir un notable protagonisme el Projecte Curricular de Centre (en parlarem més endavant) per bé que amb la LOE-LOMCE, el constructe ha desaparegut de l'imaginari docent.

Els professionals docents, com molts altres professionals, hem de planificar l'activitat que drem a terme. D'una banda, per complir amb el compromís contret amb la societat de formar les futures generacions de ciutadans d'acord amb el que es

determina a les lleis vigents, en consonància amb els valors constitucionals; de l'altra, per evitar l'actuació per intuïció o el mer activisme. També per treballar en equip amb la resta d'actors educatius. La planificació didàctica constitueix un factor clau de la professionalitat docent al qual, dissortadament, sovint no se li atorga la importància i atenció que mereix. A continuació, aclarim algunes qüestions que considerem clau.

2.1.1.- QUÈ ÉS PROGRAMAR??

Anem directament al gra tot aportant una definició de l'Administració Educativa catalana

“La programació s'ha d'entendre com l'explicitació de les intencions educatives i del pla d'actuació i intervenció d'un equip docent durant un període temporal determinat. És, per tant, una eina al servei del professorat, ja que ajuda a anticipar i a concretar el que ha de fer a l'aula i com ho ha de fer, i també és un mitjà de comunicació professional, en tant que permet 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 de l'alumnat. També permet garantir la continuïtat educativa quan es donen canvis en l'equip docent”.

Del currículum a les programacions. Departament d'Ensenyament (2009)

Es tracta, per tant, de fer explícites (és a dir, d'escriure-les, de posar-les negre sobre blanc) les intencions que orienten les accions educatives que duu a terme un centre educatiu o un equip docent per tal de a) concretar la feina a fer a l'aula, b) establir canals de comunicació professionals, c) reflexionar sobre la pròpia pràctica per millorar-la i d) afavorir la coordinació i la unitat d'acció entre els professionals.

Programar implica prendre decisions; és assumir la principal responsabilitat que es deriva de la funció docent. Es tracta de donar una resposta fonamentada a la pregunta: *què espero que els alumnes aprenguin?* Quan el professor té clara la resposta, tota la resta de qüestions a considerar (els continguts, les activitats, el mètode, l'avaluació...) són concrecions de la manera d'aconseguir-ho. Programar, per tant, és disposar d'una manera ordenada i significativa (d'una manera que tingui sentit per a qui programa) els objectius que es pretenen assolir, els continguts, les activitats, els recursos, etc. El fet d'escriure-ho permet posar atenció al procés, adonar-te dels avenços, advertir els errors... i per tant, introduir canvis orientats a la millora.

Algunes notes o trets distintius que caracteritzen la planificació dels processos d'ensenyament-aprenentatge són:

Coherència interna entre els diversos components. Tant els objectius, com els continguts, com la metodologia, com l'avaluació... han d'orientar-se a l'adquisició de les competències bàsiques que s'espera que els alumnes hagin desenvolupat a la fi de l'etapa.

Línia de centre. La programació no és un document aïllat de la vida del centre. És un recull de decisions i criteris que han sorgit de la discussió pedagògica en el si del claustre i, per tant, ha de tenir un reflex clar en l'activitat educativa quotidiana.

Contextualització. S'ha d'adequar a les característiques socials i culturals del context i, alhora, ha de tenir en compte les peculiaritats del grup classe.

Utilitat. Ha de ser un document útil, clar i operatiu. Una guia per a la feina del dia a dia. No té cap sentit invertir temps i esforços en l'elaboració d'un document formal, amb escassa o nul·la relació amb la pràctica, amb l'única intenció d'exposar-lo a la web o de guardar-lo en un calaix per si algú el demana.

En equip. Els factors que intervenen en els processos d'ensenyament i aprenentatge, en tant que diversos i complexos, exigeixen un abordatge col·lectiu. El treball en equip del professorat ha de començar per entendre la programació com una empresa col·legiada, una responsabilitat compartida.

Oberta. La programació mai no es pot considerar acabada del tot, en el sentit que ja no caldrà tocar-la mai més. No hi ha programacions definitives. Sempre admeten canvis, millores o retocs que són fruit dels aprenentatges adquirits arran de la posada en marxa, de les ànsies d'innovar, de canvis normatius... Tot i això, els aspectes principals (objectius, continguts...) sempre hi són presents i és bo que hi hagi una certa continuïtat.

D'aquests trets distintius, si n'hagués de triar un d'especialment rellevant per als opositors, em decantaria per la coherència. Tota la programació (i molt especialment, la presentació que en faràs davant el tribunal) ha d'acreditar la coherència entre allò que es declara i allò que es fa. A tall d'exemple, hom pot declarar-se partidari de l'ús de metodologies actives, basades en l'experimentació i el contacte directe amb els fenòmens d'estudi. Ara bé, aquest principi metodològic pot quedar en un brindis al sol si no va acompanyat, en el desplegament de les unitats didàctiques, del disseny i la concreció d'activitats d'aula (experiments, simulacions, etc.) o de contacte directe amb els fenòmens naturals (sortides, excursions...), tot concretant la seqüència didàctica a seguir, els materials, l'organització de l'activitat i del grup classe, etc. Es tracta de reblar el clau dels ideals i del principis amb accions concretes.

2.1.2.- EN QUÈ CONSISTEIX PROGRAMAR?

En el procés de planificació educativa pot establir-se l'existència de sis grans fases o blocs que donen resposta a les qüestions: per a què?, què? com? quan?, etc. sense perdre mai de vista els destinataris (a qui?), el context (on?) i la comprovació dels aprenentatges (avaluació).



Programar consisteix a donar una resposta fonamentada (basada en arguments racionals) a aquestes qüestions.

A. On? A qui? Conèixer el context i els destinataris

Una de les claus de l'èxit de l'acció educativa és conèixer el context (el poble, el barri, la ciutat, el tipus d'escola, les famílies...), el grup classe (el nombre, edat, procedència, estructura grupal...) i les singularitats de cada alumne: historial acadèmic, trets de personalitat, necessitats educatives, expectatives, interessos, actitud davant l'escola, etc.

La programació entesa com una activitat tècnica (identificar objectius, seleccionar activitats, establir criteris d'avaluació...) corre el risc de convertir-se en un mer exercici tecnocràtic, desconnectat de la realitat, sense utilitat pràctica. Allò que li confereix

sentit és pensar en els destinataris, anticipar les seves reaccions, dissenyar activitats adequades a la seva edat, al seu nivell de coneixements, a la seva motivació.

B. Per a què? Establir els objectius

Els objectius són les metes que esperem que els estudiants assoleixin a la fi del curs o de l'etapa educativa. Serveixen per a:

- a) Guiar la selecció de continguts, les decisions metodològiques i el disseny de les activitats d'aprenentatge.
- b) Formular els criteris d'avaluació.
- c) Informar els alumnes i les famílies del que es pretén ensenyar i, per tant, del que hauran d'aprendre i, també, dels resultats.

C. Què? Seleccionar i organitzar els continguts

Es tracta de determinar a través de quins continguts s'assoliran els objectius establerts: tant els continguts clau com els associats a cada curs, que podem trobar en el currículum (Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria i el Decret 142/2008, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat).

És important efectuar una selecció realista, que s'adapti a les necessitats i possibilitats del grup i de cadascun dels seus integrants. Cal evitar la sobrecàrrega de continguts innecessaris o prescindibles.

En la presentació dels continguts cal aplicar un criteri de progressivitat: partir d'allò concret per arribar a l'abstracte; començar per allò fàcil per acabar amb el més difícil, anar d'allò conegut a allò desconegut, etc.

D. Com? Determinar la metodologia

Un cop establert allò que esperem que aprenguin i els continguts que caldrà tractar, cal posar atenció a la manera de fer-ho. Es tracta de determinar les diverses maneres d'organitzar l'ensenyament-aprenentatge (per mòduls, per projectes, per unitats didàctiques...) i la forma de procedir del docent i dels alumnes (explicacions a l'aula, experimentació, anàlisi de casos, racons, resolució de problemes...

La màxima concreció s'assoleix amb la selecció de les diverses activitats d'aprenentatge i la delimitació dels diversos factors a tenir en compte en la seva realització: espai, temps, agrupament d'alumnes, materials, etc.

E.- Quan? Seqüenciar/temporitzar l'acció educativa

La planificació és una activitat a mig o llarg termini: un curs, un cicle, una etapa... Perquè els alumnes aprenguin, cal donar-los temps, cal posar-hi confiança. Ara bé,

perquè la planificació esdevingui una guia de l'acció educativa cal fragmentar-la en unitats temporals més breus, ubicar-les en el calendari i elaborar plans d'acció (planificació operativa). La temporització aporta realisme: passar les idees pel filtre del calendari (els dies lectius, les hores de classe, les interferències...) t'ajuda a tocar de peus a terra, a considerar la viabilitat de la planificació.

F. Què? quan? i com avaluar? Disseny de l'estratègia avaluativa

L'avaluació es pot considerar en les diverses activitats formatives (contínua) o bé, d'una manera global, per al conjunt de la unitat didàctica o del crèdit. S'han d'establir tant els criteris com les tècniques que permetran conèixer quin ha estat el progrés dels estudiants i, també, com ha anat el procés d'ensenyament-aprenentatge.

2.1.3.- PER A QUÈ SERVEIX PROGRAMAR?

A 2.1.1., en analitzar *què és* la programació, hem argumentat que el fet d'explicitar les intencions que presideixen l'acció educativa serveix per concretar la feina a fer a l'aula; per establir canals de comunicació professionals; per reflexionar sobre la pròpia pràctica per tal de millorar-la i, finalment, per afavorir la continuïtat a l'acció educativa institucional.

Resulta evident –no cal enganyar-nos– que la intenció amb la qual t'acostes a aquest manual (i també la motivació que ens ha empès a elaborar-lo) no és cap de les anteriors. Cal afegir-hi una nova utilitat: per als opositors, elaborar la programació és indispensable per aprovar. Es tracta, per tant, de reconèixer que la principal motivació que t'hi empeny és merament instrumental. Resulta balder fer judicis de valor sobre aquesta afirmació: és una realitat que cal conèixer i acceptar per ajudar-t'hi i, també, per procurar que del procés se'n desprenguin aprenentatges i et siguin útils en l'exercici professional.

El fet que es tracti d'una activitat obligada (i que els teòrics i els legisladors hi hagin afegit una complexitat innecessària) fa que, sovint, sigui percebuda com un artifici, com un exercici especulatiu, que poc o res té a veure amb l'activitat quotidiana dels mestres i professors, sense utilitat pràctica. Certament, es tracta d'una visió crítica compartida per un nombre considerable de docents. Cal acceptar que reflecteix una percepció de la realitat educativa d'acord amb la qual la programació és concebuda com un mer tràmit administratiu.

Ultra aquesta percepció (que, d'altra banda, és inherent a bona part de les accions de planificació), la major part dels mestres i professors són conscients de la necessitat de programar; de la conveniència d'anticipar allò que faran, com ho faran, quan ho faran i com ho avaluaran. N'estan convençuts. Potser no hi esmercen tant temps com voldrien perquè el dia a dia els ofega, potser no posen gaire atenció a la forma, potser

ni tan sols ho escriuen o ho imprimeixen... però quan entren a l'aula saben què faran, per què ho faran, què esperen que aprenguin els alumnes, quins imprevistos o dificultats sorgiran, on s'equivocaran els estudiants, etc. Porten la programació al cap; saben donar compte del què fan i de per què ho fan.

Si els bons mestres han arribat a aquest punt de maduresa professional significa que algun dia en van aprendre, ho van experimentar, ho van millorar i ho han incorporat com un hàbit professional. Al final de la correguda, la programació ha contribuït a posar atenció i ordre a una sèrie de factors que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, a crear-se pautes d'actuació professional, a posar atenció a la pròpia praxi amb intenció de millorar-la.

Programar el que faràs amb els alumnes t'ajuda a ser un millor docent perquè a) et permet adonar-te dels errors i evitar les actuacions improvisades i poc coherents; b) t'ajuda a trobar la coherència entre les intencions educatives expressades als documents institucionals i la pràctica d'aula; c) et condueix a posar atenció i a analitzar el projecte educatiu i, finalment, d) et permet reflexionar sobre la pròpia pràctica, adonar-te dels progressos, detectar i acceptar els errors, plantejar-te iniciatives o reptes de millora professional i, en darrera instància, formular i fer explícites les pròpies concepcions sobre l'educació.

T'animo a posar l'esforç intel·lectual i material inherent a l'elaboració de la programació per oposicions al servei del teu creixement professional. És una oportunitat per aprendre a planificar d'una manera fonamentada i, alhora, pràctica. Ara és un bon moment: han passat alguns anys des que vas estudiar-ho a la universitat, hi has reflexionat des de l'experiència, disposes d'un context real al qual vincular-la i, allò més important, estat motivat/da. T'interessa aprendre'n i pots fer-ne una pràctica significativa. Quan hagi aprovat l'oposició, ja no et caldrà seguir fil per randa les indicacions de la convocatòria; tindràs autonomia per programar de la manera que et sembli més útil, més pràctica. Però cal que n'entenguis la lògica i els fonaments. Els docents que superem la cinquantena hem conegut diversos models curriculars, diverses terminologies, diverses maneres de programar... El pas dels anys i la reflexió sobre el que fem ens han ajudat a destriar el gra de la palla, a intentar centrar-nos en l'essència de l'aprenentatge. Et trobes a les etapes inicials d'aquest viatge. Avançar-hi amb seguretat requereix l'esforç intel·lectual d'entendre els fonaments teòrics de la programació per, un cop te'ls hagi fet teus, avançar cap a la simplificació, cap a l'essència. T'encoratjo, per tant, a anar més enllà de l'elaboració de la programació com un mer requisit per aprovar; t'animo a capbussar-te en un mar esvalotat per treure'n l'entrellat, a posar ordre a un calaix desendregat per tal de créixer com a docent, a resoldre el trencaclosques.

2.2. NIVELLS I RESPONSABILITATS EN LA PLANIFICACIÓ

Un cop fixades algunes idees bàsiques sobre programació és el moment oportú per plantejar-nos qui ha de programar, en altres paraules, qui assumeix la responsabilitat de determinar allò que regula l'activitat institucional i el treball dels professionals.

El principi d'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres docents, reconegut unànimement a les diverses lleis educatives de la democràcia i, particularment, a les lleis vigents (LOE-LOMCE -2006-2013-, LEC -2009- i Decret 102/2010, d'autonomia dels centres educatius), atorguen als centres educatius la plena responsabilitat en l'elaboració de les programacions.

1. Els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya exerceixen l'autonomia pedagògica, a partir del marc curricular establert, i poden concretar els objectius, les competències bàsiques, els continguts, els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació.
Llei d'Educació de Catalunya (Art. 97.1.)

D'una manera genèrica, al títol VIII, dedicat al professorat, es reconeix que els mestres i els professors són els agents principals del procés educatiu. Entre moltes altres, se'ls atorguen les funcions de:

- a) Programar i impartir ensenyament en les especialitats, les àrees, les matèries i els mòduls que tinguin encomanats, d'acord amb el currículum, en aplicació de les normes que regulen l'atribució docent.
- b) Avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes.
- c) Exercir la tutoria dels alumnes i la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge.
Llei d'Educació de Catalunya (Art. 104.)

D'una manera específica, al títol IX, dedicat a la direcció i el govern dels centres educatius, quan es reconeixen les competències i les atribucions dels diversos òrgans unipersonals i col·legiats, als apartats d) i e) de l'article 146 es fa patent, amb una claredat meridiana, que l'elaboració de les programacions així com l'avaluació de l'alumnat és una funció específica del claustre de professors:

2. El claustre del professorat té les funcions següents:
 - a) Intervenir en l'elaboració i la modificació del projecte educatiu.
 - b) Designar els mestres o els professors que han de participar en el procés de selecció del director o directora.
 - c) Establir directrius per a la coordinació docent i l'acció tutorial.
 - d) Decidir els criteris per a l'avaluació dels alumnes.
 - e) Programar les activitats educatives del centre i avaluar-ne el desenvolupament i els resultats.
 - f) Elegir els representants del professorat en el consell escolar.
 - g) Donar suport a l'equip directiu i, si escau, al consell de direcció, en el compliment de la programació general del centre.

Llei d'Educació de Catalunya (Art. 146)

Des d'una perspectiva legal, queda clar que el claustre de professors és el responsable d'adoptar les grans decisions de la programació que queden recollides al Projecte Educatiu de Centre (PEC) i a la resta de documents de planificació: les normes

d'organització i funcionament del centre (NOFC), la programació generadora anual (PGA), el projecte lingüístic de centre (PLC), el pla d'acció tutorial (PAT), el pla TAC, etc.

Aquest llarg recull de referències legals pretén deixar clar que la presa de decisions curriculars que afecten el conjunt del centre és una responsabilitat col·lectiva, compartida pel conjunt del professorat (i no pas individual). La manera com cada centre s'organitza per prendre aquestes decisions i el grau de formalització que revesteixen és variable. Depèn de molts factors: del context, de la dimensió, de la cultura escolar, del grau de desenvolupament organitzatiu, del nivell de consolidació del claustre, etc. En darrera instància, respon a l'exercici de l'autonomia organitzativa. Que es treballi a nivell de claustre, de cicles, d'etapa o d'àrea, dependrà de la tradició, de l'organització interna i de les possibilitats de cada centre. Sigui com sigui, el debat pedagògic, l'elaboració i, finalment, l'aprovació del document que en resulti correspon al claustre. Sembla una opció lògica atès que, en darrera instància, es tracta de construir un document que vinculi la manera de fer de cada docent a un projecte comú, compartit pel conjunt del professorat.

2.2.1.- PROGRAMACIÓ DE CENTRE I PROGRAMACIÓ D'AULA

Aquesta manera de concebre el desplegament curricular és hereva del plantejament instaurat per la LOGSE (1990) que es concretà en l'elaboració del Projecte Curricular de Centre, entès com a màxima expressió de l'autonomia pedagògica del centre. Al PCC, el professorat d'una determinada àrea, cicle o etapa educativa estableix, a partir de l'anàlisi del context, prenia un conjunt d'acords professionals amb la intenció de garantir la coherència de les seves intervencions.

Els aspectes que, des d'un enfocament normatiu, s'havien de recollir al Projecte Curricular de Centre eren múltiples:

- a) Adequació dels objectius generals de l'educació infantil i primària al context socioeconòmic i cultural del centre, les característiques dels alumnes, tenint en compte el que estableix el projecte educatiu del centre.
- b) Distribució dels objectius, continguts i criteris d'avaluació de les diferents àrees.
- c) Decisions de caràcter general sobre metodologia didàctica, els criteris per a l'agrupament d'alumnes i per a l'organització espacial i temporal de les activitats.
- d) Criteris generals sobre avaluació dels aprenentatges i promoció dels alumnes.
- e) Orientacions per a incorporar, a través de les diferents àrees, els continguts de caràcter transversal.
- f) Organització de l'orientació educativa i el pla d'acció tutorial.
- g) Criteris i procediments previstos per a realitzar les adaptacions curriculars apropiades per als alumnes amb necessitats educatives especials.
- h) Materials i recursos didàctics que s'utilitzaran, inclosos els llibres per a ús dels alumnes.
- i) Criteris per avaluar i, si escau, revisar els processos d'ensenyament i la pràctica docent dels mestres.

j) Programació d'activitats complementàries i extraescolars.

la qual cosa, implicava processos d'elaboració llargs, costosos i, sovint, complexos, que es basaven en la construcció compartida d'acords entre el professorat. De tot plegat, se'n derivà una progressiva burocratització del document que encara recorden els docents que es van implicar en processos d'elaboració. El PCC va deixar de tenir entitat amb l'aprovació de la LOE (2006) quan desapareix de l'articulat legal i únicament s'hi fa al·lusió amb la denominació genèrica "Projecte de Centre" sense entrar en més concrecions sobre les parts que el conformen o els processos d'elaboració.

El model curricular establert per la LOGSE determinava que les intencions educatives s'anaven definint d'una manera progressiva en tres nivells successius de concreció que corresponien a agents diferents: l'Administració educativa, en el primer nivell; els equips docents dels centres educatius, en el segon nivell i els professors, en el tercer nivell. Aquest repartiment de responsabilitats intentava fer compatible la fixació d'unes intencions educatives que es consideraven imprescindibles per a tot l'alumnat (que fixava l'Administració, amb caràcter general, per a tota la ciutadania) amb l'atenció a les característiques individuals i les peculiaritats de l'alumnat (adequació al context del centre) i les opcions pedagògiques inherents a l'autonomia professional dels docents (programació d'aula). Vegem-ho gràficament al diagrama 04.

Nivell	Document	Sigla	Competència
Primer	Disseny Curricular Base Finalitats del Sistema Educatiu Objectius Generals Ensenyament Obligatori Objectius Generals d'Etapa Objectius Generals d'Àrea Blocs de continguts de cada àrea Criteris d'avaluació de l'etapa	DCB	Govern
Segon	Projecte Curricular de Centre Objectius Generals de Cicle Seqüenciació i Modulació de continguts Criteris d'Avaluació de Cicle	PCC	Centre Educatiu
Tercer	Programació d'Aula Unitats Didàctiques Objectius didàctics (d'aprenentatge) Unitats elementals de contingut Activitats d'ensenyament-aprenentatge Activitats d'Avaluació	PA	Docents

04. Nivells de concreció del currículum

Aquesta concepció progressiva del desplegament curricular (que fou coneguda com la teoria de l'un-dos-tres, tot fent al·lusió al mític programa televisiu d'Ibañez Serrador) amb independència de l'escàs arrelament en la dinàmica interna dels centres, ha perviscut en el temps. Tot i que la promulgació de la LOE (2006) va comportar la seva desaparició des d'una perspectiva legal, es va continuar ensenyant a les Facultats d'Educació i es mantingué als documents oficials atès que aporta ordre i racionalitat a la delimitació de responsabilitats entre els diversos responsables de la planificació educativa.

La concreció del currículum escolar es realitza a diversos nivells. En primer lloc, el centre s'ha de plantejar quines són les grans línies del seu desplegament curricular que han de contemplar-se en el PEC. En segon lloc, s'han d'elaborar les programacions anuals, és a dir, la planificació de la tasca educativa adreçada a l'alumnat de cada cicle o curs de l'etapa i per a cada àrea, matèria o àmbit, mantenint una coherència interna i entre les diferents matèries de l'etapa. En tercer lloc, un cop establerta la programació anual, els departaments didàctics i els equips docents han de prendre decisions sobre les unitats didàctiques en què es concreta l'ensenyament i aprenentatge a l'aula.

(Del currículum a les programacions, Departament d'Ensenyament, 2009)

Aquesta petita excursió retrospectiva a la història recent del desplegament curricular no ha estat gratuïta. No hauria esmerçat un temps considerable a redactar-la, ni hauria gosat hipotecar el temps dels lectors per llegir-la, si no ho considerés important per comprendre la complexitat de la situació que han d'afrontar els opositors (i, per extensió, els formadors i els tribunals). Vegem-la succintament:

A la convocatòria se sosté que els candidats han de presentar una programació didàctica d'un curs escolar d'un nivell o etapa educatives en què el professorat de l'especialitat a la qual s'opta té atribuïda competència docent, tot assenyalant els aspectes indispensables que ha de contenir.

Els objectius, les competències, les capacitats o els resultats d'aprenentatge que es desenvolupen, els continguts, els criteris d'avaluació, la metodologia, la distribució temporal i l'agrupament d'alumnes, així com les mesures i suports addicionals o intensius que es preveuen utilitzar per a l'atenció a la diversitat.

Això significa, a tall d'exemple, que un opositor que es presenti a l'especialitat de física i química, com que té atribuïda docència d'aquesta l'àrea, pot elaborar la programació per un grup d'alumnes de tercer curs d'ESO.

Si tenim presents els diversos nivells de delimitació de responsabilitats en la concreció del currículum (la teoria de l'un-dos-tres), aquesta atribució correspon al claustre o a l'equip de cicle, atès que ens situem en el segon nivell de concreció. Es tracta, per tant, d'una responsabilitat compartida (i no pas individual). Al capdavant, és el claustre qui ha d'aprovar-ho.

En canvi, quan la convocatòria estableix que la programació anual s'ha de desplegar en un mínim de 6 unitats didàctiques, aquesta sí que és una responsabilitat plena de cada docent perquè correspon a la programació d'aula, és a dir, al tercer nivell de concreció.

Seguint amb l'exemple anterior, la concreció del currículum de física i química de 3r d'ESO fixada pel claustre per al conjunt del centre, podria donar lloc a tres desplegaments curriculars amb diferències significatives als cursos de 3r A, 3r B i 3r C en funció de les característiques de cada grup i de l'enfocament pedagògic de cada docent.

Arribats a aquest punt de l'argumentació, benvolgut opositor, és comprensible que et sulfuris una mica i, mogut per l'ànsia d'enllestir la programació com més aviat millor, alcis la veu per dir, fort i clar:

D'acord. Ja ho he entès. Des d'un punt de vista teòric, una part important dels continguts de la programació que es demanen als opositors no són una responsabilitat meua (a títol individual) sinó col·lectiva (com a membre del claustre). L'única part que és competència exclusivament meua, com a mestre/professor, és el disseny i desplegament de les unitats didàctiques (tercer nivell de concreció).

Tot això està molt bé com a reflexió o com a invitació a la discussió. Però aquest no és l'espai ni el moment adequat per plantejar anàlisis teòriques o discussions epistemològiques, sinó de donar pautes del que cal fer i de la manera de fer-ho.

Vols fer el favor de dir-me, clar i català, què he de fer?

Davant d'una interpel·lació d'aquesta mena, hom no pot fer altra cosa (si no vol ser etiquetat de demagog o de sortir per la tangent) que donar una resposta clara, ordenada i argumentada. Ho faré en quatre apartats.

A.- Primer, una resposta directa. A la programació has de consignar-hi allò que es determina a la convocatòria (ho concretarem a la proposta operativa de 2.3.2.) que, tal com hem dit a 1, fixa les normes d'un joc que concerneix a opositors, formadors, tribunals i administració.

Al capdavant, el que es demana és el desplegament d'una seqüència lògica que un docent, com a integrant d'un claustre, ha de saber fer. El fet que d'una part (la programació d'aula) en sigui responsable unipersonal i de l'altra (el segon nivell), d'una manera col·legiada pot tenir repercussions importants en la dinàmica interna del centre (defensa de posicions antagòniques, conflicte d'interessos, discussions, dificultat d'arribar a consensos, etc.) però no t'afecta com a opositor. Per molt que procuris ubicar-la (tal com t'aconsellem) en un context real, hi consignaràs allò que consideris adequat sense necessitat de parlar-ho amb els companys de cicle, ni l'aprovació pel claustre. En darrera instància, és un constructe pensat i elaborat per aprovar l'oposició. En cas que volguessis portar-la a la pràctica, aleshores sí que hauries de consensuar els trets bàsics amb els companys si pretens que tingui incidència en el Projecte de Centre, és a dir, en la idiosincràsia de l'escola.

B.- Segona. Tingues en compte les consideracions anteriors en la preparació de l'exposició i la defensa davant dels tribunals. Has de dedicar una part prudent del temps que disposes (com a màxim, 10 minuts) a exposar els aspectes generals (segon nivell

de concreció) per tal que, en descriure les unitats didàctiques (programació d'aula), puguis acreditar la coherència amb el plantejament curricular i els principis metodològics que hauràs esbossat a la primera part. Recorda el que hem dit sobre la coherència interna a 2.1.1.

C.- Tercera. Els membres del tribunal, en termes generals, se senten més còmodes escoltant i analitzant la programació d'aula. Poden valorar-ne la fonamentació, la concreció, la coherència i la viabilitat de les activitats d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació, l'adequació als diversos ritmes i capacitats de l'alumnat, les pràctiques inclusives, l'ús de les TIC-TAC, la gestió de l'aula, etc.

D.- Quarta. L'elaboració de la programació per oposicions et pot ser útil per comprendre en profunditat els dilemes pràctics que es viuen als centres educatius a l'hora de consensuar pautes d'acció compartides per l'equip docent.

El progrés dels centres passa, indefectiblement, pel professorat i pels directius, en tant que responsables de la construcció compartida d'un Projecte de Centre i de la coordinació dels docents. La millora institucional implica arribar a acords que aglutinin la manera de fer de docents diversos (en edat, sexe, formació, trajectòria professional, interessos...) sota uns paràmetres comuns. Talment com tu hauràs fet una determinada concreció de la teva programació; un altre opositor/a en farà una altra de ben diferent. I és possible que algun dia treballeu plegats. Aleshores, haureu d'arribar a acords que poden implicar la renúncia o l'assuaujament d'alguns postulats que avui consideres fonamentals i irrenunciabls.

2.3. COM HA DE SER LA PROGRAMACIÓ PER OPOSICIONS?

Resulta evident la dificultat de prescriure una estructura de programació que, a) d'una banda, tingui en compte el model curricular vigent; b) de l'altra, s'ajusti als trets distintius (metodologies, agrupament d'alumnes, innovacions...) que els equips docents, fent ús de l'autonomia pedagògica que se'ls reconeix, hagin establert i, finalment, c) sigui percebuda com un instrument de creixement professional pel propi docent. Vistes així les coses, no serà aquest simple cronista de la realitat educativa qui gosarà postular com ha de ser una programació. Ans al contrari, em reconec una tendència natural a comprendre i acceptar les diverses maneres de fer i de programar dels docents, tot evitant qualificar-los d'innovadors, tradicionals, avançats, competencials, inclusius o altres adjectius modals.

Aquesta declaració de principis contravé frontalment la intenció que ens mou en la redacció d'aquest capítol que, comptat i debatut, no és altra que proposar una estructura bàsica per a la programació didàctica per opositors. Per què aquesta incongruència? Molt senzill: perquè una cosa és l'oposició i una altra la realitat escolar. A la convocatòria s'estableix, d'una manera prou clara, com ha de ser la programació

per oposicions. Pot agradar més o menys, s'hi poden formular objeccions i matisacions però, al capdavall, el DOGC determina les regles del joc.

Els opositors reclamen el detall dels continguts o les parts que han de conformar-la i, també, orientacions de com enfocar-los o tractar-los. Des d'aquesta perspectiva, a 2.3.2. efectuem una proposta del continguts que dona resposta a les exigències normatives, aporta coherència i ordre i, a més, afegeix alguns aspectes optatius que poden optimitzar el resultat final.

Abans de presentar-la, hem d'aclarir un parell de qüestions: a) explicar com l'hem construïda i b) advertir que només és una proposta. La primera qüestió requereix una certa atenció: hi dedicarem l'epígraf següent. La segona, en canvi, aviat serà feta: es tracta de deixar clar que és únicament d'una proposta; no pas d'una prescripció. Són possibles altres concrecions, altres maneres de concebre i plasmar la programació. No pretenem fixar una estructura fèrria, ni dictar uns continguts unívocs sinó aportar pautes i arguments perquè elaboris *la teva*: una programació que t'hi sentis còmode a l'hora d'exposar-la i de defensar-la.

2.3.1. ASPECTES A CONSIDERAR

La construcció d'una proposta de components de la programació, amb validesa per als opositors de les diverses especialitats, no és tan senzilla com pot semblar a primera vista. Cal tenir en compte com a mínim tres aspectes que requereixen una certa atenció així com l'establiment d'interconnexions entre ells abans de formular la proposta de desplegament:

- a) La lògica de l'activitat planificadora.
- b) La regulació legal.
- c) La delimitació d'allò que es tractarà a la programació anual i a les unitats didàctiques, és a dir, els components que configuren els segon i el tercer nivell de concreció del currículum.

A.-La lògica de l'activitat planificadora.

A 2.1.2., quan hem considerat en què consisteix la programació, l'anàlisi de la lògica de planificadora ens ha portat a postular l'existència d'alguns components fonamentals com a resposta a les preguntes clau: a qui?, per a què?, què?, etc.

L'aplicació d'aquesta lògica a la programació didàctica per oposicions ens porta a organitzar els components en cinc blocs:

- a) **Presentació.** Apartat inicial en el qual es detalla l'estructura de la programació i se'n presenten els continguts.

- b) **Contextualització.** Adequació a la realitat institucional (context i centre), al grup classe i a la normativa reguladora.
- c) **Programació.** Proposta fonamentada d'intervenció educativa al llarg d'un curs escolar. És la part més important, a la que cal destinar més atenció. Pot establir-se una distinció entre els components obligatoris (prescrits normativament) i els opcionals (a criteri del planificador/opositor). Inclou la delimitació de les unitats didàctiques que pot fer-se amb diversos nivells de detall i, per tant, és d'extensió variable.
- d) **Revisió.** D'acord amb el seu caràcter obert, sembla raonable fer-hi constar els mecanismes i procediments de revisió i millora que es preveuen, tant durant la posada en pràctica com a la fi de curs.
- e) **Referències i Cloenda.** Recull dels fonaments teòrics i les bases normatives que s'han tingut en compte en l'elaboració de la programació. També pot incloure una breu cloenda.

Es tracta d'una estructura bàsica que t'ajuda a formar-te una visió holística del document alhora que permet endreçar les diverses parts en un tot coherent.

B.-La regulació legal.

Al primer capítol, quan hem presentat les normes del joc, ja hem fet una primera lectura descriptiva de com queda regulada la programació i de quins són els components prescriptius. Una lectura atenta de la convocatòria de l'any 2017 (particularment de l'Annex 5) permet advertir que la construcció d'una proposta de components amb validesa per a tots els opositors (de les diverses especialitats) no és tan senzilla com pot semblar a primera vista. Hi ha algunes qüestions que ho compliquen:

- a) No hi ha un referent únic al qual acudir atès que a la pròpia convocatòria els components de la programació anual s'esmenten d'una manera genèrica a l'epígraf 6.4.1.2. "Segona prova" (que l'any passat a la convocatòria per mestres va passar a ser "primera prova") i d'una manera específica a l'Annex 5 "Criteris per a l'elaboració i presentació de la programació didàctica i per a la preparació i exposició oral de la programació", amb resultats similars però no del tot coincidents.
- b) En cada especialitat caldrà llegir molt atentament les consideracions particulars que apareguin als annexos de la convocatòria, les quals poden aportar concrecions o matisacions referides a diverses especialitats que caldrà tenir en compte en el moment de redactar la programació.

La introducció de components distintius per a algunes especialitats obre la porta a tractaments diferencials i a la creativitat de cada opositor. Són aspectes que cada aspirant ha de valorar. Ara bé, com a criteri general, ens sembla més aclaridor presentar una estructura única, defensada des de la coherència interna entre els seus components, i deixar la porta oberta a modificacions o introducció de singularitats a càrrec de cada opositor.

C.- La relació entre la programació anual i la unitat didàctica.

Finalment, reprenent allò que hem exposat a 2.2.1. i reflecteix el diagrama 04, cal establir vincles però també línies divisòries entre el segon i el tercer nivell, és a dir, entre la programació anual i la unitat didàctica. És lògic que hi hagi elements coincidents tractats amb diversos nivells de concreció. No pot ser d'altra manera si tenim en compte que la programació d'aula concreta, detalla i operativitza la programació anual. També hi ha altres aspectes que no cal repetir-los als dos llocs o bé que cal decidir com distribuir-los. A tall d'exemple: que els criteris d'avaluació figurin a la programació anual i, en canvi, els procediments i instruments a les unitats didàctiques té la seva lògica perquè els segons concreten els primers i poden fer-ho de manera diferent a cada unitat didàctica.

Per fer una delimitació dels diversos components i una assignació fonamentada al segon nivell de concreció (programació anual) o al tercer (unitats didàctiques) hem acudit, novament, al text de la convocatòria¹, hem fet un llistat dels components que es consideren indispensables (atès que l'enumeració va precedida de l'adverbi *almenys*) a la programació i a les unitats didàctiques, hem fet un llistat de coincidències i, finalment, hem procedit a distribuir-los en les dues columnes que apareixen al quadre 05.

En els casos discutibles, hem optat per l'opció que ens ha semblat més lògica. Ho justificarem oportunament quan fem la caracterització dels diversos apartats al proper capítol.

¹ Prenem com a referència allò que es disposa a l'Annex 5 "Criteris per a l'elaboració de la programació didàctica i per a la preparació i exposició oral de la unitat didàctica", en les especialitats del cos de professors d'ensenyament secundari, de la resolució 2742/2017, de 21 de novembre, de convocatòria de concurs oposició per a l'ingrés a la funció pública docent.

Programació	Unitats Didàctiques
Objectius	Objectius d'aprenentatge
Competències	Competències
Continguts	Continguts
Metodologia	Descripció de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge
Ús de les TIC	La gestió de l'alumnat, el temps, l'espai i altres aspectes organitzatius i metodològics
	Selecció i ús dels recursos didàctics
Distribució temporal	Temporització
Criteris d'avaluació	Criteris, procediments i instruments d'avaluació
Enfocament globalitzador amb altres àrees relacionades	Connexions amb altres àmbits o àrees
Mesures i suports addicionals o intensius per a l'atenció a la diversitat.	Estratègies d'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

05. Delimitació de components de la programació anual i de la unitat didàctica

Un cop fetes les consideracions i els aclariments precedents pel que fa al procediment que hem seguit, només queda accedir a la proposta.

2.3.2. PROPOSTA DETALLADA DE PROGRAMACIÓ PER A OPOSICIONS

Abans d'accedir a la proposta ens sembla pertinent recordar que la programació, en essència, ha de:

- ✓ Establir allò que s'espera que els alumnes aprenguin al llarg d'un curs: els objectius a assolir, els continguts a tractar, la seqüenciació en unitats didàctiques...
- ✓ Determinar la manera com es pensa dur a terme: la metodologia i les activitats d'ensenyament-aprenentatge.
- ✓ Fixar allò que s'avaluarà, la manera de fer-ho i el moment.

Aquests són els components bàsics; les parets mestres que assegurin la solidesa de l'edifici. Es tracta de tenir-los clars per, en un segon moment, incorporar-hi altres requisits que determina l'ordenament vigent o que responen a opcions lliures de

l'opositor. Entre els primers, cal donar compte de la contribució a l'assoliment de les competències bàsiques, de l'atenció a la diversitat (model escolar inclusiu, que sorgeix a partir del Decret 150/2017), etc. Entre els segons, pots afegir-hi la tutoria, els eixos transversals, el pla lector, el treball de síntesi, el projecte interdisciplinari... (en parlarem a 3.3.8.) que poden contribuir a singularitzar la teva programació, a diferenciar-la de la resta.

També cal recordar que l'activitat planificadora en qualsevol àmbit de l'activitat humana es basa en el coneixement detallat de la realitat (la contextualització): no es programa a la babalà sinó pensant en els destinataris. Procura que quedi patent l'adequació a les característiques del context (del poble/barri, de l'escola, dels alumnes, de les famílies...) tant en la formulació dels objectius, com en les activitats, com en els criteris d'avaluació.

Finalment, tingues en compte i observa, d'una manera escrupolosa, les prescripcions formals (portada, índex, etc.) que es determinen a la convocatòria. També sembla lògic afegir-hi una breu presentació adreçada al tribunal, així com una conclusió i la corresponent bibliografia, tant pel que fa a aspectes legislatius com a referents teòrics o materials didàctics utilitzats.

Un cop fet aquests recordatoris, en fem una presentació gràfica a dues columnes, tot establint una correspondència entre un enfocament analític (18 components bàsics agrupats en 5 blocs) i un altre de descriptiu que ordena els components en 10 apartats segons la seva funcionalitat.

Funcionalitat	Blocs i Components
Preliminars	PRESENTACIÓ Portada Índex Introducció
A qui? On?	CONTEXTUALITZACIÓ Context i institució Grup classes / Destinataris Legislativa
Per a què?	PROGRAMACIÓ Objectius. Dimensions Competències bàsiques. Competències d'àrea
Què?	Continguts. Continguts clau.
Quan?	Seqüenciació i distribució temporal Seqüenciació Esquema de cada Unitat Didàctica Temporització
Com?	Metodologia Principis i estratègies metodològiques Utilització de les tecnologies d'informació i comunicació Relació amb els àmbits transversals (digital, personal i social) Gestió del grup. Organització i agrupaments Perspectiva de gènere Materials i recursos Atenció a la diversitat Mesures i suports universals, addicionals o intensius
Què, quan i com avaluar?	Avaluació Criteris d'avaluació. Indicadors d'avaluació. Procediments i instruments d'avaluació
Opcionals	Altres aspectes Tutoria Pla de Lectura Eixos transversals
Revisió	REVISIÓ I MILLORA Avaluació i modificació de la programació
Cloenda	REFERÈNCIES I CLOENDA Referències Índex d'Annexos Conclusió

2.3.3. EXTENSIÓ ORIENTATIVA DELS DIVERSOS APARTATS?

Establir una extensió dels diversos apartats constitueix, sense cap mena de dubte, una imprudència. Al capdavall, cada opositor decidirà l'extensió que consideri oportuna. Només faltaria! Ara bé, Tenint present que l'extensió màxima queda establerta en 70 pàgines (sense comptabilitzar-hi els annexos), en format DIN A4, escrits per una sola cara, d'un interlineat d'1,5 o 2 espais, i amb un cos de lletra de 12 punts, sense comprimir, sembla raonable plantejar-se l'extensió aproximada de cada apartat.

Presentem, a tall d'exemple, tres distribucions indicatives, tot establint una forquilla de variabilitat en alguns dels components

Preliminars	5	3	3
A qui? On?	4	4	3
Per a què?	4	4	3
Què?	4	5	4
Quan?	30	36	42
Com?	7	8	7
Avaluació	4	4	3
Revisió	3	2	3
Cloenda	3	2	3
	64	68	70

07. Extensió orientativa dels diversos apartats

Observa que l'apartat dedicat al *quan?* (que inclou l'esquema de les diverses unitats didàctiques) és el de major llargària. T'has de plantejar quin nombre de pàgines dedicaràs a cada UD: poden ser 5, 6 o fins i tot 7. Alguns apartats, a parer nostre, admeten poca o nul·la variabilitat pel que fa al nombre de pàgines (a tall d'exemple, la presentació); d'altres, en canvi, admeten oscil·lacions (la metodologia). En qualsevol cas, les simulacions són, únicament, una invitació a elaborar la teva distribució. És molt probable que durant el procés hagis de variar-la. No hi fa res: l'evolució reflecteix l'aprenentatge.

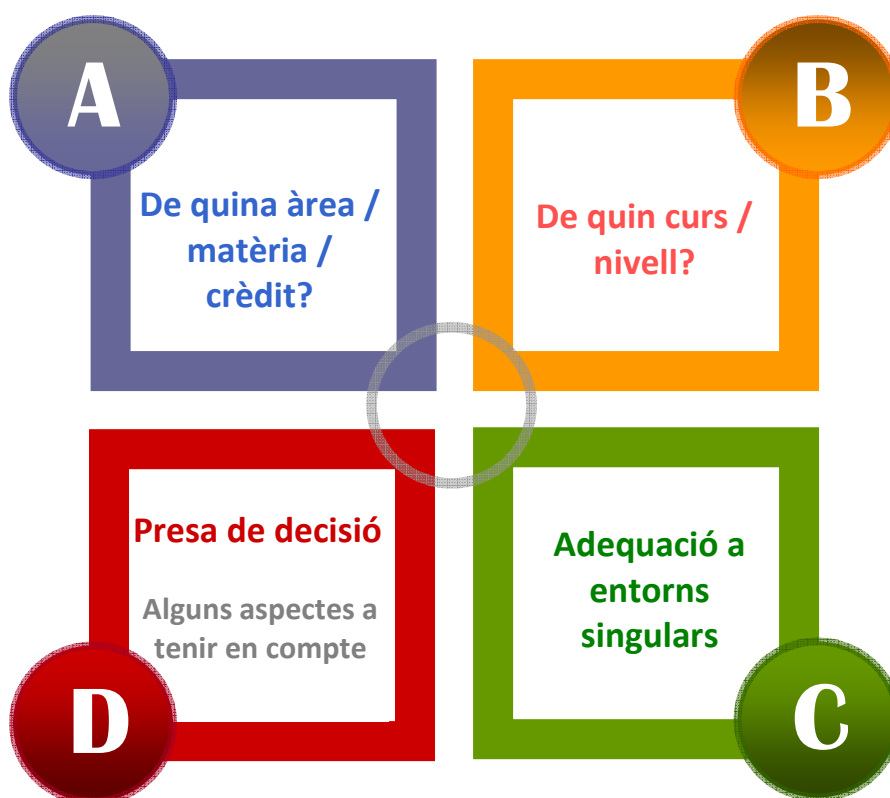
Es poden diferenciar els continguts obligatoris (que es desprenen de la lectura atenta de la convocatòria) dels opcionals que hem incorporat en funció de criteris que

argumentarem en cada cas. Òbviament, són possibles altres distribucions tot renunciant a apartats opcionals; incrementant la llargària d'alguns apartats o disminuint-ne d'altres.

2.4. COM SERÀ LA TEVA PROGRAMACIÓ?

Conèixer-ne els components i disposar-los en una estructura lògica atorga ordre, sistematicitat i coherència a la programació. Ara bé, el principal factor d'èxit rau en al singularització, és a dir, en l'elaboració d'un document únic, que reflecteixi la personalitat i les conviccions pedagògiques de l'opositor. Amb aquesta intenció hem manllevat l'eslògan *la teva* que utilitzarem, en cursiva, al llarg del text.

Des d'aquesta perspectiva, la primera qüestió (i, possiblement, la més important) que has de plantejar-te és de què faràs la programació?. Desenvoluparem aquesta qüestió en quatre epígrafs. Als tres primers, considerarem l'àrea, el curs i altres opcions singulars. Al darrer, exposarem algunes qüestions a tenir en compte en la presa de decisió.



08. Diagrama de desplegament de l'epígraf 2.4.

2.4.1 DE QUINA ÀREA / MATÈRIA / ÀMBIT/MÒDUL?

La primera qüestió a determinar és de quina àrea, matèria, crèdit, etc. faràs la programació.

A l'Annex 5 de la convocatòria queda clar que pot fer referència a l'ESO, el batxillerat i la formació d'adults:

La programació didàctica ha de fer referència al currículum d'una matèria relacionada amb l'especialitat docent per a la qual es participa segons el currículum vigent a Catalunya de l'educació secundària obligatòria, del batxillerat, de la formació d'adults o de la formació professional

A.- Educació Secundària Obligatoria

En educació secundària obligatòria la programació didàctica ha de contenir, almenys, les competències, les dimensions, els continguts clau, els continguts curriculars, els objectius d'aprenentatge, els criteris i els instruments d'avaluació, la relació amb els àmbits transversals (digital i personal i social), la metodologia i la distribució temporal, així com les estratègies per a l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Es poden programar les matèries de l'Annex 1 del Decret 187/2015, de 25 d'agost, relacionades amb l'especialitat docent per la qual es participa. Aquestes matèries, agrupades per àmbits, són les que trobem al següent quadre:

Àmbit lingüístic

- Llengua Catalana i Literatura
- Llengua Castellana i Literatura
- Aranès
- Llengües Estrangeres

Àmbit matemàtic

- Matemàtiques
- Matemàtiques acadèmiques i aplicades

Àmbit científicotecnològic

- 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)

Àmbit social

- Ciències socials: Geografia i Història
- Cultura Clàssica
- Emprenedoria

- Economia
- Economia i Emprenedoria
- Ciències socials: Geografia i Història
- Cultura Clàssica

Àmbit artístic

- Música
- Educació Visual i Plàstica
- Arts Escèniques i Dansa

Àmbit d'educació física

- Educació física.

Àmbit de cultura i valors

- Cultura i Valors Ètics
- Filosofia
- Religió

09. Àmbits i àrees curriculars de l'educació secundària obligatòria

Atès que el Decret 187/2015 agrupa les matèries en àmbits, també s'admetran programacions que incloguin matèries d'un mateix àmbit o matèries d'àmbits diversos degudament raonats. En qualsevol cas, com a mínim una de les matèries ha de correspondre a l'especialitat a la que s'opta.

En aquesta situació, quan la programació inclogui diferents matèries l'esquema haurà de contenir les unitats didàctiques proporcionals al nombre de matèries. Així, si inclou dues matèries, l'esquema abastarà mig curs escolar, i si en conté tres, la programació serà per un trimestre. En qualsevol cas, contindrà un mínim de 6 unitats.

A la mateixa convocatòria, a tall d'exemple i sense ànim de llistar totes les possibilitats, s'esmenten algunes possibilitats pel que fa a combinacions entre matèries d'un àmbit com d'àmbits diferents.

En l'àmbit lingüístic, s'admetrà una programació global de l'àmbit lingüístic, que pot incloure la llengua catalana i literatura, la llengua castellana i literatura, i/o la llengua estrangera. No obstant això, quan es presenti una programació referida només a alguna de les llengües, s'haurà de fer referència a les relacions que puguin tenir les diferents llengües entre si, si s'escau.

En l'àmbit científicotecnològic, s'admetran programacions que incloguin ambdues matèries de Ciències de la Naturalesa (Biologia i Geologia, Física i Química), o bé Tecnologia i una d'elles o ambdues.

En l'àmbit social, s'admetran programacions que incloguin, per exemple ciències socials i economia, o economia i empenedoria o altres opcions raonades.

En l'àmbit artístic, s'admetran programacions que incloguin Música i Educació Visual i Plàstica, o Música i Arts Escèniques i Dansa, o qualsevol altra combinació raonada.

Requereix una atenció singular l'especialitat d'orientació educativa derivada del perfil professional i de les funcions específiques d'aquests professionals.

Per a l'especialitat d'orientació educativa la programació consistirà en un pla d'actuació propi de l'especialitat,

prenent com a referència les funcions atribuïdes al professorat d'aquesta en un institut o les establertes per a aquest en un equip d'assessorament psicopedagògic i haurà de contenir, almenys, les competències, els objectius, els continguts, la metodologia i les orientacions, els criteris i procediments per al seguiment i l'avaluació i els recursos materials. Atès que a la segona part de la prova s'ha de defensar algun dels aspectes de la programació del pla, cal que s'agrupi el pla en blocs, com a mínim 4, per exemple: (1) competències i objectius, (2) continguts, (3) metodologia i orientacions, (4) criteris i procediments per al seguiment i avaluació, (5) recursos materials i professionals. En aquest cas els blocs són els equivalents a les unitats didàctiques de la resta d'especialitats especificades en el punt 6.4.1.2 de la convocatòria.

B. Batxillerat

La programació didàctica per al Batxillerat ha de contenir, almenys, les competències, la contribució a les competències generals del batxillerat, els objectius, els continguts, les connexions amb altres matèries, els criteris d'avaluació, la metodologia i la distribució temporal, així com les estratègies per a l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Es poden programar matèries comunes o de modalitat, relacionades amb l'especialitat docent, recollides als Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Concreció i desenvolupament del currículum del batxillerat, annex a la Resolució de 22 de juny de 2017, per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2017-2018 (vegeu-les al quadre 28, pp 119-120)

B. Formació de persones adultes

Pel que fa a la formació de persones adultes, en les especialitats del cos de professors d'ensenyament secundari, s'entén que per a l'ensenyament de persones adultes s'admetrà tant una programació global de tres mòduls comuns d'un àmbit, del nivell I o II, com de tres mòduls que n'incloguin de comuns i d'opcionals que formin part d'un àmbit, relacionat amb l'especialitat a què es presenti l'aspirant, fent referència, si és el cas, a la globalització necessària de les activitats entre els tres mòduls. Cada mòdul ha de contenir, com a mínim, 2 unitats didàctiques.

2.4.2. DE QUIN CURS / NIVELL?

En aquest punt, no hi ha res a dir. Opta pel nivell educatiu en el que se sentis més preparat, el que tinguis més experiència, el que coneguis més a fons, el que tinguis materials elaborats, etc.

Certament, hi ha una diferència notable entre elaborar una programació per primer curs d'ESO o fer-ho per batxillerat: en els continguts, en els procediments i criteris d'avaluació i, sobretot, en les activitats d'ensenyament-aprenentatge. Opta pel nivell on et sentis més còmode, més preparat.

Si et ve de gust també pots optar per una programació internivells, que abraci dos o més cursos. Pot venir donada per la singularitat del centre o pels criteris d'agrupament de l'alumnat establerts al PEC.

2.4.3. ASPECTES A TENIR EN COMPTE EN LA PRESA DE DECISIÓ

Un cop identificades i analitzades les consideracions referides a l'àrea, al nivell i a les possibles singularitats, tenint en compte el marge d'opcionalitat que disposes, has de prendre la decisió. En bona part dels casos, serà fàcil; gairebé no hi hauràs de posar atenció. Ara bé, quan se't presenten diverses a triar, la qüestió es complica. Alguns aspectes que pots tenir en compte en la presa de decisió són:

- a) L'experiència. Opta per allò que coneguis, que t'hi sentis còmode, que hagi experimentat, que n'estiguis segur....
- b) La disponibilitat de materials. Opta per allò que tu mateix hagi elaborat, per allò que disposis materials de consulta (de fonamentació) o d'intervenció (programes, recursos, reculls, etc.)
- c) El coneixement normatiu. Prioritza aquells aspectes dels quals tens un bon coneixement de la normativa reguladora per davant d'aquells que en tens un coneixement superficial
- d) L'accés a professionals de referència. Disposar d'un parell de professors amb qui puguis comentar la programació, amb qui puguis debatre les opcions preses, amb qui compartir i contrastar materials...t'ajudarà molt.

Es tracta d'una decisió important, que pot tenir una incidència determinant en el resultat de l'oposició. Pren-te el temps que necessitis per analitzar i valorar les diverses alternatives

Capítol 3**COMPONENTS DE LA PROGRAMACIÓ**

Un cop establerts els diversos apartats de la programació, allò que t'interessa és anar-los configurant. Aquesta manera de procedir (partir d'una estructura inicial i anar enllestint les diverses parts) té l'avantatge d'aportar seguretat a l'opositor perquè disposa d'una estructura ferma a la qual recórrer quan se li presenten dubtes pel que fa a l'ordenació o a l'entitat dels diversos components. Ara bé, comporta el risc que reproduueixis mimèticament la proposta, sense introduir-hi canvis ni modificacions de cap mena: ni en els components, ni en l'ordre, ni en la terminologia, ni en els recursos gràfics emprats, etc. No és aquesta la intenció que ha presidit l'elaboració del text. Ben al contrari, ho considerem una pràctica espúria que desaconsellem. La programació ha de ser el resultat d'una elaboració personal i, per tant, ha de reflectir la visió i manera de concebre-la de l'opositor. Així s'indica, d'una manera explícita, a la convocatòria:

“La programació didàctica, que ha de tenir un caràcter personal, ha de ser elaborada de forma individual per l'aspirant”

(Resolució Ens/2742/2017, Annex 5)

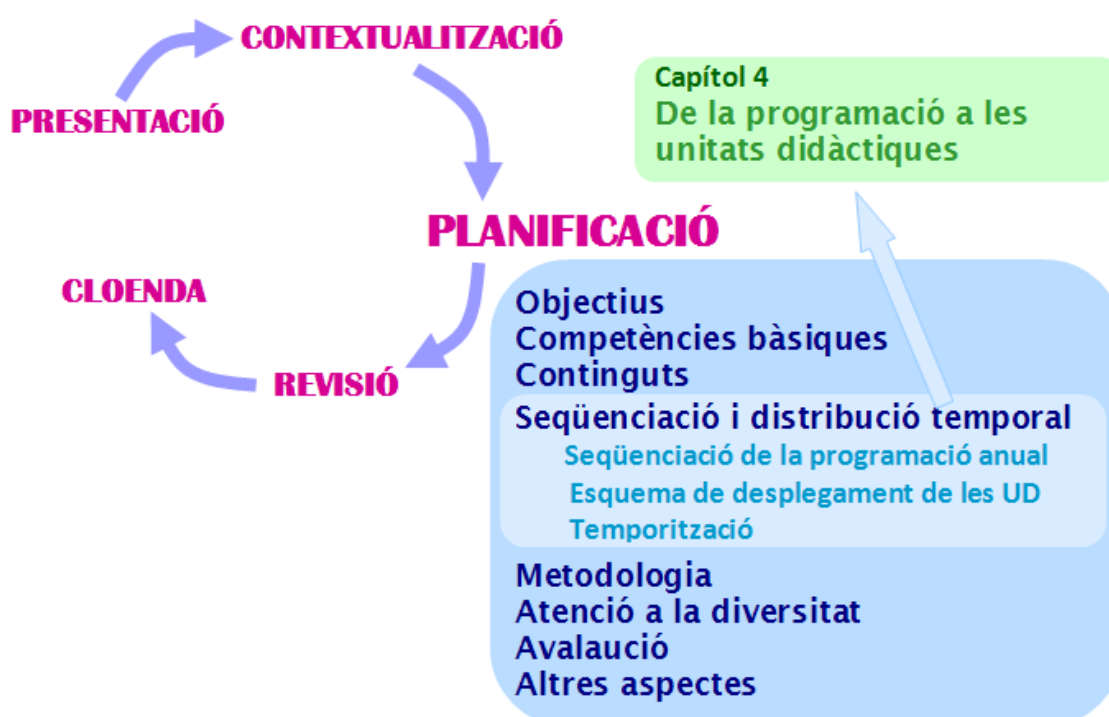
La fixació d'una estructura base de la programació (que hem presentat gràficament a 2.3.2. i repetirem en forma d'índex a 3.1.2.) era l'objectiu clau de la publicació i l'hem aconseguit. Ara cal donar compte dels components. Prèviament, tanmateix, hem de resoldre un dilema metodològic important que afecta la manera de desplegar aquest capítol i el següent. D'una banda, atès que la programació és un constructe únic, que es lliura en un únic document, allò lògic fora tractar els diversos components en un únic capítol. De l'altra, si tenim en compte el paper rellevant que adquireix la programació d'aula en el conjunt de l'oposició (Cf. 4.6.) així com el nombre de pàgines (gairebé la meitat) que destinaràs als esquemes de les diverses unitats didàctiques (Cf. 2.3.3.) també sembla justificat tractar-ho en dos capítols diferents: un per a la programació anual i un altre per les unitats didàctiques.

Finalment, després de donar-hi algunes voltes, ens hem decantat per la segona opció. L'argument principal és palmari: entenem que aquesta opció permet orientar millor l'opositor en l'elaboració de les UD perquè condueix a centrar l'atenció en els diversos components (Cf. 4.2.). També hi ha un altre argument secundari com és que confereix una major homogeneïtat en l'extensió dels tres capítols centrals.

Aquesta decisió comporta un nou dilema de major envergadura: determinar quins aspectes tractarem al present capítol (dedicat a la programació anual) i quins altres al capítol 4 (dedicat a les unitats didàctiques). La resposta no és senzilla atès que la diferència no és substantiva (tant a un lloc com a l'altre cal tractar els objectius, les competències, els continguts...) sinó de grau: es tracta d'anar d'allò més general a allò

més específic. Havíem de determinar a quin dels dos capítols es caracteritzen els diversos components i s'aporten pautes per a la seva elaboració. En aquest punt no hem estat capaços (per bé que ho hem intentat) de seguir un criteri uniforme: alguns components es tracten al capítol 3 i només s'hi fa una referència fugissera al 4; d'altres, es tracten monogràficament al 4 (les activitats d'aprenentatge) i, finalment, d'altres es distribueixen entre els dos blocs (per exemple, els criteris, procediments i instruments d'avaluació).

Un cop exposats els criteris que hem tingut en compte a l'hora d'articular els capítol 3 i 4, només resta presentar l'estructura del primer d'ells.



10.- Estructura i continguts del capítol 3. *Components de la Programació*

3.1. PRESENTACIÓ

Els apartats inicials de la programació revesteixen una major importància de la que habitualment se'ls atorga atès que:

- ✓ Són clau en la formació de la primera impressió.
- ✓ Transmeten una idea global del document.
- ✓ Ordenen, sistematitzen i pautes la lectura.

Prepara'ls amb deteniment. Destina-hi el temps necessari. No esperis a darrera hora per enllestir-los.

A mesura que et vagis sentint més còmode en l'elaboració de la programació (et sentiràs "dins del document" o "connectat") descobriràs canvis o millores que aniràs

introduint sobre la marxa. Es tracta d'una fase molt gratificant, tanmateix comporta el risc de dedicar-hi un temps desmesurat (n'hem parlat a la introducció) o que oblidis o menystinguis els aspectes formals.

Reserva't temps per fer la portada i l'índex. Valora la conveniència d'afegir-hi una breu presentació. No ho deixis pel darrer moment. Hi ha el risc que ho facis a corre-cuita, sense atorgar-li la importància que es mereix.

En resum, la part inicial de la programació ha de possibilitar que els membres del tribunal se'n formin una visió global per tal que, quan s'endinsin en les diverses parts, en compreguin el sentit i la funcionalitat sense perdre de vista la idea general.

3.1.1. PORTADA

És la part exterior de la programació. Sol ser d'un material més dur. Tria el disseny que consideris més adequat: el color de fons, la ubicació del text. Els processadors de textos disposen de plantilles que pots adequar al teu gust. Pel que fa al contingut, a la convocatòria es detallen els elements indispensables

“Ha de tenir una portada amb les dades d'identificació de l'aspirant i el cos i l'especialitat pels quals es presenta”

El nom i cognoms de l'opositor i la identificació del cos i l'especialitat figuren, de manera habitual, a la part inferior de la portada. En un format estàndard, sense ostentacions tipogràfiques.

A la part central pots incloure-hi una imatge que la faci atractiva i identificable. Pot ser una fotografia o una il·lustració que aporti un significat addicional. Quan l'associació entre la imatge i la idea que simbolitza no sigui evident, no oblidis explicar-la en el decurs de l'exposició.

Són possibles altres disposicions de la portada que incorporin elements innovadors. En l'elecció del disseny cal que tinguis present la situació (un procés de selecció a la funció pública docent) i els destinataris (el tribunal qualificador).

3.1.2. ÍNDEX

L'índex és un element obligatori. Al DOGC s'especifica que ha d'incloure “un índex en què es relacioni la seqüència numerada de les unitats didàctiques o les activitats d'ensenyament-aprenentatge de què consta”. No oblidis, identificar (amb una denominació) i numerar (UD 1, UD 2...) les diverses unitats didàctiques.

A banda de la funcionalitat (per facilitar l'elecció a l'atzar de les tres unitats didàctiques, a la part B de la segona prova), l'índex ha de reflectir, d'una manera ordenada i jerarquitzada (en epígrafs i subepígrafs), l'estructura de la programació.

Assegura't que la numeració de l'índex es correspon amb la dels diversos apartats. Aprofita les eines que trobem en els processadors de textos per elaborar-lo. Introdueix tabuladors que reflecteixin la jerarquització de continguts d'una manera gràfica. Tenint en compte el tipus i la llargària del document, amb una gradació de tres nivells (1., 1.1. i 1.1.1.) n'hi ha prou. Dos nivells també poden ser suficients.

Hem transformat l'estructura que hem proposat a 2.3.2. en un índex convencional que oferim a continuació. Recorda, tanmateix, la crida a l'originalitat que hem fet al primer paràgraf del capítol.

PROPOSTA D'ÍNDEX

- 1.- Presentació
- 2.- Contextualització
- 3.- Objectius
- 4.- Competències bàsiques
- 5.- Continguts
- 6.- Seqüenciació i distribució temporal
 - 6.1. Seqüenciació
 - 6.2. Esquema de les unitats didàctiques
 - UD1. Els nombres naturals i les seves operacions²
 - A. Objectius d'aprenentatge³
 - B. Competències
 - C. Continguts
 - D. Activitats d'ensenyament i aprenentatge
 - E. Gestió del grup, l'espai, etc.
 - F. Selecció i ús de recursos didàctics
 - G. Temporització
 - H. Criteris, procediments i instruments d'avaluació
 - I. Connexions amb altres àrees.
 - J. Estratègies d'actuació educativa en el marc d'un sistema

² El títol de les diverses UD és extret de l'exemple de temporització d'una programació de l'àmbit de coneixement del matemàtiques de 1r d'ESO que s'aporta a 4.1.

³ A la primera UD es detallen els diversos components (encapçalats per una lletra, de la A a la J) amb una finalitat merament il·lustrativa, per tal que quedi clar l'esquema a seguir. A l'índex de la programació no és necessari arribar a aquest nivell de detall: el faria molt enrevessat. Aconsellem (és prescriptiu) incloure-hi únicament la denominació de les diverses unitats didàctiques, convenientment numerades.

inclusiu

UD2. Els nombres fraccionaris⁴

UD3. Els nombres decimals

UD4. Proporcionalitat i percentatges

UD5. Polígons, circumferència i cercle

UD6. Perímetres i àrees.

UD7. La representació en el pla. Interpretació de gràfics

6.3. Temporització

7.- Metodologia

7.1. Principis i estratègies metodològiques

7.2. Utilització de les TIC

7.3. Connexió amb altres àmbits o àrees

8.- Mesures i suports per a l'atenció a la diversitat

9.- Criteris d'avaluació

10.- Tutoria (a tall d'exemple)⁵

11.- Revisió de la programació

12.- Cloenda

11.- Proposta d'índex de la programació didàctica

L'ús de tipografies diferenciadores (negreta, cursiva, majúscules, etc.) per als epígrafs i els subepígrafs de l'índex és opcional. També pots introduir una línia en blanc entre un epígraf i el següent o bé afegir-hi ombrejats. Referenciar les pàgines dels epígrafs i subepígrafs en facilita la localització.

3.1.3. INTRODUCCIÓ

A l'inici de la programació sembla lògic redactar una breu presentació en la qual l'autor s'adreça, d'una manera més personal i directa, a les persones que la llegiran i l'avaluaran. No és un element obligatori però la naturalesa de la situació i la intencionalitat del text ho aconsellen.

⁴ Cal repetir la seqüència per cadascuna de les unitats didàctiques. En cas que una de les UD presenti característiques singulars (el projecte interdisciplinari, per exemple) pot requerir una estructura de desenvolupament pròpia. Tot i detallar-ne els diversos components, a l'índex (Cf. 3.3.8.) només cal consignar el número i la denominació de les diverses unitats didàctiques.,

⁵ A banda de programar una àrea o àmbit, la programació anual pot incloure altres aspectes que siguin propis de la funció docent i que es duguin a terme, d'una manera organitzada i sistemàtica, al llarg del curs escolar. A tall d'exemple, a la proposta d'índex hi hem inclòs la tutoria. A 3.3.8.suggestim altres possibilitats

Es tracta de la part més oberta del document; resulta l'espai adequat per recollir aspectes idiosincràtics o singulars. Entre d'altres qüestions, hi pots tractar:

- ✓ Els fonaments legals en els quals es basa.

L'enumeració dels fonaments legals en els quals es basa la programació és un exercici de rigor. Fer referència a la resolució de convocatòria d'oposicions pot ser suficient.

- ✓ L'estructura del document, tot justificant-ne la coherència, així com la presentació de les diverses parts

L'estructura de la programació ja apareix a l'índex. Pots destacar els aspectes que responguin a una opció personal (apartats opcionals), les singularitats o aspectes referits al format del document

- ✓ El procés d'elaboració seguit.

Breu descripció del procés d'elaboració: fases, persones que hi han participat, mètode de treball, calendari, dificultats, resultat final, etc.

- ✓ Importància o justificació de la programació que es presenta en el conjunt de l'etapa educativa.

Es tracta de justificar què aporta a la formació de l'estudiant la programació que es presenta, així com la seva ubicació en el conjunt de l'àrea de coneixement.

- ✓ Idees o orientacions adreçades al tribunal, en tant que lector únic de la programació .

Aclariments d'aspectes formals (ús de cursives, quadres gràfics, notes a peu de pàgina, referències recíproques, sigles...) o bé idees o recomanacions per a la lectura.

L'ordre d'aparició de les idees dependrà de la importància que els atorguis. Amb un paràgraf per cada idea en fas prou. A banda dels aspectes referits, en tant que bloc que obre la programació, és l'espai idoni per fer les consideracions o advertiments que, com a autor/a, consideris pertinents.

3.2. CONTEXTUALITZACIÓ

L'objectiu d'aquest bloc és descriure i caracteritzar la realitat en la que es desenvoluparà l'acció educativa. La programació no és un document administratiu elaborat al marge o en paral·lel a la realitat. Ben al contrari s'elabora partint d'un coneixement aprofundit del context on s'implementarà, amb la pretensió de transformar-lo o millorar-lo.

Quan fem una programació real, vinculada a una escola o un institut, la major part de les dades de contextualització ja són al PEC i la resta de documents institucionals; aquesta part, per tant, és innecessària o bé testimonial. En la programació per oposicions, en canvi, l'opositor decideix (n'hem parlat a bastament a 2.3.2.) a quina realitat pretén donar resposta i, per tant, ha de caracteritzar-la.

L'opositor ha d'acreditar que posseeix un coneixement profund a) del context i de la institució educativa; b) del grup classe i de les característiques dels alumnes i c) del mandat legal al qual ha de donar resposta (primer nivell de concreció) per tal d'adequar-hi la programació.

3.2.1. SOCIAL I INSTITUCIONAL

Una part important de la programació ve determinada per les característiques del barri, el poble, la ciutat... Es tracta d'acreditar un coneixement aprofundit de l'entorn on s'ubica l'escola, tot considerant-ne la incidència en la funció educadora i en el funcionament del centre. Entre els aspectes a considerar, hi trobem:

- Dades d'escolarització. Procedència de l'alumnat.
- Característiques socioeducatives, sociolingüístiques, socioeconòmiques... i del context.
- Problemes socials més importants i incidència en la població escolar.
- Possibilitats formatives que depara l'entorn natural (vegetació, fauna, ecosistemes...) així com l'entorn cultural (tradicions, folklore...).
- Caracterització de les famílies. Hàbits de participació de la comunitat.
- Relacions i dinàmiques establertes entre el centre educatiu i l'entorn: sortides, activitats, proves esportives...

També és aconsellable partir d'un coneixement profund del centre pel que fa al projecte educatiu, les rutines de funcionament, els hàbits culturals consolidats, els projectes d'innovació vigents, la història institucional recent, etc. Quan sigui possible, procura anar una mica més enllà de la mera descripció, tot efectuant valoracions o matisacions que han d'ésser adequadament justificades o raonades. Els principals aspectes a tenir en compte són:

- Tipus de centre. Nombre d'unitats, de professors i d'alumnes.
- Equips docents, grups de treball, seminaris, departaments,. Característiques de l'àrea o àmbit on s'ubica la programació
- Acords a nivell curricular o a nivell metodològic.
- Atenció a les necessitats educatives de l'alumnat. Mesures d'inclusió.
- Horari general del centre i casuístiques horàries.
- Instal·lacions del centre, recursos, ús d'equipaments comunitaris...
- Programació d'activitats d'ensenyament i aprenentatge: lectives, complementàries, extraescolars...
- Estructura organitzativa: òrgans de govern unipersonals de direcció i de coordinació..
- Instal·lacions, equipaments i material didàctic.
- Serveis que ofereix el centre. Ús social de les instal·lacions.
- Mecanismes de comunicació i informació a les famílies.
- Programes i/o projectes d'innovació. Resultats. Satisfacció...
- Ús i finalitat de les TIC i de les TAC.

Òbviament, el llistat és molt llarg. Donar-ne compte d'una manera exhaustiva implicaria dedicar-hi un espai excessiu. Es tracta de focalitzar els aspectes que consideris més rellevants (evita repetir allò que és obvi) o bé els que tinguin una relació directa amb la programació.

Si disposes d'informació detallada sobre el context o sobre el centre que consideres rellevant per a justificar el disseny o el desplegament de la programació, pots aportar-la als annexos (Cf. 3.5.2.).

3.2.2. GRUP CLASSE

Un cop ubicats en el centre, t'has de centrar en el grup classe destinatari de la programació. En pots fer una caracterització general: nombre d'alumnes, procedència, ètnies, alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), història del grup, hàbits organitzatius, rutines i hàbits de treballs, precedents, alumnes d'incorporació tardana, suport a l'aula o a fora, etc.

També pots fer una descripció analítica dels diversos alumnes, tot considerant-ne aspectes sociològics: formació de grups, camarilles, líders, problemes o conflictes recents...

En definitiva, es tracta d'acreditar que en l'elaboració de la programació s'ha partit d'un coneixement aprofundit dels destinataris de l'acció educativa.

3.2.3. MARC LEGAL

Finalment, per bé que no és imprescindible, sembla oportú conèixer la legislació bàsica que incideix en la pràctica educativa quotidiana dels docents i, per tant, condiciona l'elaboració de la programació. No es tracta de fer una demostració d'erudició legislativa sinó, únicament, de conèixer les referències bàsiques que emmarquen la teva feina com a docent.

Si penses fer-hi referència en l'exposició o en la resposta a les preguntes del tribunal, és desitjable que les coneguis de primera mà, que les hagi llegides i manejaes per referir-t'hi amb desimboltura i naturalitat. Altrament, si hi fas referència d'oïda, hi ha la possibilitat que transmetis una impressió d'inseguretat que pot resultar contraproductiu.

Amb la intenció de facilitar-te la feina, aquí tens un recull de normativa bàsica a tenir en compte. No es tracta (de cap manera!) de reproduir-la tota sinó de seleccionar les referències que consideris més rellevants i, també, de començar a ubicar-te en l'univers legislatiu.

Legislació Estatal

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, modificada per la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa (BOE 10/12/2013)

Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener, per la que es descriuen les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat (29/01/2015)

Legislació Catalana

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació de Catalunya (DOGC, 5422, de 16/07/2009)

Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. (DOGC, 5686, de 05/08/2010)

Decret 155/2010, de 2 de novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. (DOGC, núm 5653, 11/11/2010)

Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. DOGC, núm 6591, 27/03/2014)

Ordenació de l'ensenyament. Currículum

Decret 101/2010, de 3 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments del primer cicle de l'educació infantil. (DOGC, núm 5686, 05/08/2010)

Decret 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. (DOGC, núm 5216, 16/09/2008)

Decret 119/2015, de 23 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (DOGC núm. 6900, de 26.06.2015)

Decret 187/2015, de 25 d'agost, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 6945, de 28.08.2015)

Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat (DOGC núm. 5183, de 29.7.2008)

Decret 284/2011, d'1 de març, d'ordenació general de la formació professional inicial (DOGC núm. 5830, de 3.3.2011)

Decret 161/2009, de 27 d'octubre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria per a les persones adultes (DOGC núm. 5496, de 02.11.2009)

Decret 28/2014, de 4 de març, d'ordenació general dels ensenyaments professionals d'arts plàstiques i disseny, i de modificació del Decret 284/2011, d'1 de març, d'ordenació general de la formació professional inicial (DOGC núm. 6576, de 06.03.2014)

Decret 25/2014, de 25 de febrer, d'ordenació general dels ensenyaments esportius de règim especial (DOGC núm. 6571, de 27.2.2014)

Decret 4/2009, de 13 de gener, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial (DOGC núm. 5297, de 15.01.2009)

Organització de centres

Resolució de 21 de juny de 2019, per la qual s'aproven els documents per a l'organització i la gestió dels centres per al curs 2019-2020.

Atenció a la diversitat.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu (DOGC núm. 7477, de 19.10.2017)

Avaluació

Ordre EDU/484/2009, de 2 de novembre, del procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació del segon cicle de l'educació infantil.

Ordre ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària.

Ordre ENS/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria.

Ordre EDU/554/2008, de 19 de desembre, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació i diversos aspectes organitzatius del batxillerat i la seva adaptació a les particularitats del batxillerat a distància i del batxillerat nocturn.

Convivència

Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte Educatiu de Centre. (DOGC núm. 7336, de 24.03.2017)

Documents institucionals de centre

El Projecte Educatiu de Centre i la resta de documents institucionals que hem mencionat a 2.1.3. Cal recordar que el PEC incorpora el desplegament curricular a nivell de centre (segon nivell de concreció). A tall d'exemple, pot ser útil detallar els components del PEC:

- a) L'aplicació dels criteris d'organització pedagògica, les prioritats i els plantejaments educatius, els procediments d'inclusió i altres actuacions que caracteritzen el centre.
- b) Els indicadors de progrés pertinents.
- c) La concreció i el desenvolupament dels currículums.
- d) Els criteris que defineixen l'estructura organitzativa pròpia.
- e) El projecte lingüístic, d'acord amb les determinacions del títol II, que es concreta a partir de la realitat sociolingüística de l'entorn.
- f) El caràcter propi del centre, si n'hi ha.

(Llei 12/2009, d'Educació, Art. 91)

Les referències legals que et poden ser més útils i, per tant, convé que hi estiguis familiaritzat/da són les lleis vigents: LOE-LOMCE (recorda que la LOMCE només

introdueix modificacions substancials a la LOE en determinats articles) i LEC, el decret d'ordenació del currículum de l'etapa, el decret d'autonomia (en allò que fa referència a l'autonomia pedagògica del claustre i del professorat) i el decret d'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. També t'has de familiaritzar amb la noció de PEC (Projecte Educatiu de Centre) entès com el document on es recullen les decisions educatives que, autònomament, ha adoptat el centre i, per tant, té una incidència directa en la programació.

3.3. PLANIFICACIÓ

El coneixement aprofundit del context, del centre educatiu, del curs i de les prescripcions legals permet emprendre la feina de programació d'una manera fonamentada i rigorosa. Es tracta del bloc central, el més important (i, també, el més extens) d'aquest manual. Abans d'endinsar-nos-hi, no està de més efectuar una breu repassada als conceptes fonamentals.

Currículum. Regulació dels elements que determinen el procés d'ensenyament i aprenentatge per a cada ensenyament o etapa educativa. Esdevé la guia de les activitats educatives escolars, n'explicita les intencions i proporciona línies d'acció adequades als mestres i a altres professionals com a responsables últims de la seva concreció.

Objectius. Determinació d'allò que els alumnes han d'assolir en acabar el procés educatiu, com a resultat de les experiències d'ensenyament aprenentatges que, d'una manera intencional, han estat planificades amb aquesta finalitat

Competències d'àmbit. Són la concreció a l'etapa de les competències bàsiques que s'han assolir en acabar l'educació obligatòria. El currículum s'ha organitzat per àmbits i els objectius de cadascú d'aquests àmbits en acabar l'etapa estan definits en termes de competències bàsiques pròpies de l'àmbit, agrupades per dimensions. A aquestes competències s'han d'afegir les competències transversals, que en el cas de l'educació secundària obligatòria són les de l'àmbit digital i del personal i social.

Continguts. Conjunt de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa i a l'adquisició de competències. Els continguts s'ordenen en àrees, àmbits, matèries o mòduls en funció dels ensenyaments, les etapes o els programes educatius que segueixin els alumnes.

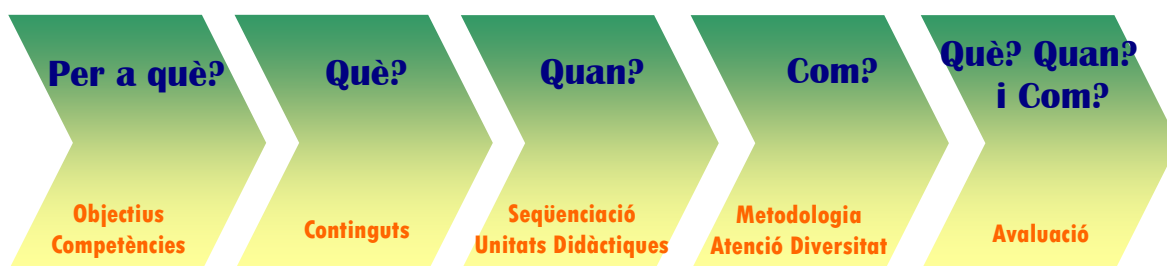
Continguts clau. Són els continguts que contribueixen en major mesura al desenvolupament de les competències pròpies de cada àmbit agrupades en dimensions.

Criteris d'avaluació. Referents específics per avaluar l'aprenentatge de l'alumnat. Descriuen allò que l'alumnat ha d'assolir, tant en coneixements com en competències.

Indicadors d'avaluació. Evidències que permeten constatar el grau d'assoliment de les competències. Mesuren qualitativament el grau d'acompliment del criteri d'avaluació. És important que els indicadors es defineixin a partir d'accions susceptibles de ser observades directament. S'expressen en tercera de persona del present d'indicatiu.

Metodologia didàctica. Conjunt d'estratègies, procediments i accions organitzades i planificades pel professorat, de manera conscient i reflexiva, amb la finalitat d'afavorir l'aprenentatge de l'alumnat.

El capítol, d'acord amb l'estructura de la programació (Quadre 06) que hem presentat a la pàg. 34, s'articula en 7 apartats que corresponen als diversos components més un vuitè opcional (Altres elements). Seguint l'anàlisi efectuada a 2.1.2. pot establir-se una correspondència entre les preguntes clau que donen lloc a l'activitat planificadora i els components de la programació



12.- Estructura i continguts del bloc 3.3. Planificació

En la concreció dels apartats dedicats al *per a què?* (objectius i competències bàsiques), un cop aclarits els conceptes i revisat el tractament normatiu, apareix un dels principals dilemes pràctics que es presenten als opositors: com completar l'apartat dedicat als *objectius* si, formalment, han desaparegut del currículum de secundària?. A la primera part del text, es consideren els factors que condueixen a l'aparició del dilema i, a la part final, es proposen un parell d'alternatives per donar compte d'aquest apartat.

Pensar en allò que cal planificar (*què?*) condueix a posar atenció als continguts. Es tracta d'un component que no comporta gaire complicacions. A més del que es determina al currículum oficial, les editorials educatives efectuen propostes de selecció i agrupament de continguts de les diverses àrees adequades als diversos nivells. Hi ha molta documentació per consultar.

La consideració del *quan* condueix a la seqüenciació de la programació en diverses unitats que es distribueixen al llarg del curs escolar. Es tracta de delimitar en quantes

unitats didàctiques es desplega, quines són, quan es duran a terme i, allò més important, elaborar una proposta de desplegament de cadascuna d'elles tenint en compte els components que preveu la convocatòria. Al proper capítol enumerarem i caracteritzarem els components essencials de les unitats didàctiques.

Els dos darrers blocs dedicats al *com* (la metodologia) i a l'*avaluació* no presenten dificultats especials. Únicament ha calgut dilucidar quins aspectes es tracten a la programació anual i quins altres a les unitats didàctiques. Ho argumentem a la presentació de cadascun dels blocs.

Finalment, més enllà del currículum de l'àrea o de l'àmbit, a l'opositor se li planteja l'oportunitat de considerar altres aspectes que són inherents a la funció docent i també són susceptibles de ser planificats. A tall d'exemple, esmentem la tutoria, els eixos transversals i el pla lector. Cal remarcar, tanmateix, que ens situem en l'esfera de l'opcionalitat.

3.3.1. OBJECTIUS

Des d'una perspectiva tradicional, en la programació cal consignar-hi els objectius que esperem que els alumnes hauran assolit a la finalització del curs escolar. Es tracta d'objectius generals, és a dir, d'un abast més ampli que els didàctics o d'aprenentatge (que utilitzarem a les UD).

Per formular els objectius del curs, has de procurar donar resposta a les preguntes següents: què espero que aprenguin els alumnes? quines capacitats espero que dominin o que hagin desenvolupat a la fi del curs? quins increments / guanys / millores espero que hagin experimentat? Es tracta de trobar la resposta a aquestes preguntes i de redactar-la en forma d'objectiu.

Els objectius poden definir-se en termes de capacitats, enteses com la potencialitat que un alumne té per fer una activitat determinada. Podem considerar, com a mínim cinc grans tipus de capacitats: cognitives o intel·lectuals, psicomotrius, afectives, de relació interpersonal i de relació social.

Una dificultat evident que es presenta als opositors és: quins objectius hi poso? d'on els trec?. D'acord amb l'Art. 7 del Decret 187/2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària a Catalunya, l'estructura del currículum és:

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.
2. El currículum s'articula segons la següent estructura: les competències bàsiques, així com els continguts i els criteris d'avaluació en els diferents cursos. A l'annex 1 s'estableixen les matèries agrupades per àmbits de coneixement, el currículum dels quals

es desenvolupa en els annexos del 3 a l'11. A l'annex 2, es concreta la distribució horària global per matèria i curs.

3. Els àmbits de coneixement són agrupacions de matèries que comparteixen competències bàsiques, continguts i orientacions metodològiques.

4. Els centres educatius desenvolupen i completen el currículum d'educació secundària obligatòria. El currículum elaborat pel centre forma part del seu projecte educatiu.

Vegem, per tant, que no s'hi contempla l'existència d'objectius tal i com els teníem entesos fins ara. Aquesta constatació esglaiava l'opositor

Ai las! I què puc fer ara? D'una banda, els objectius són el primer dels components obligatoris de la programació. De l'altra, al currículum oficial de l'educació secundària no hi ha objectius. Ves quin embolic!

Afirmar que al currículum de secundària no hi ha objectius, no és del tot correcte. Sí que n'hi ha (a l'article 3) però s'estableixen per al conjunt de l'etapa i, per tant, són molt genèrics, presenten un baix nivell de concreció. Són aquests::

L'educació secundària obligatòria ha de contribuir al desenvolupament de les habilitats i les competències que permetin als alumnes:

- a) Assumir amb responsabilitat els seus deures i exercir els seus drets respecte als altres, entendre el valor del diàleg, de la cooperació, de la solidaritat, del respecte als drets humans com a valors bàsics per a una ciutadania democràtica.
- b) Desenvolupar i consolidar hàbits d'estudi, de treball individual i cooperatiu i de disciplina com a base indispensable per a un aprenentatge responsable i eficaç per aconseguir un desenvolupament personal equilibrat.
- c) Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. Rebutjar els estereotips que suposin discriminació entre homes i dones.
- d) Enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i amb la relació amb els altres, i rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre els conflictes pacíficament.
- e) Desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.
- f) Conèixer, valorar i respectar els valors bàsics i la manera de viure de la pròpia cultura i d'altres cultures en un marc de valors compartits, fomentant l'educació intercultural, la participació en el teixit associatiu del país, i respectar-ne el patrimoni artístic i cultural.
- g) Identificar com a pròpies les característiques històriques, culturals, geogràfiques i socials de la societat catalana, i progressar en el sentiment de pertinença al país.
- h) Adquirir unes bones habilitats comunicatives: una expressió i comprensió orals, una expressió escrita i una comprensió lectora correctes en llengua catalana, en llengua castellana i, en el seu cas, en aranès; i consolidar hàbits de lectura i comunicació empàtica, així com el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.
- i) Comprendre i expressar-se de manera apropiada en una o més llengües estrangeres.
- j) Desenvolupar habilitats per a l'anàlisi crítica de la informació, en diferents suports, mitjançant instruments digitals i d'altres, per transformar la informació en coneixement propi, i comunicar-lo a través de diferents canals i formats.
- k) Comprendre que el coneixement científic és un saber integrat que s'estructura en diverses disciplines, i conèixer i aplicar els mètodes de la ciència per identificar els problemes propis de cada àmbit per a la seva resolució i presa de decisions.

- l) Gaudir i respectar la creació artística, comprendre els llenguatges de les diferents manifestacions artístiques i utilitzar diversos mitjans d'expressió i representació.
- m) Valorar críticament els hàbits socials relacionats amb la salut, el consum i el medi ambient, i contribuir a la seva conservació i millora.
- n) Conèixer i acceptar el funcionament del propi cos i el dels altres, respectar les diferències, afermar els hàbits de salut i incorporar la pràctica de l'activitat física i l'esport a la vida quotidiana per afavorir el desenvolupament personal i social.
- o) Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seva diversitat i preservar el dret a la igualtat i a la no-discriminació per raó d'orientació sexual.
- p) Valorar la necessitat de l'ús segur i responsable de les tecnologies digitals, tenint cura de gestionar la pròpia identitat digital i el respecte a la dels altres.

En realitat, per tant, allò que ha desaparegut de l'anterior versió del currículum són els objectius d'àrea per a cada cicle que, en certa manera, s'han transformat en competències bàsiques pròpies de cada àmbit (en parlarem més endavant). Certament, aquest canvi comporta una complicació per als opositors atès que no disposen d'un referent normatiu al qual acudir a l'hora d'establir els objectius del curs. Més endavant (a la fi de 3.3.2.), quan haguem comprès que el canvi és degut a la incorporació de les competències bàsiques al currículum, aportarem algunes idees i pautes per resoldre aquest atzucac.

Si t'hi has fixat, contínuament parlem del decret 187/2015, que desplega el currículum de l'educació secundària obligatòria i en canvi no hem parlat gaire del decret 142/2008 que desplega el currículum de batxillerat. Ho fem per dues raons:

- 1) Malgrat que inicialment t'hem dit que pots escollir el curs i etapa que més creguis convenient, el currículum de batxillerat no és gens competencial (aspecte bàsic que anirem desgranant al llarg del llibre).
- 2) La dificultat de programació amb el currículum de l'ESO és major que amb el de batxillerat i per tant hem optat per explicar amb més detall la primera opció.

De totes maneres, més endavant farem algunes pinzellades sobre com hauria de ser una programació de batxillerat.

3.3.2. COMPETÈNCIES BÀSIQUES

La idea que els aprenentatges associats a una àmbit de coneixement (lingüístic, matemàtic, científicotecnològic...) contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques constitueix una tret clau del currículum en vigor i, per tant, també ha de ser-ho de la programació. Abans de concretar com donar-ne compte sembla imprescindible repassar breument a) què són les competències bàsiques?, b) com s'articulen en el currículum? i c) què implica treballar per competències? (allò que popularment és conegut com a *enfocament competencial*).

A.- Què són les competències bàsiques?

La idea de competència sorgeix inicialment al món de la formació i del treball (quan va arribar a l'escola, ja feia anys que s'utilitzava a la Formació Professional). La seva introducció al món educatiu ha generat (i ho continuarà fent) una certa polèmica en relació a la qual ja convidàvem a reflexionar-hi l'any 2009, per bé que érem conscients que el desembarcament de les competències al sistema educatiu, tot i la feblesa dels fonaments en els quals es basa, era irreversible. Havien arribat per quedar-s'hi una colla d'anys: Europa ho havia disposat així.

Certament, en l'enfocament competencial hi ha un plantejament economicista. Quan als diversos informes internacionals s'adverteix que cal acomodar el sistema educatiu a una nova realitat econòmica i social es posa èmfasi a la necessitat d'aconseguir que tots els joves assoleixin nivells de competència que els preparin per a la vida adulta, per al món laboral. Es pretén que els sistemes educatius deixin de ser mecanismes de selecció dels millors basats en els coneixements (academicisme) per esdevenir instruments d'alfabetització massiva i d'integració social que possibilitin la plena incorporació a la societat productiva i al nou ordre econòmic. En aquesta línia, en els darrers anys hem assistit a un progressiu desembarcament de plantejaments neoliberals (més a nivell terminològic que no pas real) a l'escola pública: plans estratègics, indicadors de resultats, certificacions de qualitat, retiment de comptes... Són només paraules fruit de la moda? o són la manifestació palpable de la lenta transformació del sistema educatiu per posar-se al servei d'interessos econòmics i socials? Les fronteres són difuses.

Amb independència de la lectura que se'n faci, sembla que els vents bufen en aquesta direcció. Al sistema educatiu català i espanyol, amb una notable independència professional dels docents (derivada de la seguretat en el lloc de treball que confereix la condició de funcionari públic) i amb un baix control sobre els centres (derivada del model participatiu i de la necessitat de conferir-los autonomia), la transformació es preveu lenta i atzarosa; en d'altres sistemes, amb una història i tradició ben diferents, l'evolució avança a un ritme molt més accentuat. Els resultats, però, tampoc no hi acompanyen massa.

(J. Teixidó, 2009:6-7)⁶

La idea de base és senzilla i impactant (talment com eslògan publicitari): no n'hi ha prou amb saber coses (en sabem moltes que no serveixen per res) ni, tampoc, amb saber fer coses (tenir habilitats o destreses) sinó que cal posar-les al servei de la resolució de problemes pràctics complexos, en contextos autèntics. Les competències es basen en la integració adequada de coneixements, habilitats i destreses, actituds i valors en funció dels requeriments de la situació determinada. Des d'aquesta perspectiva, posen èmfasi en la funcionalitat, la significativitat i la transferibilitat dels aprenentatges característics del model constructivista instaurat per la LOGSE.

A Catalunya, seguint les pautes macades per la Unió Europea, s'identifiquen vuit competències que es consideren valuoses per al conjunt de la població escolar, amb

⁶. Teixidó i Xarxa CB (2009): Les competències bàsiques a l'escola: elements de fonamentació, a http://www.joanteixido.org/doc/CB/elements_fonamentacio.pdf

independència de l'edat, el sexe, la condició social i cultural i l'entorn familiar. Se'ls aplica el qualificatiu de "bàsiques" a tota l'educació obligatòria. Són les següents::

Competències transversals		Competències específiques centrades a conviure i habitar el món
Competències comunicatives	1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual 2. Competències artística i cultural	
Competències metodològiques	3. Tractament de la informació i competència digital 4. Competència matemàtica 5. Competència d'aprendre a aprendre	7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic 8. Competència social i ciutadana
Competències personals	6. Competència d'autonomia i iniciativa personal	

13.- Competències bàsiques a l'Educació Secundària Obligatòria

Trobaràs una breu caracterització de cadascuna a la pàgina 7 del Currículum d'Educació Secundària Obligatòria.

(http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/col·leccions/curriculum/curriculum_eso.pdf)

Per la seva banda, el **batxillerat** s'ha d'orientar al desenvolupament de les següents competències:

- Competència comunicativa
- Competència en gestió i tractament de la informació
- Competència digital
- Competència en recerca
- Competència personal i interpersonal
- Competència en el coneixement i interacció amb el món

Sis competències generals que continuen el desenvolupament de les competències bàsiques de l'educació obligatòria i preparen per a la vida activa i per actuar de manera eficient en els estudis superiors.

Així mateix cada matèria té les seves pròpies competències específiques i un apartat que ens ajuda a veure com contribueix a la consecució de les competències generals.

B.- Les competències bàsiques al currículum d'Educació Secundària

Els currículums de l'educació infantil, de l'educació primària i de l'educació secundària obligatòria s'orienten a l'adquisició progressiva de les competències bàsiques per part de tot l'alumnat.

Específicament el currículum de l'educació secundària obligatòria parla d'un nou concepte: les competències clau:

El currículum de l'educació secundària obligatòria, desplegat a través dels àmbits de coneixement establerts en l'annex 1, ha de contribuir a l'assoliment de les competències clau. (Decret 187/2015, Art. 8.1)

De manera que tota l'activitat educativa ha de contribuir al seu desenvolupament:

El treball conjunt de les diferents matèries ha d'incorporar els continguts, els criteris d'avaluació i les metodologies més adequades per a l'assoliment de les competències clau. (Decret 187/2015, Art. 8.3)

L'arquitectura curricular establerta al decret 187/2015 es basa en l'establiment d'àmbits, dimensions i competències bàsiques pròpies de cada àmbit per al conjunt de l'etapa i en la delimitació de continguts i criteris d'avaluació per a cada curs (definitos orientativament)

Els àmbits fan referència a l'agrupació de les àrees de coneixement segons la seva afinitat i la seva complementarietat. Per bé que ja han estat detallats a 2.4.1. (pag. 37), tornem a repetir-los, entenent que facilita el seguiment del fil discursiu.

Àmbit lingüístic

- Llengua Catalana i Literatura
- Llengua Castellana i Literatura
- Aranès
- Llengües Estrangeres

Àmbit matemàtic

- Matemàtiques
- Matemàtiques acadèmiques i aplicades

Àmbit científicotecnològic

- 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)

Àmbit social

- Ciències socials: Geografia i Història
- Cultura Clàssica
- Emprenedoria
- Economia
- Economia i Emprenedoria
- Ciències socials: Geografia i Història
- Cultura Clàssica

Àmbit artístic

- Música
- Educació Visual i Plàstica
- Arts Escèniques i Dansa

Àmbit d'educació física

- Educació física.

Àmbit de cultura i valors

- Cultura i Valors Ètics
- Filosofia
- Religió

09. Àmbits i àrees curriculars de l'educació secundària

En alguns casos, l'àmbit i l'àrea coincideixen, d'altres, agrupen diverses àrees. Així mateix hi ha dos àmbits que es consideren transversals: són l'àmbit digital i l'àmbit personal i social.

Cada àmbit s'organitza en dimensions que enclouen les competències bàsiques pròpies de cada àmbit per al conjunt de l'etapa. Són redactades en termes d'objectius i, de fet, en són l'equivalència. La seva concreció (tal com vam sostenir fa temps, es tractava "d'engrunar-les" per fer-les operatives) contribueix a marcar el camí a seguir per a l'assoliment de les competències bàsiques a la fi de l'educació obligatòria. Vegem-ne la distribució:

Àmbit Lingüístic. Àrees de llengua i literatura catalana i castellana

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Comprensió lectora	1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls. 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'ls. 3. Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.
Expressió escrita	4. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització. 5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.

	6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.
Comunicació oral	7. Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals. 8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents. 9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.
Literària	10. Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal. 11. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos. 12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.
Actitudinal i plurilingüe	Actitud 1: Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres. Actitud 2. Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.

Àmbit Lingüístic. Àrees de llengua estrangera

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Comunicació oral	1. Obtenir informació i interpretar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit acadèmic. 2. Planificar i produir textos orals de tipologia diversa adequats a la situació comunicativa. 3. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.
Comprensió lectora	4. Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació i interpretar el contingut de textos escrits d'estructura clara de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i de l'àmbit acadèmic. 5. Interpretar els trets contextuais, discursius i lingüístics d'un text i reconèixer la seva tipologia per comprendre'l. 6. Seleccionar i utilitzar eines de consulta per accedir a la comprensió de textos i per adquirir coneixement.
Expressió escrita	7. Planificar textos escrits de tipologia diversa utilitzant els elements de la situació comunicativa. 8. Produir textos escrits de diferents tipologies i formats aplicant estratègies de textualització. 9. Revisar el text per millorar-lo segons el propòsit comunicatiu amb l'ajut

	de suports.
Literària	10. Reproduir oralment, recitar i dramatitzar textos literaris adaptats o autèntics. 11. Comprendre i valorar textos literaris adaptats o autèntics.
Actitudinal i plurilingüe	(no té competències explícites)

Àmbit matemàtic

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Resolució de problemes	1. Traduir un problema a llenguatge matemàtic o a una representació matemàtica utilitzant variables, símbols, diagrames i models adequats. 2. Emprar conceptes, eines i estratègies matemàtiques per resoldre problemes. 3. Mantenir una actitud de recerca davant d'un problema assajant estratègies diverses. 4. Generar preguntes de caire matemàtic i plantejar problemes.
Raonament i prova	5. Construir, expressar i contrastar argumentacions per justificar i validar les afirmacions que es fan en matemàtiques. 6. Emprar el raonament matemàtic en entorns no matemàtics.
Connexions	7. Usar les relacions que hi ha entre les diverses parts de les matemàtiques per analitzar situacions i per raonar. 8. Identificar les matemàtiques implicades en situacions properes i acadèmiques i cercar situacions que es puguin relacionar amb idees matemàtiques concretes.
Comunicació i representació	9. Representar un concepte o relació matemàtica de diverses maneres i usar el canvi de representació com a estratègia de treball matemàtic. 10. Expressar idees matemàtiques amb claredat i precisió i comprendre les dels altres. 11. Emprar la comunicació i el treball col·laboratiu per compartir i construir coneixement a partir d'idees matemàtiques. 12. Seleccionar i usar tecnologies diverses per gestionar i mostrar informació, i visualitzar i estructurar idees o processos matemàtics.

Àmbit científicotecnològic

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Indagació de fenòmens naturals i de la vida quotidiana	1. Identificar i caracteritzar els sistemes físics i químics des de la perspectiva dels models, per comunicar i predir el comportament dels fenòmens naturals. 2. Identificar i caracteritzar els sistemes biològics i geològics des de la perspectiva dels models, per comunicar i predir el comportament dels fenòmens naturals. 3. Interpretar la història de l'Univers, de la Terra i de la vida utilitzant els registres del passat.

	<p>4. Identificar i resoldre problemes científics susceptibles de ser investigats en l'àmbit escolar, que impliquin el disseny, la realització i la comunicació d'investigacions experimentals.</p> <p>5. Resoldre problemes de la vida quotidiana aplicant el raonament científic.</p> <p>6. Reconèixer i aplicar els processos implicats en l'elaboració i validació del coneixement científic.</p>
Objectes i sistemes tecnològics de la vida quotidiana	<p>7. Utilitzar objectes tecnològics de la vida quotidiana amb el coneixement bàsic del seu funcionament, manteniment i accions a fer per minimitzar els riscos en la manipulació i en l'impacte mediambiental</p> <p>8. Analitzar sistemes tecnològics d'abast industrial, avaluar-ne els avantatges personals i socials, així com l'impacte en la salubritat i el medi ambient</p> <p>9. Dissenyar i construir objectes tecnològics senzills que resolguin un problema i avaluar-ne la idoneïtat del resultat</p>
Medi ambient	<p>10. Prendre decisions amb criteris científics que permetin preveure, evitar o minimitzar l'exposició als riscos naturals.</p> <p>11. Adoptar mesures amb criteris científics que evitin o minimitzin els impactes mediambientals derivats de la intervenció humana.</p>
Salut	<p>12. Adoptar mesures de prevenció i hàbits saludables en l'àmbit individual i social, fonamentades en el coneixement de les estratègies de detecció i resposta del cos humà.</p> <p>13. Aplicar les mesures preventives adequades, utilitzant el coneixement científic en relació amb les conductes de risc i malalties associades al consum de substàncies addictives.</p> <p>14. Adoptar hàbits d'alimentació variada i equilibrada que promoguin la salut i evitin conductes de risc, trastorns alimentaris i malalties associades.</p> <p>15. Donar resposta a les qüestions sobre sexualitat i reproducció humanes, a partir del coneixement científic, valorant les conseqüències de les conductes de risc.</p>

Àmbit social

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Històrica	<p>1. Analitzar els canvis i les continuïtats dels fets o fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica.</p> <p>2. Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts, per interpretar el passat.</p> <p>3. Interpretar que el present és producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals.</p> <p>4. Identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva per comprendre la seva intervenció en la construcció de subjectes històrics.</p>
Geogràfica	<p>5. Explicar les interrelacions entre els elements de l'espai geogràfic, per gestionar les activitats humanes en el territori amb criteris de sostenibilitat.</p> <p>6. Aplicar els procediments de l'anàlisi geogràfica a partir de la cerca i l'anàlisi de diverses fonts, per interpretar l'espai i prendre decisions.</p> <p>7. Analitzar diferents models d'organització política, econòmica i territorial, i les desigualtats que generen, per valorar com afecten la vida de les</p>

	persones i fer propostes d'actuació.
Cultural i artística	<p>8. Analitzar les manifestacions culturals i relacionar-les amb els seus creadors i la seva època, per interpretar les diverses cosmovisions i la seva finalitat.</p> <p>9. Valorar el patrimoni cultural com a herència rebuda del passat, per defensar-ne la conservació i afavorir que les generacions futures se l'apropriïn.</p> <p>10. Valorar les expressions culturals pròpies, per afavorir la construcció de la identitat personal dins d'un món global i divers</p>
Ciutadana	<p>11. Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític.</p> <p>12. Participar activament i de manera compromesa en projectes per exercir drets, deures i responsabilitats propis d'una societat democràtica.</p> <p>13. Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones.</p>

Àmbit artístic

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Percepció i escolta	<p>1. Utilitzar estratègicament els elements dels llenguatges visual, musical i corporal per analitzar les produccions artístiques.</p> <p>2. Mostrar hàbits de percepció reflexiva i oberta de la realitat sonora i visual de l'entorn natural i cultural.</p>
Expressió, interpretació i creació	<p>3. Interpretar música de forma individual i col·lectiva utilitzant la veu, els instruments, el cos i les eines tecnològiques.</p> <p>4. Interpretar i representar amb formes bidimensionals i tridimensionals, estàtiques i en moviment.</p> <p>5. Compondre amb elements dels llenguatges artístics utilitzant eines i tècniques pròpies de cada àmbit.</p> <p>6. Experimentar i/o improvisar amb instruments i tècniques dels llenguatges artístics.</p> <p>7. Desenvolupar projectes artístics disciplinaris o transdisciplinaris tant personals com col·lectius.</p>
Societat i cultura	<p>8. Valorar amb respecte i sentit crític les produccions artístiques en els seus contextos i funcions.</p> <p>9. Gaudir de les experiències i creacions artístiques com a font d'enriquiment personal i social.</p> <p>10. Fer ús del coneixement artístic i de les seves produccions com a mitjà de cohesió i d'acció prosocial.</p>

Àmbit d'educació física

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Activitat física saludable	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar un pla de treball de millora o manteniment de la condició física individual amb relació a la salut. 2. Valorar els efectes d'un estil de vida actiu a partir de la integració d'hàbits saludables en la pràctica d'activitat física .
Esport	<ol style="list-style-type: none"> 3. Aplicar de manera eficaç les tècniques i tàctiques pròpies dels diferents esports, 4. Posar en pràctica els valors propis de l'esport en situació de competició.
Activitat física i temps de lleure	<ol style="list-style-type: none"> 5. Gaudir amb la pràctica d'activitats físiques recreatives, amb una atenció especial a les que es realitzen en el medi natural. 6. Planificar i organitzar activitats en grup amb finalitat de lleure.
Expressió i comunicació corporal	<ol style="list-style-type: none"> 7. Utilitzar els recursos expressius del propi cos per a l'autoconeixement i per comunicar-se amb els altres. 8. Utilitzar activitats amb suport musical, com a mitjà de relació social i integració comunitària.

Àmbit cultura i valors

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Personal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actuar amb autonomia en la presa de decisions i ser responsable dels propis actes 2. Assumir actituds ètiques derivades de la Declaració Universal dels Drets Humans 3. Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i per consolidar el pensament propi. 4. Identificar els aspectes ètics de cada situació i donar-hi respostes adients i preferentment innovadores
Interpersonal	<ol style="list-style-type: none"> 5. Mostrar actituds de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opcions i creences. 6. Aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta, especialment per a la solució de conflictes interpersonals i per propiciar la cultura de la pau.
Sòciocultural	<ol style="list-style-type: none"> 7. Comprendre i valorar el nostre món a partir de les arrels culturals que l'han configurat. 8. Copsar les dimensions ètiques dels grans relats literaris i de les obres artístiques. 9. Analitzar críticament l'entorn (natural, científicotecnològic, social, polític, cultural) des de la perspectiva ètica, individualment i de manera col·lectiva. 10. Realitzar activitats de participació i de col·laboració que promoguin actituds de compromís i democràtiques.

Àmbit digital

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Instruments i aplicacions	1. Seleccionar, configurar i programar dispositius digitals segons les tasques a realitzar. 2. Utilitzar les aplicacions d'edició de textos, presentacions multimèdia i tractament de dades numèriques per a la producció de documents digitals. 3. Utilitzar les aplicacions bàsiques d'edició d'imatge fixa, so i imatge en moviment per a produccions de documents digitals
Tractament de la informació i organització dels entorns digitals de treball i aprenentatge	4. Cercar, contrastar i seleccionar informació digital adequada per al treball a realitzar, tot considerant diverses fonts i mitjans digitals. 5. Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals. 6. Organitzar i utilitzar un entorn personal de treball i aprenentatge amb eines digitals per desenvolupar-se en la societat del coneixement.
Comunicació interpersonal i col·laboració	7. Participar en entorns de comunicació interpersonal i publicacions virtuals per compartir informació. 8. Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball col·laboratiu.
Ciutadania i civisme digital	9. Realitzar accions de ciutadania i de desenvolupament personal, tot utilitzant els recursos digitals propis de la societat actual. 10. Fomentar hàbits d'ús saludable de les TIC vinculats a l'ergonomia per a la prevenció de riscos. 11. Actuar de forma crítica i responsable en l'ús de les TIC, tot considerant aspectes ètics, legals, de seguretat, de sostenibilitat i d'identitat digital.

Àmbit personal i social

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Autoconeixement	1. Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.
Aprendre a aprendre	2. Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge. 3. Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.
Participació	4. Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable

14.- Delimitació de les competències d'àmbit agrupades en dimensions

El batxillerat s'organitza en modalitats. Les tres bàsiques són:

- Modalitat d'arts
- Modalitat de ciències i tecnologia
- Modalitat d'humanitats i ciències socials

Que es poden subdividir en diferents itineraris en funció de la magnitud de cada institut.

C.- Enfocament competencial

L'enfocament competencial implica, en darrera instància, ressituar el paper de l'escola en l'aprenentatge. Conduïx a acceptar que les competències no es desenvolupen únicament a través del currículum sinó també d'un munt d'experiències amb potencialitats educatives (allò que se sol conèixer com a aprenentatge experiencial). Això fa que reconeguem que l'aprenentatge s'estén més enllà dels límits de l'aula. També ajuda a adquirir, desenvolupar i integrar competències l'organització i el funcionament del centre, la tutoria, la relació amb les famílies, el transport i el menjador escolar, l'organització i la realització de sortides, l'ús de la biblioteca, etc. Per tant, si aquests aspectes són objecte d'una intervenció intencional (és a dir, planificada i sistemàtica) també haurien de ser tinguts en compte en la programació.

No hi ha una relació unívoca entre els ensenyament de determinades àrees (a primària) o matèries (a secundària) i el desenvolupament de competències. Cada àrea/matèria contribueix al desplegament de diverses competències; recíprocament, cada competència bàsica s'assoleix a través del treball a diverses àrees. Des d'aquesta perspectiva, pel bé que la programació que presentaràs s'ubica en una àrea o àmbit, has de tenir present de quina manera contribueix al desenvolupament d'altres competències bàsiques.

L'enfocament competencial implica que tant els objectius, com la metodologia, com (sobretot) l'avaluació afavoreixin que els alumnes siguin capaços de passar a l'acció en contextos diversos, que siguin capaços d'adaptar la seva resposta a la varietat de situacions que poden presentar-se. Es tracta d'afavorir l'aprenentatge funcional, significatiu i globalitzat en detriment de l'aprenentatge mecànic i descontextualitzat.

Finalment, per cloure aquest apartat, d'acord amb el compromís contret a la part final de 3.3.1., hem de reprendre el dilema anterior i aportar possibles solucions. Els components *Objectius* i *Competències bàsiques* corresponen a una mateixa fase del procés de planificació: concreten el *per a què?*. Es tracta de dues maneres d'expressar o de concretar el model d'alumne o de ciutadà que s'aspira a formar a la fi de l'ensenyament obligatori. En models curriculars anteriors ens hi referíem amb el constructe "objectius"; en l'actual, amb el de "competències" per bé que coexisteixen els dos constructes.

La teva preocupació com a opositor rau a trobar la forma adequada de plasmar-ho a la programació. Un cop fetes les consideracions i les explicacions precedents (espero que hagin estat entenedores però sóc conscient de la complexitat) se't presenten un parell de possibilitats. Valora-les i opta per la que consideris millor.

a.- Mantenir els dos apartats, d'acord amb el que fixa la convocatòria. A l'apartat *Objectius*, hi concretes i desplegues els objectius d'etapa que són propis del curs. Procura que n'hi hagi de diversos tipus: cognoscitius, actitudinals, etc. Per fer-ho, pots acudir a diverses fonts: seleccionar i concretar els objectius generals d'etapa del decret 187/2015, acudir als objectius de cicle dels dissenys curriculars anteriors, consultar els dissenys curriculars existents, tant les propostes que efectuen les editorials com les concrecions que n'han fet els centres. A l'apartat *Competències bàsiques* hi consignes les competències bàsiques a l'assoliment de les quals contribueix la programació, tenint en compte les dimensions i, sobretot, les competències associades a cada dimensió. Has de procurar que hi hagi coherència entre allò que consignes als dos apartats. Al capdavant, la manera que ho organitzis és únicament una qüestió formal; allò que compta és el que dius, no pas com ho dius.

b.- Unificar els dos apartats en un de sol. Es tracta d'argumentar que, d'acord amb la concreció curricular establerta al decret 187/2015, dones compte del *per a què?* en un únic apartat amb la denominació *Competències bàsiques*. Pots argumentar que, en darrera instància, les competències d'àmbit estan formulades com a objectius (verb infinitiu + complement; majoritàriament, verb transitiu + complement directe) i, per tant, són dues maneres de concretar el sentit de l'acció educativa. Si optes per aquesta qüestió, recorda que:

- a.- Que es tracta d'una opció coherent amb el currículum vigent
- b.- Que el decret 187/2015 estableix els objectius de l'escolarització al llarg del conjunt de l'etapa.
- c. Que les competències d'àmbit es concreten per al conjunt de l'etapa però a la programació les consideres únicament per un curs escolar. Per tant, hauràs de seleccionar-les, concretar-les o desenvolupar-les
- d.- Que per bé que la programació se centri en un àmbit o una àrea, el desplegament de l'acció educativa contribuirà al desenvolupament competències vinculades a altres àmbits/àrees.

3.3.3. CONTINGUTS

Sota l'epígraf continguts hi agrupem el conjunt de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a l'assoliment dels objectius d'etapa i a l'adquisició de les competències. Els continguts a l'educació secundària obligatòria s'ordenen per matèries.

Amb la LOGSE calia organitzar els continguts en tres tipus: coneixements, procediments i actituds. A partir de la LOE, ja no cal. Tot i això, et pot ser d'ajut tenir en compte aquesta distinció en l'exposició i en el possible debat amb el tribunal.

Pots estructurar els continguts en blocs, seguit el mateix criteri del currículum oficial Tingues en compte que aquests blocs no solen presentar cap tipus d'ordre, ni jeràrquic, ni de seqüenciació i, per tant, no s'han d'entendre com una proposta de tractament didàctic (allò que, des d'una perspectiva tradicional, era conegut com a *temari*). Més endavant, a les unitats didàctiques podràs detallar-los i barrejar-los com creguis oportú per presentar-los d'una manera interrelacionada.

És important que tinguis clar que els continguts es relacionen entre ells a cada matèria i, alhora, amb una o més competències d'àmbit. A continuació trobaràs un gràfic extret del document *Programar per competències a l'educació primària*, que expressa la relació dels continguts clau amb les diverses competències de l'àmbit de l'educació física. Pots elaborar-ne un de semblant a partir dels continguts de la teva programació.

Continguts clau	Competències							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Qualitats físiques.								
2. La sessió i el pla de treball.								
3. Hàbits de salut.								
4. Estereotips del cos i de gènere en els mitjans de comunicació.								
5. Esports individuals.								
6. Esports d'adversari.								
7. Esports col·lectius								
8. Valors i contravalors de la societat aplicats a l'esport.								
9. Activitats en el medi natural.								
10. Esport per a tothom.								
11. Comunicació i llenguatge corporal.								
12. Ritme i moviment.								
13. Esport i gènere								

15.- Exemple de vinculació dels continguts clau a les competències de l'àmbit d'educació física

En el desplegament dels continguts a les unitats didàctiques has de tenir en compte que, en bona part dels casos, cal planificar-los d'una manera recurrent; no pas episòdica. Alguns continguts conceptuals es poden aprendre en un moment puntual; el continguts procedimentals i actitudinals, en canvi, són graduals i progressius.

El decret 187/2015 presenta, en primer lloc, els continguts clau de cada dimensió, entenent que són els que contribueixen en major mesura al desenvolupament de les competències de l'àmbit agrupades en dimensions. Més endavant, hi ha el detall dels continguts de cada matèria, seqüenciats per cursos i agrupats per blocs de continguts.

La delimitació dels continguts no presenta majors dificultats (llevat de programacions que s'ubiquin en contextos o agrupaments singulars) atès que, en la majoria dels casos, la consulta del currículum oficial i els llibres de text et facilitaran la feina.

Al decret 142/2008, que regula el currículum de batxillerat, hi trobem els continguts de cada curs específics de cada matèria i un apartat ben interessant que ens indica connexions amb altres àrees.

Per exemple, en l'apartat de continguts de primer de batxillerat d'educació física, se'n indica que aquesta matèria té relació amb

Filosofia i ciutadania

- Els valors individuals i socials de l'esport.

Economia. Economia de l'empresa. Geografia

- L'esport, un servei i un bé de consum.

Ciències per al món contemporani. Biologia. Anatomia aplicada

- Estils de vida saludables i domini postural.

Arts escèniques. Llenguatge i pràctica musical.

- Expressió d'idees i sentiments a través del llenguatge corporal, amb suport rítmic o sense.

3.3.4. SEQÜENCIACIÓ I DISTRIBUCIÓ TEMPORAL

La seqüenciació de la programació anual en diverses unitats d'intervenció implica tenir en compte el *quan*, és a dir, la temporització. En essència, es tracta de dues aportacions diferents: una cosa és fer paquets més petits d'objectius, continguts i activitats i articular-los en una seqüència didàctica i, una altra ben diferent, determinar-ne la durada i el calendari de realització. Ara bé, en la pràctica es troben íntimament relacionades. La seqüenciació cobra sentit quan es porta a la pràctica. Sense el pas a l'acció seria un mer exercici especulatiu.

Proposem dur a terme la seqüenciació i distribució temporal en els tres apartats que apareixen a l'índex (Cf. 3.1.2.) que caracteritzem a continuació.

3.3.4.1. SEQÜENCIACIÓ

Es tracta de fragmentar la programació en diverses unitats didàctiques. Pel que fa al nombre d'unitats, com a mínim han de ser sis. Un nombre raonable se situa entre 6 i 9 per bé que també poden ser més (a diverses CC.AA. n'hi ha d'haver 15; a l'Aragó, un mínim de 12). Cada unitat didàctica s'ha d'identificar amb un número i una denominació.

3.3.4.2. ESQUEMA DE DESPLEGAMENT DE CADA UNITAT DIDÀCTICA

L'esquema servirà a l'opositor per preparar la unitat didàctica que hagi elegit entre les tres triades a l'atzar pel tribunal a la part B de la primera prova. Disposaràs d'una hora per preparar l'exposició, durant la qual podràs consultar el material auxiliar que creguis oportú (entre d'altres, la pròpia programació didàctica). Durant aquest temps l'opositor romandrà tancat, sense possibilitat de connexió amb l'exterior.

Et recomanem que desenvolupis tant com puguis l'esquema de les diverses unitats didàctiques, per tal que puguis dedicar l'hora (coneguda popularment com a *tancada*) a preparar la presentació. Si la programació consta de 6 UD (dues per trimestre), podràs dedicar entre 4 i 6 pàgines a l'esquema de cadascuna. Ara bé, si plantejes 9 UD (tres per trimestre) no sembla aconsellable que t'excedeixis de 4 pàgines per cada UD.

En cas que disposis de materials (bé siguin d'elaboració pròpia o adaptats) preparats pel al desplegament de les diverses UD, pots aportar-los com a annexos i, per tant, podràs utilitzar-los a la presentació.

S'entén per annexos tant el material didàctic proposat en les unitats didàctiques o les activitats d'ensenyament-aprenentatge, com les proves o instruments d'avaluació, els instruments organitzatius o qualsevol altra documentació que no formi part del cos principal de la programació. En el cas d'utilitzar taules, el cos de la lletra podrà reduir-se a 9 punts, sense comprimir.

3.3.4.3. TEMPORITZACIÓ

Es tracta d'aportar un cronograma del desplegament de les diverses unitats didàctiques al llarg del curs escolar que tingui en compte les dinàmiques internes de l'escola:

D'acord amb el que hem plantejat a l'inici del capítol (pàgines 41 i 42) el desplegament dels apartats 3.3.4.1., 3.3.4.2. i 3.3.4.3. és farà al capítol següent. Les raons que ens han conduït a adoptar aquesta decisió, tal com hem indicat anteriorment, han estat:

- a) La transcendència de les unitats didàctiques (amb la corresponent exposició davant el tribunal) en la superació de l'oposició.
- b) La necessitat d'atorgar una atenció específica als diversos components de cada unitat didàctica.
- c) La possibilitats d'organitzar els continguts d'una manera lliure, sense els lligams que comporta seguir l'ordre que acabem de comentar.
- d) La conveniència de mantenir un cert equilibri en l'extensió dels capítols

Per bé que l'estructura del capítol 4 tindrà entitat pròpia pel que fa als epígrafs que el componen, a l'índex de la programació s'aconsella mantenir els tres paràgrafs que acabem de presentar.

3.3.5. METODOLOGIA

Un cop delimitats els objectius i els continguts de curs i seqüenciats en unitats didàctiques, és el moment oportú per donar compte de la manera com durem a terme la feina docent. Es tracta d'exposar els principis que presidiran el treball a l'aula i de concretar-los en formes o estratègies d'intervenció.

A l'hora de tractar la metodologia, ens sembla pertinent establir els 5 apartats que apareixen al quadre 16 per bé que, el seu tractament, es distribuirà entre el present capítol i el següent en funció que tinguin un caràcter més general (propi de la programació anual) o més aplicat (propi de les unitats didàctiques). En qualsevol cas, aquesta distribució ha d'ésser entesa únicament com una convenció pràctica, per facilitar-ne la presentació.

L'apartat "Principis i estratègies" inclou diversos aspectes teòrics que et permetran caracteritzar i concretar com penses dur a terme la docència (correspon a allò que en la convocatòria es denomina genèricament "la metodologia". El segon apartat (l'agrupament dels alumnes) per bé que també apareix explícitament a la convocatòria, el considerem més propi de cada UD. Els apartats tercer i quart (l'ús de les TIC i la relació amb altres àrees), apareixen d'una manera explícita a l'annex 5 quan es detallen algunes característiques distintives de la programació a les diverses especialitats del cos de mestres

"la metodologia, incloent-hi l'ús pertinent de les tecnologies de la informació i de la comunicació, l'enfocament globalitzador amb altres àrees relacionades, si s'escau, i la distribució temporal"

Finalment, l'al·lusió als "materials i/o recursos" també apareix a l'annex 5, quan es detallen les particularitats de la programació de les especialitats de música i llengua estrangera.



16.- Diagrama de continguts de l'apartat 3.3.5. **Metodologia**

Tots ells són elements pertinents en la delimitació de la metodologia. La programació anual ha de recollir els aspectes generals que, posteriorment, es concretaran a les unitats didàctiques. Arran de les consideracions anteriors, amb la intenció d'evitar duplicitats, els apartats 1, 3 i 4 es desenvolupen a continuació. Els 2 i 5 es tractaran al capítol següent entenent que presenten una major vinculació a les activitats d'aprenentatge.

3.3.5.1. PRINCIPIS I ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES

En la redacció d'aquest apartat has de tenir en compte les orientacions metodològiques que s'indiquen per a cada àmbit al decret 187/2015. Fan referència a aspectes diversos com la tipologia d'activitats, la temporització, els materials o recursos a utilitzar, l'organització social de l'aula, les mesures personalitzades per atendre la diversitat, etc. Analitza amb atenció les que corresponen a l'àmbit en el qual s'inscriu *la teva* programació i valora quins aspectes hi incorporaràs.

A banda del que recull el text legal, sense entrar en les singularitats de cada matèria o àmbit, hi ha un conjunt de principis metodològics afavoridors de l'adquisició i desenvolupament de competències que pots tenir en compte en el disseny de les unitats didàctiques i de les activitats. Vegem-los:

1.- Aprenentatge significatiu i funcional. Dissenya activitats orientades a la construcció de relacions entre les experiències prèvies, els coneixements adquirits i els nous aprenentatges. Proposa activitats que comportin la solució de problemes reals, en contextos autèntics, que posin de manifest la funcionalitat d'allò que s'ha après. Els alumnes han de construir els seus propis coneixements pel tal que puguin utilitzar-los en altres circumstàncies. També li serviran per construir de nous coneixements: la màgia de l'aprendre a aprendre.

2.- Enfocament interdisciplinari. Procura capacitar els alumnes perquè integrin els aprenentatges adquirits, tant a l'institut (a diverses matèries, amb diferents professors) com a fora (amb els amics, a l'entrenament de handbol...) per aplicar-los a contextos diversos que requereixen un enfocament global, sistèmic. Es tracta de vincular allò que es fa a l'escola amb els problemes pràctics de la vida quotidiana on no n'hi ha prou amb tenir coneixements parcel·lats en àrees de coneixement (per bé que és imprescindible) per solucionar-los, sinó que hi intervenen altres aspectes: adaptació a la realitat, intuïció, aprendre dels errors, pensament crític, etc.

En l'oposició es demana la programació d'un àmbit o una matèria però has de tenir en compte la interdisciplinarietat com una opció coherent amb l'enfocament competencial. Una possibilitat interessant és dissenyar una o més UD d'una manera globalitzada, la qual cosa dona resposta al requeriment normatiu d'elaborar un treball de síntesi.

El treball de síntesi està format per un conjunt d'activitats d'ensenyament/aprenentatge concebudes per desenvolupar competències i/o aprenentatges competencials. L'alumnat ha de ser capaç de relacionar les competències bàsiques treballades en les diferents matèries per a la resolució de qüestions i problemes de la vida pràctica. Aquest treball ha d'integrar continguts de diverses matèries i admet diverses concrecions temporals.

S'ha de fer un treball de síntesi en cadascun dels tres primers cursos de l'etapa. El treball de síntesi, a efectes d'avaluació, té la consideració de projecte transversal amb incidència en la qualificació global de cada curs.

(Decret, 187/2015, Art 14.1 i 14.4.)

Una opció més agosarada rau a plantejar tota la programació des de l'òptica de la globalització. Des d'un punt de vista estrictament normatiu, aquesta possibilitat queda exclosa atès que la convocatòria determina, d'una manera explícita, que s'ha de presentar la "programació d'un àmbit o una matèria". Ara bé, tant des d'un punt de vista contextual (alguns centres educatius ho han adaptat com a tret distintiu del seu PEC) com ideològic (l'orientació a l'adquisició i desplegament de competències), es tracta d'un enfocament plausible. La presa de decisió correspon a l'opositor.

3.- Potenciació d'una manera de fer investigadora. La recerca activa de solucions als problemes quotidians per part de l'alumnat n'afavoreix l'autonomia i, també, l'aproxima al rigor del mètode científic. Implica que l'alumne segueixi un procés

mental ordenat consistent a: a) Identificar i caracteritzar el problema; b) Establir una o diverses hipòtesis de solució; c) Planificar una manera de verificar-les; d) Recollir, processar i analitzar les dades o la informació; e) Prendre la decisió sobre la solució a adoptar; f) Disposar els elements necessaris per portar la terme; g) Aplicar la solució prevista; e) Valorar els resultats i f) Generalitzat o revisar la manera de procedir.

4.- Foment de la creativitat i el pensament crític. Planteja activitats obertes que suposin un repte per a l'alumne i el convidin a utilitzar coneixements de diversa procedència. Els alumnes han de comprendre que tot coneixement és fragmentari i inacabat, que és possible explorar altres possibilitats, que no hi ha una única via per arribar a la solució d'un problema, que els errors són inherents a la condició humana, que cal analitzar i valorar diverses propostes abans d'emprendre'n una, etc. Es tracta de potenciar el desenvolupament de les intel·ligències múltiples des de totes les matèries i per a tots els alumnes.

5.- Relació amb l'entorn social i natural com a agent d'aprenentatge. Afavoreix la permeabilitat de l'entorn de procedència de l'alumne en el seu procés d'aprenentatge des d'una perspectiva dialògica. Es tracta d'afavorir que es plantegi qüestions com: quines coses he après dels meu entorn que valoro positivament?; quines altres valoro negativament? i, finalment, quins canvis puc introduir per millorar-ho?

Des d'aquesta perspectiva, el decret 187/2015 reconeix la potencialitat formativa d'allò que succeeix fora de l'aula

L'organització de les activitats a l'aula i el funcionament dels centres, les activitats docents, les formes de relació i de comunicació que s'estableixen entre la comunitat educativa i la relació amb l'entorn, contribueixen a la consolidació de les competències clau. (Art 8.7.)

6.- Atenció a les peculiaritats de cada alumne. No has de pensar únicament en actuacions per al conjunt del grup sinó també en l'atenció individualitzada als que, per diverses circumstàncies, ho requereixin.

7.- Posar atenció al desenvolupament emocional. Atès que les emocions són un component clau de la competència es tracta que els alumnes progressin en la seva identificació, comprensió i anàlisi per aprendre a gestionar-les en la seva vida quotidiana. La construcció d'un clima d'aula afavoridor de l'aprenentatge i la convivència requereix l'establiment d'unes normes clares i consistents així com el forment de les relacions humanes de qualitat.

8.- Clima de relacions interpersonal. L'aprenentatge té lloc a partir de les interaccions entre les persones. Posem una atenció especial a la relació alumnes-mestre (coneixement, relacions interpersonal, modelatge del docent, resolució de conflictes...) però també cal tenir en compte les relacions entre els alumnes

(acceptació, confiança, respecte, grups, lideratge, rebuig, agressions...) i a la relació (col·laboració i complementarietat) amb la família, en tant que agent educatiu essencial.

9.- Posar atenció al coneixement que té l'alumne del seu aprenentatge. Cal que l'alumne disposi d'informació del procés d'aprenentatge que segueix: clarificant l'objectiu, prenent consciència de les dificultats i possibilitats, valorant diverses opcions per aprendre alguna cosa, etc. Es tracta que l'alumne prengui, d'una manera gradual, el control del seu aprenentatge: cerqui ajut quan el necessiti, seleccioni la informació que consideri rellevant, decideixi el temps que hi dedicarà i com ho farà, li atorgui un determinant nivell de prioritat, etc. Tot plegat condueix a prendre consciència del propi procés d'aprenentatge.

Saber que pots fer una activitat, sentir-te competent en la seva realització... té efectes positius en l'autoestima i resulta clau en la construcció d'una personalitat equilibrada.

10.- Agrupament de l'alumnat. Afavoreix diversos tipus d'agrupaments, tot prioritant els heterogenis sobre els homogenis. En funció de l'activitat a realitzar cal una determinada organització física de l'aula i, també, una modalitat d'agrupament dels alumnes: individual, per parelles, en grup col·laboratiu, etc.

11.- Utilització de diverses fonts d'informació. Les tecnologies de la informació i la comunicació són una eina bàsica en l'aprenentatge que permeten cercar, analitzar, valorar i intercanviar informació.

12.- Coherència entre els procediments d'aprenentatge i els d'avaluació. Dissenyar una avaluació contínua, formativa i sistèmica, que sigui educadora (contribueixi a l'aprenentatge) i, alhora, afavoreixi la millora docent. Tingues present que els alumnes tenen dret a una avaluació objectiva que, com a docent i treballador públic, has de garantir.

La selecció dels principis o opcions metodològiques amb les quals et sents identificat i et veus amb cor d'argumentar, defensar i expressar amb les teves pròpies paraules davant del tribunal, d'una manera planera i entenedora, reflecteix les conviccions professionals del candidat. T'animem a planejar-te-les, a comentar-les amb un company/a, a fer-te-les teves, entenent-ho com un exercici de creixement professional que t'ajudarà a construir *la teva* programació.

Tanmateix, fer-ne una reproducció quasi literal, manllevant expressions i frases senceres, amb una baixa coherència amb la resta del document pot ser percebut com una mena de receptari pedagògic o com una col·lecció de mantres educatius que res no garanteix que tinguin cap connexió amb la pràctica educativa. Allò que ho evidencia

són les estratègies educatives que s'apliquen a l'aula i que es concreten a les unitats didàctiques: la prova del cotó entre el que es declara i el que es fa.

Les estratègies d'aprenentatge fan referència al conjunt d'activitats, tècniques i recursos planificades pel docent amb l'objectiu que els alumnes assoleixin els aprenentatges programats. Una estratègia és un procediment formalitzat (mitjançant trets distintius, fases, protocols, maneres de fer) orientat a l'assoliment d'un objectiu. L'aplicació d'estratègies didàctiques a l'aula requereix la formació i el perfeccionament del docent en el seu disseny i implementació.

En els darrers temps n'hi ha hagut diverses que han adquirit notorietat pel fet que se'n destaca la seva coherència amb el desenvolupament de competències. N'esmentem les més conegudes (per bé que hi ha un cert ball de denominacions), amb una breu caracterització. També n'hi ha d'específiques d'una determinada especialitat: a tall d'exemple, el *natural approach*, a l'àrea de primer llengua estrangera que se situen fora de les possibilitats d'aquest text. Es tracta que et decantis per alguna d'elles (potser més d'una o en pots fer-ne una combinació) com a tret distintiu d'una manera de treballar que presidirà el desplegament de *la teva* programació. Si ja les coneixes, et serà més fàcil. Si no, hauràs de buscar informació addicional:

Ensenyament no directiu. El docent adopta un rol d'ajuda o d'assenyalar dificultats o problemes però són els alumnes qui han de buscar solucions. Ha donat lloc a la identificació del docent com a *facilitador* de l'aprenentatge.

Resolució de problemes (o Aprenentatge Basat en Problemes ABP) L'ensenyament pivota entorn de problemes que són rellevants per a l'alumne. El professor vetlla perquè els alumnes els entenguin, trobin i consultin informació rellevant per afrontar-los, formulin solucions, les assagin, etc.

Projectes (o Aprenentatge Basat en Projectes). Creació de situacions de treball on l'alumnat, a partir d'un plantejament inicial i dels seus coneixements previs, du a terme activitats d'investigació que suposen cercar, seleccionar i interpretar la informació a través de fonts diverses, tot relacionant-ho amb el que ja saben.

Aprenentatge cooperatiu: Disseny de situacions en les quals la cooperació entre els membres del grup és necessària per aprendre i, alhora, constitueix un objectiu d'aprenentatge.

Plans o contractes de treball. Es tracta de fixar, d'una manera col·laborativa entre el/la professor/a i l'alumne, la previsió del que cal fer en un determinat període temporal per tal que l'alumne pugui avançar al seu ritme. L'alumne ha d'aprendre a responsabilitzar-se de la seva feina, a combinar-la, a autoavaluar-se i a ser autocrítics amb l'acompliment dels compromisos contrets.

Flipped classroom o docència inversa. Forma d'entendre l'aprenentatge que transfereix la realització de determinats processos fora l'aula amb la intenció

d'aprofitar el temps de classe per a l'aprenentatge actiu a través de preguntes, discussions, exploració i projecció d'idees, etc.

Aprenentatge-servei. Combinació de processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte, on els participants aprenen a treballar en base a necessitats reals de l'entorn amb la intenció de millorar-lo.

Gamificació o ludificació. Pretén generar en els alumnes les mateixes emocions i sentiments que se senten en el joc amb la finalitat d'enganxar-lo al seu procés d'aprenentatge.

Racons, tallers o ambients. Permeten que els alumnes treballin de forma autònoma, individual o en parelles, en diferents espais, amb materials i continguts diversos. El professor afavoreix l'accés al coneixement de l'alumne a través de la interacció amb diversos objectes (organitzats temàticament) a partir de la interacció i el diàleg amb altres companys. Afavoreix l'autonomia dels alumnes atès que els ajuda a ser conscients dels seus avenços i les seves limitacions. En la programació dels racons, tallers o ambients convé tenir en compte els diversos tipus de continguts: conceptuals, procedimentals i actitudinals.

Grups interactius. L'aprenentatge es fonamenta en la interacció entre els alumnes. La classe s'organitza en grups de dimensió reduïda o mitjà format de manera heterogènia, tot respectant les diferències de qualsevol mena (ètnia, idioma, edat, nivell d'aprenentatge, interessos...). El facilitador (normalment, el professor però també pot ser una persona externa: voluntari, familiar, convidat...) dinamitza el grup i afavoreix que els alumnes s'ajudin, interaccionin i resolguin les dificultats que sorgeixin a partir del diàleg (aprenentatge dialògic). Es poden realitzar diverses activitats simultàniament per les quals van passant, d'una manera alternativa, els diversos grups.

Portafolis. Eina de treball i d'avaluació on l'alumne recull les produccions i activitats que acrediten les habilitats i els coneixements que s'han treballat.

Aprenentatge multinivells. Enfocament que consisteix a treballar un mateix tema des de nivells de dificultat diversos, a partir de l'agrupament dels alumnes dins de la mateixa aula en diferents grups.

Suport a l'aula. Treball col·laboratiu de dos mestres a l'aula. S'utilitza per treballar aspectes instrumentals: comprensió lectora, producció de textos, càlcul, resolució de problemes... Planteja la possibilitat de donar suport a l'alumnat que presenta dificultats perquè pugui avançar al seu ritme l'aprenentatge sense modificar la relació amb el grup classe. En centres de dues línies permet la formació de tres grups de treball amb tres docents a l'aula.

Webquest. Proposta didàctica basada en la recerca guiada, que utilitza principalment recursos d'Internet. Prioritza la construcció de coneixement mitjançant la transformació de la informació en la creació d'un producte, la qual cosa permet avaluar el procés i els resultats.

Storytelling. Manera d'explicar històries curtes amb mitjans audiovisuals, en les que hi juga un paper tan important la paraula del narrador com les imatges incorporades. La vinculació afectiva i emotiva a allò narrat i la pròpia vivència de l'alumnat, en són trets fonamentals.

Visual thinking. Estratègia d'ensenyament-aprenentatge que posa atenció, d'una manera prioritària, als dibuixos, imatges-grafiques, diagrames, etc. entenent que es tracta d'una manera més directa, intuïtiva, ràpida i eficaç d'adquirir i processar coneixements. Es concreta en mapes mentals, canvas, metàfores visuals, diagrames, gràfics, esquemes, dibuixos...

Ja veus que el llistat és llarg (i n'han quedades al tinter), que no hi ha un patró comú, que engloben aspectes molt diversos. Es caracteritzen per l'adopció d'un conjunt de postulats o patrons de treball orientats a l'assoliment dels objectius i a l'adquisició de les competències bàsiques. Sigues prudent a l'hora de decidir quins introdueixes. Pots adoptar-ne un o potser dos, però no pas més. Tingues en compte que l'apropiació dels procediments, els hàbits professionals i la manera de fer característica de cadascuna requereix un llarg procés d'aprenentatge, tant per al docent com per als alumnes.

3.3.5.2. UTILITZACIÓ DE LES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I DE LA COMUNICACIÓ.

Les tecnologies de la informació i la comunicació formen part de la vida quotidiana dels docents i dels alumnes amb una diferència substancial: la major part dels alumnes són "nadius digitals", és a dir, han crescut enmig de la tecnologia. La preocupació per saber utilitzar una eina digital (bé sigui un PC, una tablet, un mòbil o una aplicació d'ofimàtica....) s'ha desplaçat a conèixer què podem fer amb la tecnologia que ens envolta i, sobretot, com podem fer-ne un bon ús per posar-la al servei de les nostres necessitats.

Des d'aquest punt de vista la sigla TIC (Tecnologies de la Informació i Comunicació) tendeix a transformar-se en TAC (Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement) per posar èmfasi en l'ús de les TIC com a mitjà perquè els alumnes explorin les seves possibilitats per aprendre, comunicar-se i realitzar les seves pròpies creacions utilitzant diversos llenguatges.

Tingues present que la competència digital forma part del currículum i, per tant, és necessari que els recursos digitals formin part de la pròpia programació com a eina i com a objecte d'aprenentatge. D'acord amb l'anàlisi que n'hem fet al quadre 14 (Cf. 3.3.2.), les competències d'aquest àmbit, agrupades per dimensions, són les següents:

Dimensions	Competències de l'Àmbit (agrupades en dimensions)
Instruments i aplicacions	1. Seleccionar, configurar i programar dispositius digitals segons les tasques a realitzar. 2. Utilitzar les aplicacions d'edició de textos, presentacions multimèdia i tractament de dades numèriques per a la producció de documents digitals. 3. Utilitzar les aplicacions bàsiques d'edició d'imatge fixa, so i imatge en moviment per a produccions de documents digitals
Tractament de la informació i organització dels entorns digitals de treball i aprenentatge	4. Cercar, contrastar i seleccionar informació digital adequada per al treball a realitzar, tot considerant diverses fonts i mitjans digitals. 5. Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals. 6. Organitzar i utilitzar un entorn personal de treball i aprenentatge amb eines digitals per desenvolupar-se en la societat del coneixement.
Comunicació interpersonal i col·laboració	7. Participar en entorns de comunicació interpersonal i publicacions virtuals per compartir informació. 8. Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball col·laboratiu.
Ciutadania i civisme digital	9. Realitzar accions de ciutadania i de desenvolupament personal, tot utilitzant els recursos digitals propis de la societat actual. 10. Fomentar hàbits d'ús saludable de les TIC vinculats a l'ergonomia per a la prevenció de riscos. 11. Actuar de forma crítica i responsable en l'ús de les TIC, tot considerant aspectes ètics, legals, de seguretat, de sostenibilitat i d'identitat digital.

17.- Delimitació de les competències d'àmbit digital agrupades en dimensions

A la programació has d'explicar quin ús en faràs, quins recursos utilitzaràs i de quina manera contribuirà a l'adquisició de les competències suara citades. Pel que fa als recursos que empraràs, tenint en compte que pots triar el centre on contextualitzes la programació, pots optar per un que estigui dotat dels recursos que preveus utilitzar per bé que has de ser coherent amb la descripció del context on l'ubiques. Un cop resolta aquesta qüestió, els principals recursos TIC que s'utilitzen als centres educatius són el blog de l'aula, l'aula d'informàtica amb múltiples aplicacions i programes educatius, les apps de mòbil, l'ús de vídeo i àudio, els codis QR, la realitat augmentada, la robòtica educativa... En pots afegir d'altres de més actuals però allò important no és utilitzar-ne molts o que siguin de la darrera generació sinó que el mestre sàpiga utilitzar-los i en fomenti el bon ús per part de l'alumnat.

Pel que fa a l'ús que en faràs i la intencionalitat educativa, la forma més entenedora i còmoda d'acreditar-ho és vincular-ho a les unitats didàctiques. En el marc d'una activitat d'ensenyament-aprenentatge, l'ús de les TAC ha d'ésser entès com una eina, no com un objectiu en si mateix. Aleshores pots descriure quin ús en faràs (per exemple, la consulta a la wikipèdia de les parts d'una flor) i, a partir d'aquí, pots

introduir accions de reflexió, adequades a l'edat dels alumnes, sobre la importància de les TAC en l'aprenentatge i en la interrelació amb el món i, també, advertir i il·lustrar dels riscos i paranys, tant socials com ètics, associats al seu ús.

3.3.5.3. CONNEXIONS AMB ALTRES ÀMBITS O ÀREES

Entre els components essencials de la unitat didàctica que es contemplan a la convocatòria hi trobem **les connexions amb altres àrees, matèries, crèdits, mòduls professionals o assignatures relacionades**. Resulta fonamental capacitar els alumnes perquè integrin els aprenentatges de les diverses matèries per aplicar-los a contextos i situacions diversos que exigeixen un plantejament interdisciplinari. Aquest principi respon a la necessitat de vincular l'institut a situacions rellevants de la vida, la qual cosa implica coordinació i unitat d'acció entre els docents que intervenen en un mateix grup.

Encara que en l'educació obligatòria els continguts es presentin organitzats per àrees, matèries o àmbits, per a l'assoliment de les competències bàsiques és convenient establir relacions entre continguts de matèries diverses. Es tracta d'establir relacions entre els aprenentatges que els alumnes poden realitzar d'una manera lògica que tinguin en compte les aportacions de les diverses àrees: els continguts que en una matèria es consideren instrumentals, en ésser considerats des d'una altra matèria adquireixen valor en si mateixos, la qual cosa els atorga un sentit i funcionalitat diferents. L'establiment de connexions entre les matèries ha de ser el resultat d'una reflexió conjunta del professorat per fer-les explícites i, d'aquesta manera, facilitar la transferència de coneixement per part de l'alumnat.

Una manera de fer-ho és mitjançant un quadre de doble entrada que consideri, d'una banda, els continguts i de l'altra les matèries curriculars, tot assenyalant aquells que presenten coincidències o que reclamen un enfocament complementari o coordinat. Un altra manera de procedir consisteix a assenyalat els principals punts de confluència amb altres matèries, tot identificant els aspectes que requereixen coordinació entre els professionals que hi intervenen.

Finalment, per bé que ultrapassa la dimensió estrictament docent per adquirir un caire organitzatiu, l'establiment de connexions implica la planificació conjunta del professorat prèvia a la intervenció col·legiada amb fórmules organitzatives que ho facin possible: dos docents a l'aula, suport a l'aula, grups flexibles, grups interactius, etc.

3.3.5.4. PERSPECTIVA DE GÈNERE

Una novetat de la convocatòria passada va ser la inclusió de la perspectiva de gènere com a requisit de la programació

Presentació d'una programació didàctica que ha de fer referència al currículum vigent a Catalunya i ha de tenir en compte la inclusió i la perspectiva de gènere.

De què estem parlant quan diguem “perspectiva de gènere”? A les “Orientacions sobre el tractament de la igualtat de gènere i la diversitat cultural en el material didàctic” hi trobem que a l'escola cal

Fer efectiu el principi de la coeducació i la perspectiva de gènere incorporant-los a tots els nivells i modalitats del sistema educatiu amb l'efecte d'afavorir el desenvolupament de l'alumnat al marge dels estereotips i rols de gènere, i de garantir una orientació acadèmica i professional lliure de biaixos sexistes i androcèntrics.

I com ho podem fer en la nostra programació? Intentant

1. Aportar una visió global lliure de prejudicis i estereotips.
2. Incorporar la perspectiva de gènere i la visualització de les dones en els diferents àmbits de coneixement i de desenvolupament dels oficis i professions.
3. Incorporar la perspectiva intercultural i el reconeixement de les aportacions de totes les cultures.
4. Fer un ús del llenguatge oral, escrit i visual inclusiu i no sexista.
5. Potenciar el reconeixement de la diferència.
6. Potenciar els valors, drets i deures d'una societat democràtica.
7. Referenciar models identitaris de feminitat i masculinitat que possibilitin establir formes òptimes de relacions afectives.
8. Garantir que tant a nivell d'imatge com de text, hi hagi la diversitat d'alumnat representada.
9. Positivitzar l'alumnat de cultures minoritàries.
10. Potenciar l'ús de metodologies inclusives.

3.3.6. ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

L'existència de diferències entre les persones, que és inherent a la condició humana, també es manifesta en l'aprenentatge. Els alumnes del grup classe per al qual preparem la teva programació difereixen entre si en la preferència o predisposició a aprendre un tipus de continguts o fer un tipus d'exercicis; en el temps de dedicació a l'estudi i el volum d'esforç que els comporta; en la capacitat i la rapidesa per transferir allò que han après a altres àmbits de la vida; en la quantitat de repeticions o de reforços que cal administrar-los per consolidar un determinant aprenentatge... La diversitat és connatural a l'aula en tant que aquesta és un reflex de la societat.

El sistema educatiu i, en darrera instància, el centre escolar ha de donar resposta adequada a les demandes de cadascun dels seus alumnes en funció de les seves necessitats i possibilitats. No es tracta d'oferir el mateix a tothom sinó d'oferir diferents camins, recursos o atenció en funció de les necessitats.

Amb la LOGSE sorgeix el concepte d'alumnes amb **necessitats educatives especials (NEE)** per referir-se als alumnes que, d'una manera temporal o permanent, precisen un tipus d'ajudes que no són les habituals. Els centres hi havien de donar resposta adequada amb mesures de tipus pedagògic, organitzatiu i de funcionament quotidià per tal d'atendre'ls adequadament. Els professors que els atenien havien d'elaborar, amb el suport d'especialistes, les adaptacions curriculars individualitzades (ACI) pertinents per ajudar-los a assolir els objectius bàsics de l'escolarització. Amb la LOE-LOMCE es canvia la denominació per **necessitats educatives de suport educatiu (NESE)** i també s'introdueixen alguns canvis menors en la caracterització de la tipologia d'alumnat que inclou.

A Catalunya, el decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, neix amb l'aspiració de passar de l'escola inclusiva al sistema educatiu inclusiu, atès que s'adreça a tots els alumnes en totes les etapes educatives. En concret, es consideren alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE)

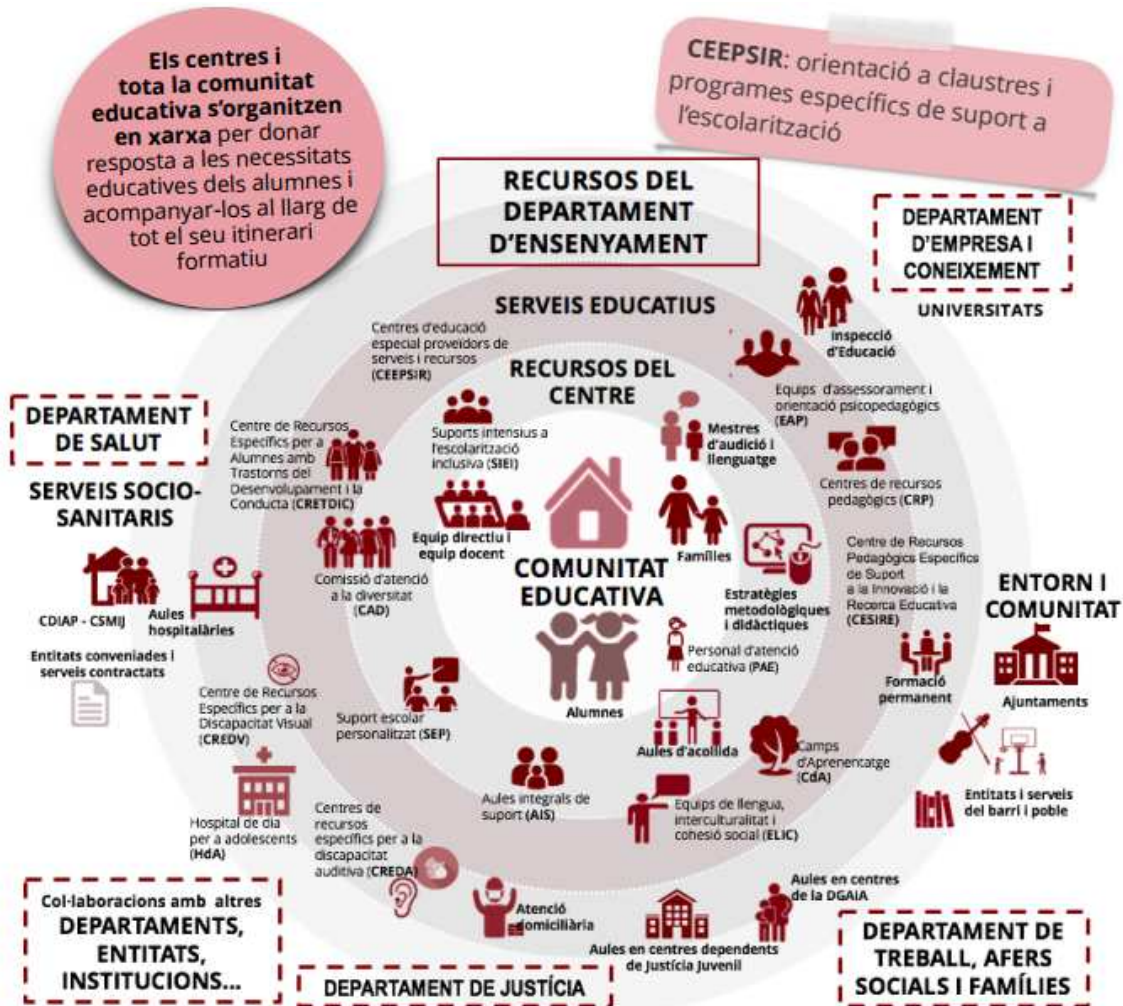
- a) Els alumnes amb necessitats educatives especials associades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, trastorns de l'espectre autista, trastorns greus de conducta, trastorns mentals, i malalties degeneratives greus i minoritàries.
- b) Els alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària.
- c) Els alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides.
- d) Els alumnes amb trastorns d'aprenentatge o de comunicació, entesos, aquests últims, com a trastorns que afecten l'adquisició i l'ús funcional del llenguatge.
- e) Els alumnes amb altes capacitats derivades de la superdotació intel·lectual, els talents simples i complexos i la precocitat.
- f) Els alumnes amb risc d'abandonament escolar prematur.

(Decret 150/2017, Art. 5)

Estableix que tots es alumnes s'escolaritzen en centres ordinaris (Art. 17) i, només de manera excepcional i a petició de la família, s'escolaritzen en centres d'educació especial els alumnes amb necessitats associades a discapacitat severa o profunda.

Un altre canvi important és el reconeixement del treball coordinat i col·laboratiu de tota la comunitat educativa amb la creació de la xarxa de suports a l'educació inclusiva, integrada per totes les persones i institucions que intervenen en el procés educatiu (Art 5, 6 i 11). Una visió esquemàtica (vegeu el quadre 18) de les institucions, entitats i

persones que hi intervenen permet adonar-se de la complexitat que comporta i, alhora, alerta de les necessitats de coordinació i, també, dels riscos de burocratització.



18.- Xarxa de suports a l'educació inclusiva

3.3.6.1. MESURES I SUPORTS ADDICIONALS I INTENSIVS

Els centres, a través de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) han de planificar les mesures i els suports educatius a partir de l'observació del progrés dels alumnes i de les seves necessitats, amb la finalitat d'oferir-los el tipus de suport i la intensitat adequada a l'adquisició progressiva de les competències.

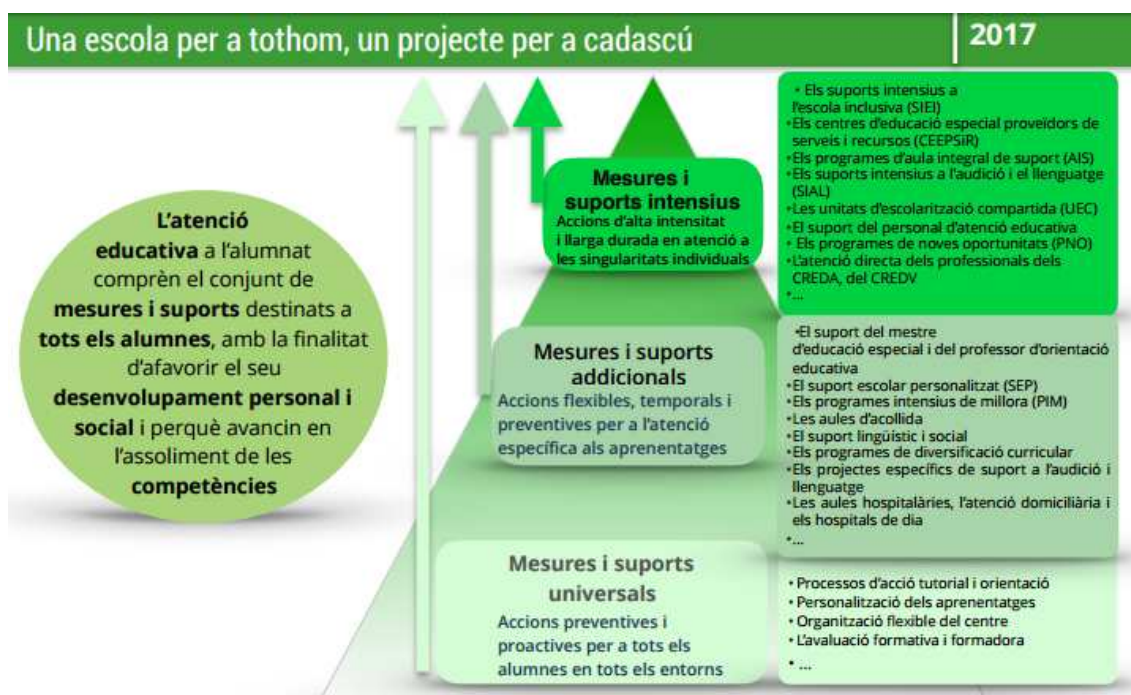
El decret 150/2017 estableix l'existència de mesures i suports per a l'atenció educativa dels alumnes:

1. Les mesures per a l'atenció educativa són les accions i actuacions organitzades pels centres destinades a facilitar l'accés a l'aprenentatge i a la participació, a fi de permetre el progrés de tots els alumnes, prevenir les dificultats de l'aprenentatge i assegurar un millor

ajustament entre les capacitats dels alumnes i el context educatiu. Aquestes mesures incideixen en tots els àmbits de l'educació.

2. Els suports són els recursos personals, metodològics i materials —inclosos els tecnològics— i els ajuts contextuals i comunitaris que els centres utilitzen per aconseguir que les mesures planificades siguin efectives i funcionals, i contribueixin a assolir l'èxit educatiu de tots els alumnes. Aquestes suports incideixen en tots els àmbits de l'educació.

Se n'estableixen de tres tipus: universals (adreçades al 100% de la població escolaritzada); addicionals (a un 20%) i intensives (a un 5%). En primer lloc, en fem una caracterització gràfica i, a continuació, oferim el text legal.



19.- Planificació de mesures i suports universals, addicionals i intensius

Les mesures i suports universals (Art. 8) s'adrecen a tots els alumnes i els apliquen els professionals del centre liderats per l'equip directiu. S'estableixen en el projecte educatiu de centre i en les normes d'organització i funcionament de centre, i han de quedar concretades en les programacions d'aula.

Constitueixen mesures i suports universals qualsevol de les actuacions que permeten al centre crear contextos educatius inclusius: la personalització dels aprenentatges, l'organització flexible del centre, l'avaluació formativa i formadora, els processos d'acció tutorial i orientació, i aquelles altres actuacions que contribueixen a l'escolarització i l'educació dels alumnes.

Les mesures i suports addicionals (Art. 9) són actuacions educatives que permeten ajustar la resposta pedagògica de forma flexible i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge i desenvolupament personal que poden comprometre l'avenç personal i escolar. Han de cercar la màxima

participació en les accions educatives del centre i de l'aula. N'hi ha de diversa tipologia: les mesures d'acció tutorial específiques, el suport del mestre d'educació especial, el suport del professor d'orientació educativa, el suport escolar personalitzat i els programes intensius de millora, el suport lingüístic i social, les aules d'acollida, els programes de diversificació curricular, els projectes específics de suport a l'audició i el llenguatge i el projecte de promoció al poble gitano de Catalunya, les aules hospitalàries i l'atenció domiciliària i en hospitals de dia per a adolescents; les unitats en centres de Justícia Juvenil, i les unitats en centres de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, i altres actuacions establertes pel Departament d'Ensenyament o pels mateixos centres que poden contribuir a l'educació inclusiva dels alumnes.

En el procés d'identificació dels alumnes que les necessiten així com de concreció del tipus i intensitat hi intervenen diversos professionals, amb lògiques i visions plurals per bé que no sempre coincidents

Les mesures i els suports addicionals es determinen:

a) A partir de la detecció de les necessitats dels alumnes per part del tutor, la família i l'equip docent. Si la CAD ho determina, l'equip d'assessorament i orientació psicopedagògic (EAP) a l'educació infantil i primària, i l'EAP o l'orientador a l'educació secundària obligatòria, han de fer una avaluació psicopedagògica. En el cas dels alumnes d'origen estranger, els equips d'assessorament i suport en llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC) poden col·laborar, si escau, en aquesta detecció.

Allò que revesteix més interès per als opositors és la delimitació de responsabilitats: els professionals que han d'aplicar-les són els docents i el personal d'atenció educativa designat per la direcció. La resta de professionals hi intervenen en qualitat d'assessors o d'experts però no assumeixen responsabilitats d'intervenció.

Les mesures i suports intensius (Art 10) són actuacions educatives extraordinàries adaptades a la singularitat dels alumnes amb necessitats educatives especials, que permeten ajustar la resposta educativa de forma transversal, amb una freqüència regular i sense límit temporal. Es planifiquen per als alumnes amb necessitat específica de suport educatiu, si així ho determina l'informe de l'EAP de reconeixement de necessitats específiques de suport educatiu, i específicament per als alumnes següents:

- a) Alumnes amb necessitats educatives especials.
- b) Alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides.
- c) Alumnes amb risc d'abandonament escolar prematur.
- d) Alumnes amb altes capacitats derivades de la superdotació intel·lectual, els talents simples i complexos i la precocitat.

Els responsables d'aplicar-les són docents especialistes: els mestres d'educació especial, els orientadors d'educació secundària obligatòria, els mestres especialistes en audició i llenguatge i els professionals de suport educatiu, amb la supervisió de la direcció del centre, en coordinació amb tot l'equip docent, el personal d'atenció educativa i els serveis educatius, i amb la implicació dels agents de la comunitat educativa.

3.3.7. AVALUACIÓ

Un cop fixats els objectius a assolir i les competències a desenvolupar, determinats els continguts, establertes les unitats didàctiques i delimitada la metodologia (agrupament, organització de l'aula, ús de les TIC, etc.) arriba el moment de plantejar-nos què, com i quan avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes és un component essencial de la programació didàctica. Posarem atenció als criteris, els instruments i els moments de l'avaluació, sense oblidar l'avaluació del propi procés, és a dir, la revisió de la pròpia programació (Cf. 3.4.) i de la posada en pràctica a l'aula.

En primer lloc, hem de posar en clar com es concep l'avaluació i quins són els principals moments en què es du a terme. Per fer-ho hem de recórrer a l'ordre ENS 108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació secundària obligatòria.

L'avaluació dels processos d'aprenentatge dels alumnes en l'educació secundària ha de ser contínua i global;

L'avaluació en l'educació secundària obligatòria ha de ser global, contínua i diferenciada. En les sessions d'avaluació l'equip docent ha de fer una valoració global sobre el desenvolupament del procés d'aprenentatge i sobre l'adequació de les programacions i les activitats docents a les necessitats dels alumnes. (Ordre 108/2018. Art 3.3.)

amb una observació sistemàtica de l'assoliment dels objectius educatius, integradora de les valoracions de totes les àrees, amb una visió globalitzada del procés d'aprenentatge al llarg de l'etapa i centrada en el desenvolupament i la consolidació de les competències bàsiques. Ha de servir per a

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. (Ordre 108/2018. Art 2.2)

Cal posar una cura especial en el caràcter formatiu de l'avaluació. Per això és necessari que els alumnes coneguin prèviament els objectius i els criteris d'avaluació de les activitats que realitzen i que rebin un retorn qualitatiu dels resultats obtinguts que afavoreixi l'autoregulació de l'aprenentatge. Amb aquest objectiu s'han de diversificar

les activitats i els instruments d'avaluació incorporant-hi mecanismes d'autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació.

3.3.7.1. CRITERIS D'AVALUACIÓ

Els referents per a la comprovació del grau d'adquisició de les competències bàsiques i de l'assoliment dels objectius d'etapa són els criteris d'avaluació establerts al decret de currículum per a cada matèria:

L'avaluació pren com a referència els diferents elements que integren el currículum. Les competències que determina el Decret 187/2015, de 25 d'agost, són els objectius d'aprenentatge que han d'assolir els alumnes al final de l'etapa i es concreten en els criteris d'avaluació establerts per a cada curs per a totes les matèries i àmbits.

(Ordre 108/2018. Art 3.1)

On es fixen els criteris d'avaluació de cada matèria i per a cada curs. Vegem, a tall d'exemple, els que corresponen a l'àmbit artístic (música) de 1r d'ESO:

1. Identificar auditivament i representar gràficament les qualitats físiques del so, argumentant les raons per les quals el material sonor passa a considerar-se música.
2. Comparar i establir les diferències entre les diverses maneres de percebre la música.
3. Reconèixer auditivament i expressar oralment i per escrit, amb grafies convencionals i/o alternatives, els elements i els patrons musicals bàsics que organitzen la música (ritme, melodia, textura, timbre, estructura i dinàmica).
4. Comunicar els atributs que defineixen els estils musicals que tenen més presència en l'entorn social.
5. Utilitzar els criteris de classificació dels instruments musicals i de les veus humanes per al seu reconeixement, creació o identificació.
6. Identificar auditivament el timbre dels instruments més representatius i les tessitures vocals.
7. Utilitzar les eines tecnològiques de suport a l'escolta, la interpretació, la creació i la recerca de coneixement.
8. Interpretar el repertori treballat a l'aula (amb instruments, veu o el cos) fent servir les tècniques adequades, amb sincronia, expressivitat, eurítmia i participació activa.
9. Compondre i improvisar peces o fragments senzills seguint les pautes establertes i també de forma oberta.
10. Reflexionar i debatre amb respecte i empatia sobre les experiències d'aprenentatge musical a l'aula, tot aportant exemples i experiències pròpies de l'ús dels coneixements musicals en la vida quotidiana.
11. Establir les vinculacions de la música amb d'altres arts i usos socials.
12. Generar dinàmiques de treball col·laboratiu i d'ajut entre iguals en els procediments de pràctica musical.

En l'elaboració d'aquest apartat de la programació pots traslladar-los-hi d'una manera literal o bé pots adequar-los tenint en compte les característiques del grup. Aquesta

part de la feina de planificació és senzilla. El repte consisteix a comprendre'ls en profunditat per tal de dissenyar activitats d'aprenentatge i d'avaluació que hi donin resposta.

En la programació has de seleccionar i concretar els criteris d'avaluació per a l'etapa i el curs escollit. Perquè siguin més operatius es poden redactar de manera que se'n puguin derivar activitats o instruments d'avaluació que es detallaran a les unitats didàctiques.

3.3.8. ALTRES ASPECTES

Més enllà del que s'assenyala a la convocatòria, els aspectes a tenir en compte en la programació d'un curs escolar són molts. Al capdavant, qualsevol funció atribuïda normativament a un funcionari docent que sigui duta a terme d'una manera intencional i sistemàtica és susceptible de ser planificada.

Des d'aquest punt de vista, la programació per oposicions pot incloure altres apartats que donin compte d'allò que el docent realitza al llarg del curs acadèmic. A tall d'exemple, plantejem breument cinc aspectes a considerar: la tutoria, el pla de lectura, els eixos transversals, les activitats complementàries i les entrevistes amb famílies.

Això no significa que necessàriament hagi d'introduir-los a la teva programació? No. En absolut. Ara bé si un d'aquests aspectes (o algun altre que no hem tingut present en l'elaboració d'aquests apunts) constitueix un punt fort de la teva pràctica, el tens pensat, meditat i preparat, els fet d'introduir-lo constitueix un valor afegit i atorga personalitat a la programació. La decisió és teva.

3.3.8.1. TUTORIA

Si tenim en compte la importància que s'atorga a l'acció tutorial a l'educació secundària al Document d'Organització i Funcionament dels Centres Docents:

L'acció tutorial és pròpia de la funció docent i es materialitza en un conjunt d'actuacions de responsabilitat compartida entre els docents, els equips educatius i tots els professionals de la comunitat educativa. Aquest conjunt d'actuacions ha de definir un estil docent que permeti promoure la implicació de cada alumne en el seu procés educatiu i el desenvolupament d'una dinàmica social positiva en el centre i l'entorn.

semblaria lògic que fos objecte d'una planificació acurada atès que en el mateix document ja es marquen diversos àmbits d'atenció:

Aquestes actuacions educatives, en col·laboració amb les famílies, contribueixen a l'assoliment de les competències bàsiques associades als àmbits transversals, necessàries perquè l'alumne pugui desenvolupar el seu projecte personal, social, acadèmic i professional.

Alguns centres disposen de programacions de tutoria en forma de Pla d'Acció Tutorial (PAT) del qual cal fer-ne una concreció per als diversos cursos. En definitiva, es tracta de determinar què es fa a l'hora de tutoria?, per què es fa?, com es fa?, quan es fa?, etc.

3.3.8.2. PLA DE LECTURA

En l'apartat de "Programacions i recursos didàctics" dels Documents per a l'organització i la gestió dels centres pels curs 2019-2020 trobem que:

El director o directora del centre ha d'adoptar les mesures organitzatives necessàries per garantir la continuïtat, o la implementació, d'un temps de lectura (diari o setmanal) a tots els nivells de l'escolaritat obligatòria. Aquest temps ha de permetre que els alumnes desenvolupin l'hàbit lector -factor clau per a l'èxit escolar- i també que tinguin models de lectura expressiva per part dels docents i temps de lectura silenciosa.

per tant semblaria lògic que una funció que és pròpia del docent, a la qual es destina temps escolar, fos objecte d'una programació rigorosa que en garantis un resultat satisfactoris.

La major part d'instituts disposen d'un Pla de Lectura de Centre que s'articula en tres eixos o dimensions: aprenentatge de la lectura (saber llegir), paper de la lectura en l'adquisició de coneixement (llegir per aprendre) i hàbit lector (el gust per llegir).

L'elaboració i la formalització del PLEC a nivell de centre es correspon amb una metodologia d'elaboració de projectes. Més enllà d'aquest document marc, cada docent ha de desenvolupar-lo, adequar-lo i concretar-lo a través de la programació anual. Es tracta de seqüenciar les activitats que es duran a terme, els materials, l'avaluació dels resultats, etc.

Trobaràs informació detallada sobre el PLEC a

http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sez/crp/banderecursos/pla_lectura

3.3.8.3. EIXOS TRANSVERSALS

Amb independència de la denominació que se'ls atorgui a les diverses lleis educatives (eixos transversals a la LOGSE; educació en valors a la LOE i elements transversals a la LOMCE) el currículum de secundària inclou un conjunt de continguts que a Catalunya, agrupats en l'àmbit de cultura i valors, que s'han de treballar d'una manera transversal, a tots els cursos i a totes les matèries.

Més enllà de la delimitació de continguts i de l'establiment de criteris d'avaluació, per tal d'evitar allò que sol succeir quan quelcom és transversal (com que és de tothom, ningú no se'n fa responsable) convé determinar responsabilitats entre els diversos docents que ha de tenir el reflex corresponent a la programació de curs i a les diverses unitats didàctiques.

3.3.8.4. ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES.

La realització d'activitats complementàries fora del recinte escolar es troba profusament regulada des d'una perspectiva administrativa

La programació de les activitats que s'hagin de fer fora del recinte escolar, o que pel seu caràcter general impliquin l'alteració de l'horari habitual, s'ha d'incloure en la programació general anual del centre o s'ha de preveure amb prou antelació i l'ha de valorar el consell escolar. En el marc d'aquesta programació, les activitats específiques les ha d'autoritzar el director o directora del centre.

Documents per a l'Organització i la Gestió dels Centres Docents

fins al punt que es determina a qui s'ha de comunicar, l'autorització dels pares, l'horari, el nombre d'acompanyants, l'assegurança, etc.

Pel que fa a la dimensió educativa, la sortida constitueix una activitat més que s'emmarca en el desplegament de la unitat didàctica corresponent.

Ara bé, si ho contemplem des de la perspectiva de l'alumne, fora desitjable elaborar una planificació de sortides per cursos, per cicles i al llarg del conjunt de l'etapa que en garantís un desplegament equilibrat, d'acord amb els trets d'identitat del centre reflectits al Projecte Educatiu. Des d'aquesta perspectiva, els criteris de planificació i d'execució de sortides i activitats complementàries també poden formar part de la programació anual.

3.3.8.5. RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES.

Finalment, atès que en diversos apartats (principalment a el 3.3.8.1. dedicat a la tutoria i 4.2.9. dedicat a l'avaluació) s'ha posat de manifest que el nexa principal d'unió entre l'escola i les famílies és el tutor, també semblaria pertinent una planificació de

l'acció tutorial en relació a les famílies: nombre i periodicitat de les reunions, calendari de realització, temes a tractar, etc.

3.4. REVISIÓ I MILLORA

Tal com hem posat de manifest a 2.1.1., un tret distintiu de la programació és el seu caràcter obert. Mai no es pot donar per acabada; mai no es pot considerar definitiva. Sempre hi ha aspectes a millorar: incorporar novetats legals, modificar un contingut, substituir una activitat, afegir-hi recursos per atendre la diversitat, etc. La mateixa programació pot preveure el mecanisme i el calendari que se seguirà per avaluar-la i millorar-la de cares al curs vinent. No és un component obligatori; la decisió d'incloure-li correspon a cada opositor.

3.4.1. AVALUACIÓ I MILLORA DE LA PROGRAMACIÓ

Tal com s'estableix a l'ordre 108/2018, els docents han d'avaluar els aprenentatges dels alumnes i, també, la seva pràctica docent.

L'avaluació serveix als professors i als centres per analitzar, valorar i reorientar, si cal, la seva acció educativa i per prendre les mesures oportunes per garantir que tots els alumnes assoleixin les competències previstes. Així mateix, proporciona informació per conèixer la situació del sistema educatiu amb la finalitat de millorar-lo.

(Ordre 108/2018, Preàmbul)

Es tracta de verificar l'adequació de la programació i del procés d'ensenyament a les característiques i necessitats dels alumnes i, en funció dels resultats, introduir millores en la planificació o en la intervenció. Des d'aquesta perspectiva, a la programació anual hi pots fer constar la manera com ho avaluaràs. Hi ha quatre procediments: l'anàlisi de la programació, l'observació, la reflexió sobre la pròpia pràctica i les preguntes, tant orals com escrites, als alumnes.

Anàlisi de la programació. A la fi del curs (o del trimestre) pots fer una anàlisi del nivell de compliment de la programació, dels desajustaments, de les dificultats per portar a la pràctica allò previst, dels imponderables que han sorgit, de la previsió del temps necessari per dur a terme una activitat...

Observació. Es tracta d'anar prenent nota dels aspectes que consideres més rellevants en el procés d'ensenyament a partir d'un guió elaborat prèviament pel tal de comprovar, posteriorment, de quina manera es contempen o poden contemplar-se a la programació.

Reflexió sobre la pròpia pràctica. El docent va recollint percepcions i impressions del desenvolupament de la docència, les elabora, les contrasta amb altres companys i, finalment, extreu conclusions i es proposa canvis.

Preguntes als alumnes a la fi del curs o a la fi de cada unitat didàctica relacionades amb els aspectes que creguis més rellevants: si ha quedat clar el que han après, si els han agradat les activitats, si les han esteses, quines dificultats han tingut... Pots fer-ho oralment o per escrit.

Pel que fa als aspectes a avaluar, allò més habitual és posar atenció a l'estructura i als continguts de la programació (l'arquitectura de la programació). Ara bé, no hem d'oblidar que l'acció planificadora té sentit perquè fonamenta i anticipa la pràctica. Conseqüentment, també hem de posar atenció a la dinàmica d'aula (desplegament de les UD, ambient d'aula, atenció a la diversitat, ús de recursos tecnològics...) i al desplegament del curs acadèmic (decisiones de coordinació i d'avaluació, funcionament dels suports personals i materials, coordinació entre el professorat, activitats complementàries, etc.). Hi ha d'altres qüestions a tenir en compte que fan referència al cicle, a l'etapa i al centre que també has de considerar com a integrant del claustre (dimensió col·lectiva) i, per tant, escapen de la teva responsabilitat unipersonal.

Un guió interessant per a la reflexió sobre la pròpia pràctica és al document *De la programació a les unitats didàctiques* (Quadre 20). Estructura la reflexió en diversos àmbits tot plantejant preguntes directes als docents.

Evidentment, el millor moment per a l'avaluació i la millora de la programació és la fi del curs, quan ja han acabat les classes i hom pot centrar-se en la feina d'anàlisi i revisió del que s'ha fet. Tanmateix, deixar-ho tot per al final, amb l'afegit del cansament acumulat i les ganes de fer vacances, comporta riscos d'oblit i de superficialitat. Dedicar-hi unes hores a la fi de cada trimestre (durant els primers dies de Nadal i de Setmana Santa) constitueix una pràctica assenyada per posar fil a l'agulla de la feina a fer al juliol i al setembre.

En relació amb les activitats plantejades
<ul style="list-style-type: none">■ Responen a una seqüència didàctica lògica?■ Les situacions d'aprenentatge es plantegen amb preguntes o com a problemes a resoldre?■ Els continguts treballats es relacionen amb fets reals o problemes quotidians?■ Suposen aplicar coneixements adquirits i fer nous aprenentatges?■ Es permet la relació de coneixements de diferents àrees o matèries?■ Es preveuen tasques que comportin l'ús d'habilitats cognitives de complexitat variada?■ L'alumnat coneix l'objectiu de les tasques?
En relació amb l'ús de recursos i materials
<ul style="list-style-type: none">■ S'utilitzen recursos i materials diversos?■ Estimulen la curiositat i la creativitat en l'alumnat?■ Connecten amb els seus interessos?
En relació amb l'organització social de l'aula
<ul style="list-style-type: none">■ Es fomenta l'autonomia?■ S'intervé amb preguntes adequades més que amb explicacions?■ Es complementa el treball individual amb el col·lectiu?
En relació amb l'atenció a la diversitat
<ul style="list-style-type: none">■ Es respecten els diferents ritmes de treball de l'alumnat?■ Es preveuen activitats multinivell?

20.- Reflexions sobre la pràctica educativa orientades a la millora de la programació

3.5. REFERÈNCIES I CLOENDA

A la part final de la programació has de consignar-hi les referències bibliogràfiques, webgràfiques i legislatives que has tingut en compte en l'elaboració. També és convenient aportar, en cas que n'hi hagi, un índex d'annexos. Finalment, pots valorar la conveniència d'afegir-hi uns mots de cloenda adreçats als lectors; en el teu cas, el tribunal de l'oposició.

3.5.1. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES, WEBGRÀFIQUES I LEGISLATIVES

La introducció de referències pots fer-la en un bloc únic, ordenat alfabèticament. També pots optar per organitzar-les per apartats. En aquest darrer supòsit, pots agrupar les aportacions en tres grans àmbits

- a) Referències sobre programació
- b) Referències sobre l'objecte de la programació
- c) Referències legislatives.

A continuació, amb la intenció de facilitar-te la feina, pel que fa al primer apartat, trobaràs algunes referències de materials o manuals de planificació. N'hem limitat el número perquè quedi clar que no es tracta d'un treball acadèmic en el qual cal citar molts referents teòrics. Només aquells que hakis manejat i consideris que hi has de fer referència.

Pel que fa al segon pot incloure manuals de didàctica específica, llibres de text, recursos educatius, projectes, etc. que fan referència als aspectes tractats en la programació en els quals t'has basat per preparar-la. Pel que fa al tercer, els principals referents legals ja han estat detallats a 3.2.3.

Referències bibliogràfiques sobre planificació educativa

- Ambrós, A; Ramos, J.M. i Rovira, M. (2009): *Els components d'una programació d'una unitat didàctica*. ICE de la Universitat de Barcelona. Grup de treball: Competències i avaluació
- Bernal, J. L. i Teixidó, J.: (2013) *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Ed. Síntesis, Madrid.
- Bernal, J.L. (2018): *Orientaciones para la elaboración de la programación didáctica*. Plazadirecta.es. Zaragoza,
- Departament d'Ensenyament (2009): *Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica*. Direcció general d'educació bàsica i batxillerat

Departament d'Ensenyament (2018): *El currículum competencial a l'aula Una eina per a la reflexió pedagògica i la programació a l'ESO*.

Departament d'Ensenyament (2015): *Currículum educació Secundària Obligatòria*

Departamento de educación del Gobierno Vasco (2017): *Guía para la elaboración de las programaciones didácticas*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria

Gimeno, J. (2008): *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*. Morata, Madrid

Gómez, I; García, F.J. (2014): *Manual de didáctica. Aprende a enseñar*. Ed. Narcea, Madrid

Lozano, J (2018): *Cómo realizar la programación didáctica en formación profesional*. Ed. Síntesis. Madrid

Montes, A.J. (2018) *Guía, paso a paso con ejemplos, para hacer una Programación Didáctica y las Unidades Didácticas de cara a la Oposición*. Kindel books

Salinas, D. (2002): *Mañana examen. La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Graó, Barcelona

Teixidó, J. (2018): *Programació didàctica per a opositors. Proposta de desplegament de la programació didàctica a Catalunya*. Programa Opos.cat. Fundació Universitària Martí l'Humà

Teixidó, J. i equip (2017): *Gestió creativa de l'aula. Identificació i desenvolupament de competències de gestió d'aula en la formació inicial i permanent de mestres*. Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona

3.5.2. ÍNDEX D'ANNEXOS

La convocatòria de l'oposició preveu la possibilitat de presentar annexos a la programació, fixant-ne la limitació en 20 pàgines.

S'entén per annexos tant el material didàctic proposat en les unitats didàctiques o les activitats d'ensenyament-aprenentatge, com les proves o instruments d'avaluació, els instruments organitzatius o qualsevol altra documentació que no formi part del cos principal de la programació. En el cas d'utilitzar taules, el cos de la lletra podrà reduir-se a 9 punts, sense comprimir.

Al capdavant, la programació és un document propositiu. Portar-lo a la pràctica implica concretar-lo en múltiples documents i materials didàctics. Amb un exemple ho veuràs clar: a la programació pots fer constar que a l'inici de la UD 1 "Els nombres naturals i les seves operacions" (seguint amb l'exemple que hem aportat a 3.1.2.) duràs a terme una activitat per treballar la jerarquia de les operacions. Per dur-la a la pràctica et pots preveure d'un llistat de preguntes i propostes d'observació arran del visionat del vídeo "Nombres naturals: jerarquia amb potències i arrels", (6'09")
<https://www.youtube.com/watch?v=R2TUEgzR-XA>

Aquests materials (el llistat de preguntes, el guió per al visionat...), que justifiquen i operativitzen l'activitat, pots aportar-los en forma d'annexos.

Allò més habitual en els annexos és aportar documentació de desplegament de les unitats didàctiques: activitats d'ensenyament-aprenentatge, presentacions audiovisuals, llistats de comprovació, guions d'observació, exercicis, pautes de correcció, proves d'avaluació, etc. També pots aportar altres qüestions: elements que s'han tingut en compte en el diagnòstic, eines per a l'avaluació i la revisió de la programació, etc.

Tot plegat has d'ordenar-ho en apartats seguint un criteri lògic i reflectir-ho en un índex que figurarà a l'inici. Aquest mateix índex convé incloure'l a la part final de la programació.

3.5.3. CONCLUSIÓ

Estrictament, si hom té en compte el sentit i la funcionalitat de la programació didàctica, no té sentit que hi hagi introducció i conclusió.

Ara bé, en tant que es tracta d'un exercici realitzat, d'una manera excepcional, per a l'afrontament d'un procés de selecció a l'accés a la funció pública docent, és possible afegir-hi alguns molts de cloenda adreçats al lector (en definitiva, al membres del tribunal), tot reprenent allò exposat a la introducció.

Es tracta de donar compte del que s'ha fet i de la manera com s'ha fet, tot acceptant limitacions, exposant possibilitats que s'han desestimat o plantejant línies de futur.

Capítol 4

DE LA PROGRAMACIÓ A LES UNITATS DIDÀCTIQUES

El segon nivell de concreció del currículum (la planificació d'un àmbit o una matèria per a un nivell educatiu durant un curs escolar) es concreta en la programació d'aula (tercer nivell de concreció) en la qual es delimiten unitats d'intervenció de diversa durada, que poden respondre a denominacions diferents (unitats didàctiques, mòduls, unitats d'aprenentatge, lliçons, temes, blocs, etc), amb sentit en si mateixes, que en fan possible l'operativització, és a dir, el pas a l'acció. La programació d'aula transforma les intencions educatives generals en propostes didàctiques concretes, referides a un grup d'alumnes específic per a un curs determinat.

D'acord amb l'opció metodològica exposada a l'inici del capítol 3 (pàg. 41 i 42), en el desplegament del present capítol, en comptes de cenyir-los als tres aspectes fonamentals: a) Seqüenciació; b) Esquema de desplegament de cada UD i c) Temporització (que hem caracteritzat breument a 3.3.4.1., 3.3.4.2. i 3.3.4.3.), hem optat per una estructura discursiva que permet fer-ne un tractament global. S'articula en sis apartats. En primer lloc, posarem en clar què és una unitat didàctica i en què consisteix la seqüenciació del curs en UD. A continuació, tractarem els diversos components, tot dedicant un subepígraf a cadascun d'ells d'acord amb el quadre 22. En tercer lloc, s'argumenta la necessitat de temporitzar les UD al llarg del curs i s'aporten pautes d'acció. A continuació tenim en compte la manera de presentar (el format gràfic) els esquemes de les diverses UD. Finalment, els dos darrers apartats, tenen un caire més discursiu que no pas aplicat. Es destinen a efectuar algunes recomanacions per al disseny d'activitats d'ensenyament-aprenentatge de caire competencial i a considerar-ne la rellevància de la preparació i presentació d'una UD superació de l'oposició.

Finalment, per cloure aquesta introducció, et recomanem una lectura que et pot ser particularment útil en l'elaboració de les unitats didàctiques. Es tracta de *Del currículum a les programacions. Una oportunitat per a la reflexió pedagògica a l'educació bàsica* (Departament d'Ensenyament, 2009). Com pots observar, és anterior a l'actual decret de currículum i, per tant, hi ha alguns aspectes que no s'hi ajusten. Ara bé, pel que fa al disseny de les unitats didàctiques, el plantejament és entenedor i s'hi donen indicacions per a la formulació dels diversos apartats.

4.1. SEQÜENCIACIÓ EN UNITATS DIDÀCTIQUES

La unitat didàctica és una eina de programació que compta amb una notable tradició a l'educació infantil i primària; es remunta a la Llei General d'Educació (1970), per bé que es va popularitzar amb la LOGSE, vinculada a les teories constructivistes.

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 per al professorat com per a l'alumnat, i que inclouen les activitats d'avaluació.

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. El conjunt d'unitats didàctiques d'un trimestre o curs ha de tenir correspondència amb el que s'ha definit en la programació anual.

Del currículum a les programacions. Pàg. 24

Es basa en la fragmentació dels processos d'ensenyament-aprenentatge en unitats més petites, amb sentit en si mateixes: des de l'establiment d'objectius fins a la verificació del nivell d'assoliment. Solen articular-se al voltant d'un element de contingut que es converteix en eix vertebrador, aportant-hi consistència i significativitat. Vegem-ne un exemple:

Trimestre	Mes	Unitat Didàctica	Blocs	Sessions	Data		
Primer	Setembre	UD 1 Els nombres naturals i les seves operacions.	Els nombres a través de la història	1 i 2			
			Les quatre operacions bàsiques.	3, 4 i 5			
			Potències i arrels. Jerarquia de les operacions.	6, 7, 8, 9			
			Divisibilitat. MCD i mcm	10, 11, 12			
	Octubre		Síntesi i avaluació	13, 14			
			Novembre	UD 2 Els nombres fraccionaris	Les fraccions. Sentit i representació	1 i 2	
					Operacions amb fraccions	3, 4, 5, 6	
					Comparació, ordenació i representació de fraccions	7, 8, 9	
	Síntesi i avaluació				10, 11, 12		
	Desembre		UD 3. Els nombres decimals	Relació entre fraccions i decimals. Tipus de decimals.	13, 14		
				Operacions amb decimals	1 i 2		
				Sistema mètric decimals	3, 4, 5, 6		
				Síntesi i avaluació	7, 8, 9		
	Segon		Gener	UD 4 Proporcionalitat i percentatges	Concepte de proporcionalitat. Directa i indirecta.	10, 11, 12	
Percentatges.		1, 2, 3					
Projecte: Construcció a escala		4, 5, 6					
Síntesi i avaluació		7, 8, 9					
Febrer		UD 5 Polígons i simetries	Tipus de polígons		10, 11, 12		
			Circumferència i cercle		1, 2, 3		
			La simetria		4, 5, 6		
			Projecte: el nombre auri		7, 8, 9		
			Síntesi i avaluació		10, 11, 12		
					13, 14		
Març	UD 6. Perímetres i àrees	Concepte de perímetre i àrea	1, 2, 3				
		Perímetre de figures regulars i irregulars	4, 5, 6				
		Àrees de figures regulars i irregulars	7, 8, 9				
Tercer	Abril						

			Síntesi i avaluació	10 i 11	
	Maig	UD 7 La representació en el pla. Interpretació de gràfics	Els eixos cartesianes	1, 2, 3	
			Desplaçaments en el pla	4, 5, 6	
			Interpretació de gràfics	7, 8, 9, 10 i 11	
			Síntesi i avaluació	12 i 13	

21. Exemple de seqüenciació en unitats didàctiques

Alguns principis a recordar en la concreció de les unitats didàctiques són:

- La programació d'aula es concep com un document obert, com una orientació per a la pròpia intervenció professional, com una eina per organitzar el coneixement, les activitats d'aprenentatge i l'avaluació.
- L'elaboració de la programació d'aula permet reflexionar sobre el sentit de l'educació i sobre la funció docent. Sobre els continguts i la metodologia de treball adequada per a cada grup.
- La programació d'aula ha d'articular les diverses activitats per tal que contribueixin a l'assoliment dels objectius generals d'etapa i les competències bàsiques.

Els principals avantatges que es desprenen del disseny i desplegament de l'acció educativa a través d'unitats didàctiques són:

- Redueix el marge d'incertesa així com les possibles actuacions improvisades o desenfocades.
- Permet analitzar i reflexionar, a partir de criteris preestablerts, els resultats de la pròpia pràctica, per tal de buscar la coherència entre allò escrit i la realitat a l'aula.
- El seu disseny i desenvolupament (activitats, exercicis, reforços específics, agrupaments...) es du a terme en funció de l'alumnat.
- Possibilita l'adaptació de la planificació de centre (segon nivell) a les característiques de l'aula (alumnes, materials, instruments).
- Contribueix a la configuració del grup d'alumnes; té incidència en la construcció d'identitat grupal.
- Dona sentit a la feina del professor i de l'alumne. Afavoreix l'aprenentatge de l'alumnat i el creixement professional del professorat.
- Possibilita l'avaluació formativa de l'acció educativa i del procés d'ensenyament i aprenentatge.

En la formalització de les unitats didàctiques hauràs d'entomar un nou dilema inherent a la planificació educativa. D'una banda, tenim ben present que els alumnes viuen, perceben, experimenten i aprenen d'una manera global. Els àmbits de coneixement són un recurs per organitzar i sistematitzar el coneixement però no semblen la millor opció per afavorir l'aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, cada vegada arrelen amb

més força els enfocaments globalitzadors que parteixen de l'interès de l'alumne i procuren implicar-lo en allò que aprèn i en com ho aprèn. El problema apareix a l'hora de formalitzar aquesta idea en una programació. Per fer-ho solem apel·lar a la interdisciplinarietat però no deixa de ser un concepte, una idea. A l'hora de concretar-la, de posar-la per escrit, la cosa es complica.

D'una perspectiva aplicada, la primera dificultat pràctica consisteix a determinar el nombre d'unitats didàctiques en què seqüenciaràs la programació anual, a determinar l'element o el focus a l'entorn del qual s'articula i a assignar-li un títol descriptiu. Per fer-ho, pots elaborar un diagrama semblant al que hem aportat al quadre 21.

4.2. ESQUEMA DE CADA UNITAT DIDÀCTICA: COMPONENTS

Un cop hem posat en clar què són i com sorgeixen les unitats didàctiques, tenint present que cal elaborar un esquema del desenvolupament de cadascuna, es tracta de dilucidar els elements a tenir en compte en la seva concreció, és a dir, els components, tot indicant la funció que a compleixen i la manera com es poden formalitzar. D'entrada, ha de quedar clar que no hi ha una manera única de fer-ho. Existeixen múltiples esquemes, protocols, graelles i llistats de components. D'una banda, el model a través del qual es formalitza per escrit la programació d'aula és una decisió que correspon a cada centre. D'altra banda, cal tenir presents els resultats de l'anàlisi efectuada a 2.3.1. (quadre 05) on s'analitzen els components a considerar en la programació i la unitat didàctica. Ara bé, com a opositor has de tenir en compte, d'una manera prioritària, allò que s'estableix a l'Annex 5 de la convocatòria per a l'Educació Secundària Obligatòria, el batxillerat i la formació d'adults

A.- Educació Secundària Obligatòria

En el cas de l'ESO, la programació d'una unitat didàctica fa referència a la programació d'activitats d'ensenyament-aprenentatge d'una matèria o d'un projecte amb un enfocament globalitzador i competencial.

En l'exposició de la unitat o projecte, s'han de concretar almenys les competències, les dimensions, els continguts clau, els continguts curriculars, els objectius d'aprenentatge, els criteris i els instruments d'avaluació, la relació amb els àmbits transversals (digital i personal i social), la metodologia i la distribució temporal, així com les estratègies per a l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, referides a les activitats d'ensenyament-aprenentatge.

En el cas d'Orientació educativa, en l'exposició oral es presentarà les línies bàsiques del pla general d'actuació que haurà de contenir, almenys, les competències, els objectius, els continguts, la metodologia i les orientacions, els criteris i procediments per al seguiment i avaluació i els recursos materials i es concretarà en el bloc triat a l'atzar.

B. Batxillerat

En el cas del batxillerat, la programació d'una unitat didàctica fa referència a la programació d'activitats d'ensenyament-aprenentatge d'una matèria.

En l'exposició de la unitat didàctica del batxillerat s'han de concretar, almenys, els objectius d'aprenentatge, les competències específiques de la matèria, capacitats que es desenvolupen, els continguts, les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i els aspectes organitzatius i metodològics bàsics, l'avaluació, la temporització, les connexions amb altres matèries i la contribució de la matèria a les competències generals del batxillerat, així com les consideracions sobre el desenvolupament del currículum i l'atenció a la diversitat.

C.- Formació de persones adultes

En el cas de l'educació d'adults, la programació d'una unitat didàctica fa referència a la programació d'activitats d'ensenyament-aprenentatge d'una matèria.

En l'exposició de la unitat didàctica s'han de concretar, almenys, els objectius d'aprenentatge, les capacitats que es desenvolupen, els continguts, les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i els aspectes organitzatius i metodològics bàsics, l'avaluació, la temporització, les connexions amb altres matèries i la contribució de la matèria a les competències bàsiques, així com les consideracions sobre el desenvolupament del currículum i l'atenció a la diversitat.

Partint d'aquesta profusa regulació normativa, hem fet una anàlisi propositiva, que ens condueix a establir un llistat de components que considerem fonamentals en la concreció de la unitat didàctica. Val a dir, tanmateix, que es tracta d'un llistat orientador, no pas prescriptiu. Els components que considerem bàsics són:

Components d'una Unitat Didàctica

1.- Dades d'Identificació

2.- Justificació

3.- Objectius d'aprenentatge

4.- Competències bàsiques i d'àrea/àmbit

5.- Continguts i continguts clau

6.- Activitats d'ensenyament i aprenentatge

7.- Gestió de l'alumnat, del temps i de l'espai

8.- Selecció i ús dels recursos didàctics

9.- Criteris, procediments i instruments d'avaluació

10.- Estratègies d'atenció a la diversitat

22.- Components d'una Unitat Didàctica

A continuació, en la presentació i la caracterització de cadascun d'ells, atorgarem major atenció a la delimitació de les activitats d'ensenyament-aprenentatge atès que constitueixen l'essència de l'acció educativa.

4.2.1. IDENTIFICACIÓ

A l'inici de la UD sol haver-hi una part merament descriptiva amb alguns elements d'identificació que permeten ubicar-la amb facilitat. Els més habituals són:

Número. A les oposicions les UD han d'anar numerades de manera correlativa.

Denominació/Títol. Ha de permetre la identificació de la UD. Sol identificar-se amb un contingut clau a l'entorn al qual s'articula. Alguns docents prefereixen decidir-lo durant el procés o al final, per tal d'afavorir la participació i el protagonisme dels alumnes. Altres, opten per una denominació en forma de pregunta que convida a interrogar-nos allò que aprendrem. D'altres, opten per denominacions descriptives.

Nivell

Grup classe o grup d'alumnes.

Curs acadèmic.

Durada: expressada en nombre d'hores o sessions de classe.

Temporització: ubicació en el calendari lectiu. Dates d'inici i finalització.

En cas d'utilitzar un formulari estandarditzat, sol haver-hi un encapçalament *ad hoc* per recollir aquestes dades.

4.2.2. JUSTIFICACIÓ

Al primer apartat, d'una llargària relativament breu, hi pots exposar les raons per les quals l'has elaborada, els criteris que has tingut en compte per construir-la, el significat del títol, la relació amb altres UD, etc.. També pots assenyalar de quina manera es durà a terme o la seva relació amb els diversos moments del curs escolar: Nadal, carnaval...

En la justificació hi ha diversos arguments a tenir en compte:

- a) El compliment del currículum prescriptiu, és a dir, allò que es disposa, amb caràcter general, al decret 187/2015.
- b) La rellevància de la UD (perquè tracta un contingut clau, perquè es vincula a un projecte de centre, etc.) en el conjunt del curs.
- c) L'aportació al progrés competencial de l'alumnat: a la comprensió del món on viu, a l'adquisició d'habilitats útils per la vida, a trobar resposta a qüestions que l'inquieten...

Per damunt d'aquests arguments formals hi ha la professionalitat del docent: l'experiència acumulada, els precedents d'anys anteriors, la connexió amb aspectes ja tractats, etc.

4.2.3.- OBJECTIUS D'APRENTATGE

Els objectius d'aprenentatge de cada UD, a diferència dels objectius d'etapa o de cicle, són d'elaboració pròpia del docent, per tant, no pot acudir als documents oficials per formular-los. Els objectius d'aprenentatge concreten els objectius i les competències (Cf. 3.3.1. i 3.3.2.) Es tracta d'anticipar allò que es preveu que aprendran els alumnes durant la UD que, alhora, servirà de guia per a determinar els continguts i dissenyar les activitats d'ensenyament-aprenentatge i per a l'establiment dels criteris d'avaluació.

En un currículum basat en competències, els objectius de les unitats didàctiques han d'integrar les competències que es volen desenvolupar en el decurs de la unitat. S'han de redactar, per tant, en clau de competències, ja siguin bàsiques o les pròpies de cada àmbit.

Cal formular-los d'una manera clara i precisa però, alhora, han d'admetre un cert grau de flexibilitat perquè sigui possible adaptar-los als diferents tipus d'aprenentatges i a la diversitat dels alumnes. La fórmula verb en infinitiu + complement directe + complements circumstancials és la més habitual. Al quadre 23, a la pàgina següent, reproduïm un llistat de verbs que et pot ajudar en la formulació d'objectius extret del document *Del currículum a les programacions*

Els objectius d'aprenentatge s'han de comunicar i compartir (a voltes, negociar) amb els alumnes per tal de fer-los-en partícips i afavorir la seva implicació en allò que aprenen.

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 aplicar
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	

23.- Alguns verbs a tenir en compte en la formulació d'objectius

4.2.4.- COMPETÈNCIES BÀSIQUES

Has de concretar quines competències es desenvoluparan en cadascuna de les unitats didàctiques. El més fàcil i directe és citar-les i explicar breument com s'aconseguirà.

Una manera més elaborada de donar-ne compte consisteix a associar o vincular les tasques o activitats a les CB que contribueixen a desenvolupar. Vegem una manera pràctica de fer-ho

	CB1	CB2	CB3	CB4	CB5	CB6	CB7	CB8
Activitat núm 1	✓	✓		✓	✓			✓
Activitat núm 2		✓	✓		✓		✓	
Activitat núm 3	✓			✓		✓		✓
.....								

24.- Contribució de les activitats al desenvolupament de competències

4.2.5.- CONTINGUTS

El nivell de desenvolupament d'una competència depèn del grau d'aprenentatge dels continguts curriculars -que integren coneixements conceptuals, procedimentals i actitudinals-. Per ser competent cal saber combinar adequadament els coneixements

teòrics, les eines pràctiques i les actituds. Es tracta de mobilitzar-los en el moment oportú per tal de resoldre situacions complexes.

En la selecció de continguts, has de tenir en compte els continguts previs. Això significa fer-te una idea d'allò que els alumnes ja coneixen abans de l'inici de la UD, bé sigui com a resultats d'activitats educatives anteriors, com a fruit de la seva curiositat, com a fruit d'aprenentatges realitzats fora de l'institut, etc.

Tenint en compte que els continguts es defineixen com *el conjunt de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa i a l'adquisició de competències*, en la seva formulació considerem oportú mantenir la divisió tradicional en conceptuals, procedimentals i actitudinals establerta a la LOGSE. Encara que, d'acord amb la LOE-LOMCE, ja no es prescriptiva, si la consideres útil, pots continuar fent-ne ús. Es tracta de classificar els continguts en

Coneixements: fets, conceptes, idees que impliquen SABER

Procediments: maneres de fer, habilitats, processos que comporten SABER FER

Actituds, creences, normes, valors que afecten la manera de SER

També pots classificar-los en continguts **disciplinaris** (propis de la matèria) i d'altres de **transversals o interdisciplinaris** que es poden tractar des de diversos àmbits o matèries i són més coherents amb l'aprenentatge competencial.

En síntesi, l'adopció d'un criteri d'ordenació facilita la tasca de selecció i presentació dels continguts que es tractaran a la UD. També contribueix a ordenar l'exposició davant del tribunal.

4.2.6.- ACTIVITATS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE

Constitueixen la raó de ser de la programació d'aula. Es tracta de descriure, detallar i concretar les diverses activitats d'ensenyament-aprenentatge tenint en compte els diversos factors que intervenen en el disseny i desplegament.

El detall de les activitats que es realitzaran a cada unitat didàctica constitueix la màxima concreció de la planificació. Es tracta d'acotar, amb el major detall possible, allò que es farà i, també, la manera de fer-ho: els materials necessaris, la seqüència a seguir, el temps previst per a cadascuna de les fases, l'agrupament dels alumnes, etc.

Les activitats que conformen la UD han de ser coherents amb les competències que pretenen desenvolupar. Una manera d'acreditar la vinculació de les activitats d'ensenyament aprenentatge al desenvolupament de competències consisteix a elaborar un quadre semblant al de 4.2.4.

Alguns criteris a tenir en compte en el disseny d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que has de tenir en compte en l'exposició i el debat amb el tribunal, són:

Claredat. Han de ser fàcils d'entendre. Has de procurar que els alumnes, abans de començar l'activitat, sàpiguen què han de fer i com han de fer-ho. Has de tenir en compte l'adequació del llenguatge al nivell dels alumnes; la claredat i la brevetat en les instruccions i la seqüenciació de l'activitat pas a pas.

Adequació a l'alumnat. El tracta d'ajustar el nivell evolutiu dels alumnes al contingut i la manera de tractar-los.

Diversos graus de dificultat, per tal de donar resposta als diversos ritmes de treball i capacitats dels alumnes.

Variades. Per evitar la monotonia i sensació de cansament que provoca la reiteració continuada d'un mateix tipus d'activitats. La variació i la introducció de novetats són un poderós factor de motivació.

Equilibrades pel que fa als tipus de continguts que posen en joc. Pot haver-hi continguts cognoscitius però no d'una manera desmesurada. Convé combinar-los amb d'altres de procedimentals o actitudinals.

Gradació. Les activitats no són adequades o pertinents en si mateixes sinó en relació al grup. Tenen un abans i un després. S'han de presentar com un salt lògic en relació a l'activitat anterior. És important aplicar criteris de continuïtat i de progressió en la seqüenciació de les activitats.

Agradables. Finalment, *last but not least*, és molt importants que siguin agradables i gratificants per als alumnes. Has de procurar que tinguin sentit (que estiguin contextualitzades) i que siguin agradables de fer. Ara bé, tampoc hem de caure en l'extrem de buscar activitats merament lúdiques. Gaudir de l'aprenentatge implica, també, acceptar que comporta esforç.

És possible distingir diverses parts en les activitats, d'acord amb la funció que tenen o la intenció que les guia. Així, podem postular l'existència d'activitats de:

Introducció-motivació. Quan s'adrecen a captar l'atenció, a despertar l'interès dels estudiants per allò que aprendran.

Activació de coneixements previs. Es proposen conèixer les idees i opinions dels estudiants referides als continguts que es proposa aprendre.

Desenvolupament. Permeten adquirir i incorporar els conceptes, procediments i actituds objecte d'aprenentatge- També permeten comentar amb els companys el que han après i contrastar la manera com ho han après.

Síntesi-resum. Faciliten l'establiment de relacions entre els continguts apresos. Afavoreixen l'enfocament interdisciplinari de l'aprenentatge.

De consolidació. Dirigides a consolidar o repassar continguts cíclics o tractats amb anterioritat.

De reforç. Dirigides a alumnes amb dificultats d'aprenentatge.

D'ampliació. Permeten continuar aprenent als alumnes que ja han assolit els objectius previstos. Eviten la dispersió o l'avorriment.

D'avaluació. Dirigides a comprovar allò que han après els alumnes... per bé que qualsevol de les activitats anteriors pot tenir una dimensió avaluadora.

En el disseny i planificació de les activitats cal tenir en compte el desenvolupament de les competències transversals, és a dir, aquelles que no es vinculen d'una manera directa, a una matèria. En relació a aquesta qüestió, és bo tenir en compte les recomanacions que figuren al document *De la programació a les unitats didàctiques* que reproduïm a continuació:

Aprendre a aprendre. Cal destinar un temps perquè l'alumnat reflexioni de forma col·lectiva i individual sobre el propi procés d'aprenentatge per mitjà d'activitats d'autoavaluació i coavaluació i mesures individuals de reforç i ampliació. Per a la motivació i l'esforç, cal planificar activitats voluntàries, que incloguin la cerca d'informacions complementàries. Per al treball d'hàbits és recomanable aplicar tècniques de treball intel·lectual (subratllat, resums, esquemes, mapes conceptuals...), i portar una planificació i control del temps (estudi, oci...) per mitjà de l'agenda personal i del grup.

Autonomia i iniciativa personal. Per fomentar la presa de decisions amb iniciativa i creativitat es poden plantejar activitats on l'alumnat hagi d'escollir i justificar el perquè de la seva elecció. Cal combinar les activitats individuals i en grup cooperatiu, tot desenvolupant projectes on l'alumnat pugui tenir iniciativa i alhora aprengui a compartir els coneixements amb els seus companys o companyes, tot desenvolupant les competències emocionals adreçades a un mateix i a les altres persones. En definitiva, cal tenir en compte les diferents habilitats socials dels nois i noies i les múltiples intel·ligències de l'alumnat.

Tractament de la informació i la competència digital. Cal utilitzar les tecnologies de la informació i de la comunicació com una eina per cercar i seleccionar informació i per elaborar diverses tasques escolars, però també cal aprofitar el seu potencial com a llenguatge per aprendre en contextos individuals i compartits per a la comunicació i per millorar els aprenentatges i la construcció del coneixement.

Competència comunicativa lingüística i audiovisual. El llenguatge és la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum. S'ha d'utilitzar com a instrument de comunicació per fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements, la representació, interpretació i comprensió de la realitat, i l'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta. En conseqüència, cal planificar activitats d'expressió i comprensió oral, escrita i audiovisual des de totes les disciplines, tot fomentant el traspàs de coneixements entre àrees.

Competència social i ciutadana. L'educació ha de promoure uns valors humanitzadors que no excloguin cap persona ni cap col·lectiu. Això implica que, en planificar les activitats, cal una aproximació respectuosa a la diversitat personal i cultural. També cal fomentar des de totes les àrees els valors fonamentals de la convivència i de la ciutadania activa. De fet, l'aplicabilitat que comporta la noció de competència inclou la reflexió sobre la dimensió social d'allò que s'aprèn i s'aplica.

Aquestes competències s'han d'adquirir mentre els estudiants focalitzen la seva atenció en altres àrees. A tal d'exemple, tal com vam posar de manifest fa alguns anys⁷, a aprendre a aprendre se n'aprèn (m'excuso pel joc de paraules) aprenent coses, és a dir, llengua, matemàtiques, etc.

⁷ J. Teixidó i Xarxa CB (2010): *Aprendre a aprendre. Delimitació de components i aspectes a considerar en el treball a l'escola i l'institut*. Xarxa de Competències Bàsiques. Departament d'Ensenyament

4.2.7.- GESTIÓ DE L'ALUMNAT, DEL TEMPS I DE L'ESPAI

Hi ha un conjunt d'aspectes com la distribució del temps, l'ús de l'espai, l'ús dels materials, l'agrupament dels alumnes i la disposició de tot plegat: alumnes, professor i materials (la geografia de l'aula) que formen part d'allò que es coneix com a gestió d'aula⁸. Constitueix una variable fonamental en l'ensenyament i l'aprenentatge estretament vinculada a la metodologia.

En l'**organització social de l'aula** cal reconèixer que hi ha situacions que aconsellen diversos tipus d'agrupaments en funció del treball a realitzar i de l'aprenentatge que es persegueix. En termes generals, en diferenciem tres tipus:

Treball individual. Adequat per activitats on cada alumne, d'una manera autònoma, ha de llegir, interioritzar aprenentatges, memoritzar, etc. Implica l'adquisició i el desenvolupament de tècniques d'estudi i de treball intel·lectual.

Treball en equip. Treballar en equip va més enllà de reunir un grup d'alumnes al voltant d'una taula. Implica la construcció d'una interdependència positiva entre ells que no és innata sinó que s'ha de practicar: saber escoltar, respectar el torn de paraula, posar-te en el lloc de l'altre... Algunes idees que pots tenir en compte en la posada en marxa i la dinamització d'equips de treball són:

- a.- Nombre de participants: el nombre òptim, per tal d'afavorir la participació i la interacció, se situa al voltant de 5.
- b.- És convenient formar grups heterogenis pel que fa als nivells d'aprenentatge i motivacions dels seus integrants.
- c.- Els alumnes que presenten necessitats educatives o característiques de personalitat singulars s'han de distribuir entre els diversos grups.
- d.- Els alumnes han de tenir un paper actiu en la formació dels grups però no plena autonomia. La intervenció del docent és clau perquè hi hagi aprenentatge.

Treball en grup. Pot ser un agrupament útil per a determinades parts de la seqüència didàctica: l'inici i el final, la presentació de situacions problema, la generació de solucions basada en el brainstorming... on la participació de tot el grup resulta afavoridora.

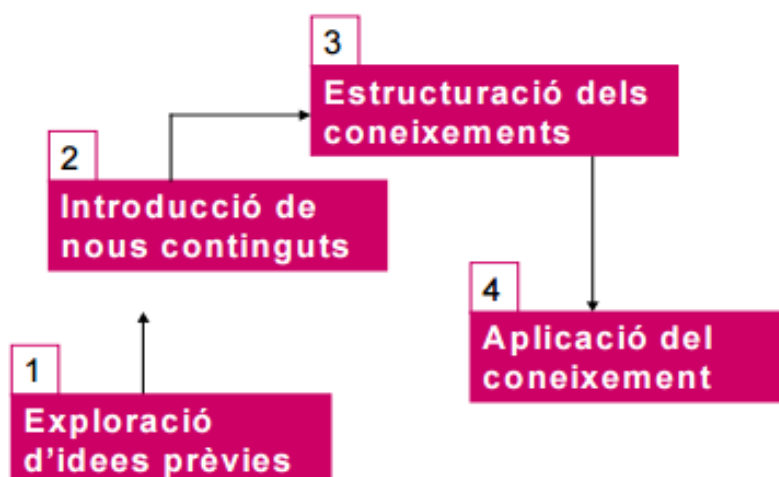
Existeixen altres modalitats mixtes o variants de les anteriors. Els diversos tipus d'agrupaments no són excloents ni exclusius, admeten un notable marge de variabilitat en funció del moment, de la situació, etc. D'altra banda, tampoc no hi ha

⁸ En els moments actuals estem desenvolupant un projecte de gestió d'aula orientat a la formació inicial del professorat que ha estat seleccionat i, per tant, compta amb el suport econòmic corresponent, a la convocatòria ARMIF 2017. La finalització és prevista el 2020.

veritats universals ni pautes d'obligat compliment. Es tracta d'una variable organitzativa en relació a la que, en la mesura que té incidència en l'aprenentatge i en el clima social de l'aula, has de prendre decisions que, en un o alt grau, has de reflectir a la programació.

Gestió del temps. Quan el docent accedeix a l'aula ha de fer-ho amb una idea aproximada de la distribució del temps: les diverses parts de la sessió, el temps que hi destinarà, les diverses alternatives a seguir en funció de la reacció de l'alumnat, els requisits necessaris... Les previsions varien segons el grup, el moment de la jornada escolar o altres variables.

Amb la denominació *seqüència didàctica* fem referència a la descripció ordenada el conjunt de les activitats d'ensenyament que ha de planificar i preparar el docent i de les activitats d'aprenentatge que ha de realitzar l'alumnat, juntament amb la seva temporització. La descripció de les activitats s'ha de fer des de la lògica del que aprèn; no pas del docent. Generalment consisteix en una seqüència de quatre fases: exploració de les idees prèvies, introducció de nous continguts, estructuració dels coneixements i aplicació del coneixement.



25. Fases d'una seqüència didàctica (Jorba i Casellas, 1996)⁹

Ni en la programació didàctica, ni en l'esquema de les diverses unitats didàctiques, no és probable que arribis a un nivell de concreció prou detallat que et permeti fixar la seqüència didàctica. Ara bé, és una de les qüestions a tenir previstes en la *tancada*, és a dir, en la preparació de la presentació davant del tribunal de la unitat didàctica que hagi elegit d'entre les tres sortejades.

Pel que fa a l'**organització de l'espai de l'aula** sembla evident que s'ha de concebre d'una manera flexible, movable i, per tant, oberta a diverses possibilitats. Ha de ser còmode i ha d'afavorir la visibilitat, la comunicació i els moviments dels alumnes i del mestre. També ha de ser versàtil (s'ha de poder modificar amb facilitat) i

⁹ Jorba, J. i Caselles, E. (1996): *La regulació i autoregulació dels aprenentatges*. ICE-UAB

multifuncional (mentre uns alumnes reben una atenció personalitzada del mestre, uns altres poden treballar de manera autònoma organitzant una activitat).

Més enllà de l'aula convencional, cal pensar també en la disposició de les aules específiques (laboratori, de música, d'informàtica, de tecnologia...), els passadissos, les zones d'ús comú, el pati d'esbarjo, etc. Si acceptem que l'assoliment dels objectius i l'adquisició de les competències és global i que l'aprenentatge no es pot tancar entre les quatre parets de l'aula, sembla lògica la realització d'activitats fora de l'aula, que poden ser a l'entorn proper (el centre, el barri, la biblioteca municipal...) o llunyà (requereixen transport) per tal d'afavorir la comprensió i la integració en l'entorn. Lògicament, cal preparar-les i preveure-les a l'avançada i, per tant, han de figurar a la programació anual i a les unitats didàctiques.

4.2.8. SELECCIÓ I ÚS DELS RECURSOS DIDÀCTICS

A la concreció de la unitat didàctica, d'acord amb el detall de components que figura a l'annex 5 de la convocatòria 2108, també s'ha d'especificar la **selecció i ús dels recursos didàctics**.

La programació haurà de contenir, necessàriament, les competències, els continguts, les activitats d'aprenentatge, les orientacions metodològiques (**els materials i/o recursos**, la temporització i les mesures i suports universals, addicionals o intensius que es preveuen utilitzar per a l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu) i les orientacions per a l'avaluació (els criteris i els instruments que permeten avaluar el procés d'assoliment de les competències).

Una primera qüestió consisteix a fer un llistat dels recursos didàctics que s'utilitzaran. Poden ser de diversa tipologia en funció de l'àrea i del nivell dels alumnes. N'hi ha de molts tipus: llibres (de text, de consulta, etc.); quaderns d'activitats, fotocòpies o materials impresos (gràfics, esquemes, plànols...), fotografies, presentacions visuals, sonores i audiovisuals, materials interactius, simulacions, materials experimentals, etc.

L'ús de llibres de text és una qüestió controvertida. Alguns centres han definit com a tret d'identitat del seu projecte la supressió del llibre de text, entès com a element base del procés d'ensenyament-aprenentatge (per bé continuen utilitzant llibres com a fonts d'accés al coneixement i també altres materials impresos). En d'altres casos, en canvi, es continua utilitzant amb regularitat. Com en tantes altres qüestions educatives, l'essència de la qüestió no es troba en el què (el llibre de text com a recurs d'aprenentatge) sinó en el com (quin ús se'n fa?). Amb independència del teu posicionament en relació a aquesta qüestió, allò que cal evitar és la utilització d'un llibre de text com a material didàctic gairebé únic. Pot ser útil, versàtil, amb diversos usos però no pot ser únic, ni exclusiu. L'existència d'una biblioteca d'aula, amb diversos tipus de materials, amb protagonisme dels alumnes en la seva organització, funcionament i criteris d'ús és una bona idea que relativitza la importància del llibre de text.

Un cop delimitats els recursos, el text legal indica la conveniència de fer patents els criteris que s'han seguit en la seva selecció i l'ús que se'n farà. Pel que fa als criteris de selecció, entre d'altres, cal esmentar l'adequació als destinataris, tant pel que fa a l'edat com a les característiques del grup; l'adequació als equipaments i als mitjans tecnològics que disposa el centre i els alumnes; l'ajustament als objectius i als continguts programats; el canal: imprès, audiovisual, hipertextual; l'enfocament didàctic: tipus d'activitats, textos, il·lustracions...; la complementarietat amb altres materials: quaderns d'exercicis, solucionaris...; el caràcter motivador; les característiques físiques: format, materials, cost... També poden aplicar-se criteris propis d'una matèria (música, anglès...) o criteris de centre establerts al PEC: de reutilització de llibres de text, de consum responsable, de sostenibilitat ambiental, etc.

Pel que fa a l'ús dels materials vindrà determinant pels objectius d'aprenentatge que regulen el desplegament de cada unitat didàctica.

4.2.9. CRITERIS, PROCEDIMENTS I INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ

A la programació anual s'han establert els criteris d'avaluació per al conjunt del curs, tot partint dels criteris de cicle fixats al decret 187/2015. Ara has de tenir present com els concretaràs a la programació d'aula. En la seva delimitació tindrem presents les tres qüestions bàsiques (el què? el com? i el quan?) que solen analitzar-se en relació a l'avaluació.

Què avaluar?

Cal establir una diferència clara entre l'avaluació dels aprenentatges (funció qualificadora/certificadora) i l'avaluació per a l'aprenentatge (funció formadora/reguladora). Mentre que la primera només es fixa en els resultats finals, sense tenir en compte el procés ni el progrés de l'alumnat, la segona incorpora l'avaluació com una estratègia intrínseca al procés d'ensenyament-aprenentatge que permet vincular les decisions del professorat a la pràctica a l'aula.

Avaluar per a aprendre implica considerar l'autoavaluació i la coavaluació, entre d'altres, com a eines per aprendre a aprendre. Tot i que s'ha de qualificar l'alumnat, cal tenir present que avaluar és molt més que qualificar si el que es pretén és afavorir l'aprenentatge.

Un cop fetes aquestes precisions conceptuals, la regulació administrativa de l'avaluació, des d'un punt de vista normatiu (Ordre 108/2018), determina que la programació anual ha de contemplar la realització d'una sessió trimestral a càrrec de la comissió d'avaluació en la que hi té un paper rellevant el tutor:

1. La sessió d'avaluació és la reunió de l'equip docent, coordinada pel tutor o tutora, per compartir informació i prendre decisions de forma col·legiada sobre el procés d'aprenentatge dels alumnes. S'hi pot incorporar un membre de l'equip directiu. També poden participar-hi altres professors amb responsabilitats de coordinació pedagògica i

altres professionals que intervinguin en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels alumnes.

2. En el context d'un model educatiu competencial, i per tal que l'equip docent pugui valorar els aprenentatges de cada alumne i el desenvolupament del procés d'ensenyament, cal fer almenys una sessió d'avaluació inicial, una sessió trimestral de seguiment i, al final de curs, una sessió d'avaluació final ordinària, que normalment coincidirà amb la sessió d'avaluació del tercer trimestre. A més, cal fer una sessió d'avaluació final extraordinària, d'acord amb les dates que determini el calendari escolar del curs corresponent.

3. El tutor o tutora ha de coordinar i presidir les reunions d'avaluació del seu grup d'alumnes, aixecar-ne acta, fer-hi constar els acords presos i transmetre la informació pertinent de manera individualitzada a les famílies i als alumnes. Igualment, la resta de professors de l'equip docent han d'informar els alumnes sobre les seves matèries o àmbits.

(Ordre108/2018, Art. 11)

Després de cada sessió d'avaluació el tutor n'ha d'informar per escrit (i, sempre que sigui possible), també de manera oral, els pares o a través d'un model que ha de reflectir els resultats obtinguts, els aspectes personals i evolutius que es consideri oportú esmentar i les mesures complementàries o de reforç adoptades o previstes. A final de curs s'ha d'informar també dels resultats que consten a l'acta d'avaluació final del nivell corresponent.

Al final de cada un dels quatre cursos de l'etapa (en el cas de l'ESO) s'ha d'avaluar el procés d'assoliment de les competències bàsiques pròpies de cada àmbit agrupades en dimensions i el resultat global de l'àrea de cada alumne

Per expressar els resultats dels aprenentatges dels alumnes i el grau d'assoliment de les competències s'utilitzen qualificacions qualitatives, que són: no assoliment (NA), assoliment satisfactori (AS), assoliment notable (AN) i assoliment excel·lent (AE).

(Ordre108/2018, Annex 1)

La informació i la participació dels pares en el procés d'avaluació constitueix un element clau del procés que també pots tenir en compte en la planificació del curs (Cf.3.3.8.5.) tant pel que fa al nombre, com a la ubicació en el calendari com als continguts de les entrevistes de seguiment amb les famílies.

Participació de les famílies

1. Cada centre ha d'organitzar les accions necessàries per garantir el dret de les famílies a participar en el procés educatiu dels seus fills i millorar-ne la qualitat, perquè puguin fer el seguiment de l'evolució escolar dels seus fills i de la millora dels seus resultats acadèmics, d'acord amb allò establert en la carta de compromís educatiu del centre. Així, el centre educatiu ha d'establir una comunicació periòdica amb els pares o tutors legals, per mitjà d'informes escrits, entrevistes individuals i reunions col·lectives, o altres mitjans que consideri adients, per mantenir-los informats del procés d'ensenyament-aprenentatge i de l'avaluació dels seus fills en el marc del currículum competencial. El treball conjunt esdevé així el nucli de la relació família-escola.

2. Els professors han d'informar els alumnes i les seves famílies dels criteris d'avaluació generals del centre i dels de cada matèria, així com de les estratègies per millorar els nivells competencials no assolits.
3. Després de cada sessió d'avaluació, almenys un cop per trimestre, el tutor o tutora ha d'informar per escrit, mitjançant l'informe d'avaluació, els alumnes i els seus pares o tutors legals del desenvolupament del seu procés d'aprenentatge en els àmbits associats a les matèries i en els transversals, i de les habilitats de relació i socialització.
4. En finalitzar cada curs s'ha d'informar per escrit els alumnes i els pares o tutors legals dels resultats de l'avaluació final. Aquesta informació ha de contenir, almenys, les valoracions sobre el grau d'assoliment de les competències, la decisió sobre el pas de curs o la superació de l'etapa, i el consell orientador amb les recomanacions de l'equip docent. La informació sobre el grau d'assoliment de les competències s'ha de completar amb comentaris relatius als criteris d'avaluació i a les competències o dimensions. També pot d'incloure, si cal, les indicacions dels professors respecte a les activitats proposades a l'alumne per al període de vacances.
5. La periodicitat i l'organització de les entrevistes individuals i de les reunions col·lectives amb els pares o tutors legals dels alumnes les ha de fixar cada centre en la seva programació general anual. Com a mínim, s'ha de garantir una reunió col·lectiva durant el primer trimestre de cada curs i una entrevista individual en cada curs.
6. L'alumne, o els seus pares o tutors legals, té dret a sol·licitar als professors aclariments respecte de les qualificacions d'activitats d'avaluació, dels informes derivats de les sessions d'avaluació trimestral i de les qualificacions finals atorgades per l'equip docent, i també pot formular reclamacions sobre aquestes qualificacions finals d'acord amb el procediment establert pel Departament d'Ensenyament.

(Ordre108/2018, Art. 8)

Quan avaluar?

Tenint en compte el moment en què es realitza l'avaluació podem diferenciar entre l'avaluació inicial (o diagnòstica), la contínua (durant el procés) i la final (o sumativa). Aquesta distinció resulta fonamental a l'hora de plantejar les activitats d'avaluació de la unitat didàctica.

L'avaluació inicial es du a terme a l'inici de la unitat. El docent ha de realitzar activitats de reconeixement i d'activació dels coneixements previs que posseeixen els alumnes. La informació obtinguda servirà com a punt de referència de la intervenció i, segons quin sigui el resultat, comportarà la replanificació de la seqüència didàctica. A banda dels coneixements previs també aporta informació referida als alumnes: permet identificar les seves expectatives, interessos, motivacions, mancances...

L'avaluació contínua, també coneguda com a formativa, es realitza al llarg del procés. Aporta informació d'allò que succeeix i del que hauria de succeir. Es du a terme mitjançant activitats integrades en la seqüència didàctica. Té una funció reguladora atès que, en cas de desviaments, permet reajustar l'acció educativa. És important complementar l'avaluació realitzada pel docent amb processos d'autoavaluació o de coavaluació realitzats pels alumnes. Implica la creació d'un clima de confiança mútua i d'acceptació de les persones, imprescindible per incidir en l'aprenentatge.

L'avaluació sumativa o de resultats es du a terme amb la intenció de comprovar els aprenentatges o les capacitats desenvolupades pels alumnes a la fi de la unitat didàctica.

El quadre presenta un resum dels moments de l'avaluació, tot considerant-ne el tipus, la funcionalitat i l'objecte:

	A L'INICI	DURANT	AL FINAL
Tipus d'Avaluació	Diagnòstica Predictiva	Formativa Progressiva	Sumativa Terminal
Funció	Orientar Adaptar la programació	Regular Facilitar el procés	Verificar Acreditar
Focalitzada en	Els coneixement i les característiques de l'alumne	El procés i les activitats d'ensenyament i aprenentatge	Els resultats d'aprenentatge

26.- Tipus i moments de l'avaluació

Has de tenir en compte les consideracions precedents a l'hora de concretar les activitats d'avaluació. Has de concretar com faràs l'avaluació inicial (amb quins instruments?), quins aspectes de les activitats d'ensenyament aprenentatge tindràs en compte en l'avaluació continuada? i de quina manera realitzaràs una avaluació final, sumativa de tot el procés? D'altra banda, també pots esmentar les decisions que es desprendran dels resultats obtinguts a cadascuna d'elles.

Com avaluar?

Les activitats a realitzar per conèixer els resultats del procés d'aprenentatge estan directament relacionades amb les característiques dels continguts a avaluar. En la majoria de casos no és necessari fer un exercici dissenyat únicament amb finalitat avaluativa (una prova, un test, un examen...), sinó que cal decidir quines de les activitats d'ensenyament-aprenentatge s'usen amb finalitats d'avaluació. Amb aquesta intenció, et pot ser útil reservar un espai al costat de les activitats d'ensenyament aprenentatge per assenyalar, si és el cas, el seu caràcter avaluador i el criteri d'avaluació al qual respon.

Aquestes consideracions no obsten per reconèixer que, en determinades circumstàncies, la realització d'una prova final pot ser una bona opció, tot i ésser conscients que només aportarà una informació parcial.

Els instruments han de ser variats i permetre avaluar diversos tipus de capacitats i continguts. Es aconsellable que n'hi hagi que puguin ser utilitzats tant pel professor com pels alumnes: autoavaluació, coavaluació. En la presa de decisió cal aplicar criteris tècnics (potencialitat de l'instrument, adequació a allò que pretén avaluar) però, també, criteris d'aplicabilitat: les condicions necessàries i l'esforç que implica la seva aplicació en relació als resultats que aporta.

A nivell teòric, s'estableix una diferència entre els procediments (el mètode a través del qual es du a terme la recollida d'informació) i els instruments (el document o registre utilitzat). A tall d'exemple, l'observació és un procediment d'avaluació. Per dur-la a la pràctica podem construir una taula de control i determinar la forma de registrar-los: són els instruments. En la pràctica, tanmateix, presenten una estreta interconnexió.

Els principals instruments d'avaluació a l'educació obligatòria són l'observació, les entrevistes i les preguntes a classe, les proves i l'anàlisi dels treballs dels alumnes. Procedim a caracteritzar-los breument.

L'observació pot plantejar-se com una actuació sistemàtica o anecdòtica a través de fitxes de seguiment, registre de dades... en les que s'observa a l'alumne en situacions que poden ser estandarditzades (la realització d'una activitat) o espontànies (les pautes d'arribada, l'hora de l'esbarjo, les interaccions amb els companys...). Es pot entendre com la forma més natural d'avaluar que permet apreciar d'una manera natural si els alumnes han après un concepte, han entès una activitat, etc. Els principals instruments emprats en l'observació són els registres anecdòtics (on es deixa constància d'un incident crític, una singularitat... que podrà ser rellevant en el futur); el diari de classe (recull les impressions i reflexions del docent en relació als seus alumnes, a l'aprenentatge, etc.) elaborat d'una manera sistemàtica (cada dia, cada setmana) durant un cert temps i els qüestionaris o escales d'observació (que permeten la valoració a partir d'unes categories preestablertes).

Les entrevistes o preguntes de classe consisteixen a preguntar, d'una manera directa, allò que volem saber. Permeten saber si els alumnes segueixen la classe, si estan atents, si comprenen el que fan, etc. Fer una bona pregunta és un art: es tracta que l'alumne la compregui i que sigui significativa per ell en el context de l'activitat que està realitzant. Hi ha diverses maneres de fer preguntes en funció del context: en una conversa informal, en una entrevista personalitzada, en gran grup, en una conversa estructurada, etc. L'error en la resposta o el silenci s'han d'entendre com una oportunitat per aprendre.

Les proves, exàmens o controls constitueixen la forma més tradicional de valorar l'aprenentatge dels alumnes. La principal limitació rau en el fet que permeten valorar únicament coneixements. Cal realitzar-les en un clima de normalitat, preguntar allò que és essencial, evitar el mer memorisme (per bé que la memorització és important

per a la comprensió), incorporar els alumnes en la correcció, explicar els errors amb la intenció de millorar-los, etc. Es tracta que esdevinguin un mitjà d'aprenentatge per als alumnes i no, únicament, un mitjà de control. N'hi ha de diversos tipus: proves objectives, de resposta oberta, de resposta breu... que es poden combinar.

L'anàlisi dels treballs dels alumnes (ja sigui un exercici, una redacció, un dibuix o un esquema) constitueix la manera més útil d'avaluar atès que permet el diàleg amb l'alumne referit al resultat, al procés, a les dificultats... la qual cosa potencia l'aprenentatge.

Es tracta de combinar adequadament aquests procediments i d'incorporar-ne d'altres que no hem caracteritzat: simulacions, valoració de la participació o les aportacions a classe, realització de tasques a l'aula o a casa, proves orals, etc.

Així mateix cal destacar que en la passada convocatòria es va publicar una addenda a que afegeix un matís a l'avaluació:

“Els aspirants han de concretar la unitat didàctica desenvolupant, almenys, els objectius d'aprenentatge que es pretenen assolir, les competències o capacitats que es desenvolupen, els criteris d'avaluació que **poden anar acompanyats d'indicadors d'avaluació que reflecteixin els nivells de qualitat d'adquisició dels aprenentatges**, els continguts que es prioritzen en la unitat didàctica, la descripció de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, els instruments d'avaluació, la selecció i l'ús dels recursos didàctics, la gestió de l'aula i altres aspectes organitzatius i metodològics, la relació amb altres àmbits, així com les mesures i suports universals, addicionals o intensius que es preveuen utilitzar per a l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu.” (RESOLUCIÓ EDU/159/2019, de 28 de gener)

La fórmula “poden anar acompanyats” (que pot ésser entesa per “han d'anar acompanyats”) suggereix la inclusió d'un nou component (els indicadors d'avaluació), a les unitats didàctiques.

A nivell pràctic els indicadors, mesuren qualitativament el grau d'acompliment del criteri. Es redacten en tercera persona d'indicatiu, sense adverbis i de manera mesurable.

4.2.10.- ESTRATÈGIES D'ATENCIÓ EDUCATIVA EN EL MARC D'UN SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU

El desplegament de la unitat didàctica ha de tenir en compte les necessitats de tot l'alumnat, incloent-hi els qui tenen dificultats per aprendre i aquells a qui els és molt senzill per fet d'estat millors dotats intel·lectualment. Això implica que cal adequar els objectius a les característiques de l'alumnat, preveure activitats amb diferent grau de complexitat per assolir un mateix objectiu, i avaluar en conseqüència. Les mesures d'atenció a la diversitat consisteixen, de forma ordinària, a adaptar les activitats a les peculiaritats i necessitats de l'alumnat.

Per als alumnes que ho requereixin, hauràs d'elaborar programacions adaptades, amb continguts i criteris d'avaluació orientats a assolir el major desenvolupament possible de les competències bàsiques. Quan les adaptacions incorporades a la programació ordinària de l'aula i les mesures de reforç siguin insuficients, cal elaborar un pla individualitzat que reculli el conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que pugui necessitar en els diferents moments i contextos escolars.

Més enllà de demostrar que coneixes la regulació legal, el desplegament administratiu i de la concreció que se'n fa al PEC, a les unitats didàctiques hi han de constar les estratègies d'abordatge a l'aula atès que constitueix una responsabilitat teva com a docent. Un cop detectats els alumnes que necessiten atenció, diagnosticats i caracteritzats per part de professionals especialistes i valorades les possibilitats d'intervenció en el marc de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), has d'introduir variacions en la programació en relació als nivells d'assoliment i a les activitats a realitzar.

En el cas de les mesures i suports universals i addicionals, les possibilitats de prestar una atenció específica als alumnes que presenten necessitats específiques de suport educatiu són múltiples. N'esmentem algunes per tal que valoris l'oportunitat d'incloure-les a la programació o a les unitats didàctiques.

- a) Adaptacions en l'accés a la informació i en la comunicació. Es tracta d'elaborar materials específics o de posar una major atenció en la comunicació amb els alumnes que ho requereixen.
- b) Adequació, disposició i mobilització dels elements físics de l'aula per afavorir el desplaçament i la participació en activitats d'aula d'alumnat amb dificultats de mobilitat. En aquest cas, se sol comptar amb l'ajut de personal d'atenció educativa complementària (coneguts popularment com *vetlladors*).
- c) Disposició de recursos i espais de treball específics a dins l'aula (racons) o a fora per a l'abordatge de situacions de dificultat o de crisi.
- d) Disseny d'activitats de reforç orientades a la superació de dificultats específiques.
- e) Disseny d'activitats d'ampliació adequades a les necessitats dels alumnes avançats.
- f) Localització i adequació de bancs d'activitats d'ampliació o de diversificació.
- g) Establiment de pautes de relació i de seguiment amb famílies davant casos d'assistència irregular o d'absentisme.
- h) Flexibilització de les condicions d'assistència per motius de salut o per respecte cultural.
- i) Adaptació de les condicions de realització de les proves d'avaluació individualitzada o altres esdeveniments singulars.

- j) Adaptacions puntuals de la programació d'aula: simplificacions, enriquiments o condensació dels continguts en funció dels alumnes sense introduir canvis en l'avaluació.
- k) Elaboració de plans de suport individualitzats que comptin amb la dotació de mesures, actuacions i suports específics, per donar resposta a situacions singulars de determinats alumnes.
- l) Efectuar un seguiment detallat dels PI i emetre'n un informe adreçat a la CAD que contempli les necessitats de l'alumne i les possibilitats de donar-hi resposta.
- m) Formació de grups heterogenis de treball cooperatiu on els alumnes es puguin ajudar els uns als altres.
- n) Introducció d'estratègies de tutoria entre iguals o de mentoratge entre alumnes d'un mateix o de diversos nivells: padrins de lectura, responsables d'acollida...
- o) Introducció de mecanismes de resolució pacífica de conflictes a l'aula: programes de mediació escolar.
- p) Foment de la participació dels estudiants en la vida de l'aula i del centre: tutoria setmanal, juntes de delegats, assemblees d'aula i de centre...
- q) Establiment de criteris de coordinació amb els docents especialistes: mestre de suport, d'educació especial i d'audició i llenguatge per al treball coordinar de dos docents a l'aula.
- r) Recull i aportació d'informacions a la Comissió d'Atenció a la Diversitat per tal que s'hi destinin els recursos específics.
- s) Establiment de criteris i pautes d'intervenció per a la realització de suports a l'aula.

Bona part d'aquestes estratègies s'apliquen en el marc de projectes o d'enfocaments metodològics globals als quals hem al·ludit a 3.3.5.1. Ara bé, tal com he posat de manifesten en ocasions anteriors, els mètodes i les estratègies no són miraculosos, no obtenen resultats per si mateixos. Allò que els fa eficaços és la interpretació i l'ús que en fa cada docent.

4.3.- TEMPORITZACIÓ

La proposta de desplegament de les unitats didàctiques ha de ser realista, tant pel que fa al nombre total d'hores que s'hi destinen, com a la distribució entre les diverses activitats. Pel que fa al primer aspecte, cal partir de la distribució horària que es desprèn de l'article 9 del decret 187/2015 es detalla com ha de ser:

Matèries comunes	1r	2n	3r	4t
Llengua catalana i literatura	3	3	3	3
Llengua castellana i literatura	3	3	3	3
Llengua estrangera	3	4	3	3

Ciències socials: geografia i història	3	3	3	3
Ciències de la naturalesa: biologia i geologia	3	-	2	-
Ciències de la naturalesa: física i química		3	2	-
Matemàtiques	3	4	4	4
Educació física	2	2	2	2
Música	2	2*	-	-
Educació visual i plàstica	2	-	2*	-
Tecnologia	2	2	2	-
Religió o cultura i valors ètics	1	1	1	1
Tutoria	1	1	1	1
Treball de síntesi/Projecte de recerca	(1)	(1)	(1)	(1)
Servei comunitari	-	-	(1)	
Matèries optatives	2	2	2	10
TOTAL	30	30	30	30

27.- Horaris mínims i globals d'etapa. Annex 4 del Decret 187/2015

Per cada matèria, el nombre total d'hores al llarg dels tres cursos no pot ser inferior (contabilitzant 35 setmanes lectives) a:

- Llengua catalana i literatura: 315 h
- Llengua castellana i literatura: 315 h
- Llengua estrangera: 315 h + 35 h^{10*}
- Ciències socials: geografia i història: 315 h
- Ciències de la naturalesa: biologia i geologia: 175 h
- Ciències de la naturalesa: física i química: 175 h
- Matemàtiques: 385 h
- Música: 140 h
- Educació visual i plàstica: 140 h
- Tecnologia: 210 h

Quant al batxillerat, existeixen un munt d'assignatures, ordenades per curs i per modalitat, amb la corresponent càrrega lectiva setmanal:

MATÈRIES COMUNES	
PRIMER CURS	SEGON CURS
Llengua Catalana i Literatura (2h)	Llengua Catalana i Literatura (2h)
Llengua Castellana i Literatura (2h)	Llengua Castellana i Literatura (2h)

¹⁰ Aquestes 35 hores es poden emprar per impartir una matèria no lingüística en llengua estrangera, d'acord amb el projecte lingüístic de centre.

Llengua Estrangera (3h)	Llengua Estrangera (3h)
Filosofia (2h)	Història de la Filosofia (3h)
Filosofia (2h)Educació Física (2h)	Història (3h)
Ciències per al Món Contemporani (cultura científica) (2h)	Tutoria (1h)
Tutoria (1h)	Treball de Recerca (sense assignació horària)

MATÈRIES OBLIGATÒRIES DE MODALITAT

Matemàtiques I i II (modalitat de Ciències i Tecnologia) (4 + 4h)
 Matemàtiques aplicades a les Ciències Socials I i II (modalitat d'Humanitats i Ciències Socials, itinerari de Ciències Socials) (4 + 4h)
 Llatí I i II (modalitat d'Humanitats i Ciències Socials, itinerari d'Humanitats) (4 + 4h)
 Fonaments de les Arts I i II (4 + 4h)

MATÈRIES DE MODALITAT

CIÈNCIES I TECNOLOGIA:	ARTS	HUMANITATS I CIÈNCIES SOCIALS
Biologia I i II (4 + 4h)	Anàlisi Musical I i II (4 + 4h)	Economia (4h a 1r curs)
Ciències de la Terra (Geologia) (4 + 4h)	Anatomia Aplicada (4h a 1r curs)	Economia empresa I i II (4 + 4h)
Dibuix Tècnic I i II (4 + 4h)	Arts Escèniques (4h a 2n curs)	Geografia (4h a 2n curs)
Electrotècnica(4h 2n curs)	Cultura Audiovisual I i II (4h a 1r i 2h a 2n curs)	Grec I i II (4 + 4h)
Física I i II (4 + 4h)	Dibuix Artístic I i II (4 + 4h)	Història de l'Art (4h a 2n curs)
Química I i II (4 + 4h)	Dibuix Tècnic I i II (4 + 4h)	Història del món Contemporani (4h a 1r curs)
Tecnologia Industrial I i II (4 + 4h)	Disseny (4h a 2n curs)	Literatura Catalana (4h entre 1r i 2n curs)
	Història del Món Contemporani (4h a 1r curs)	Literatura Castellana (4h entre 1r i 2n curs)
	Literatura Castellana (4h entre 1r i 2n curs)	Literatura Universal (4h a 1r curs)
	Literatura Catalana (4h entre 1r i 2n curs)	Llatí I i II (si no s'ha cursat com a matèria comuna d'opció) (4 + 4h)
	Literatura Universal (4h a 1r curs)	Matemàtiques aplicades a les C.Socials I i II (si no s'ha cursat com a matèria comuna d'opció) (4 + 4h)
	Llenguatge i Pràctica Musical (4h a 1r curs)	
	Volum(4h a 1r curs)	

MATÈRIES ESPECÍFIQUES

Una altra matèria de modalitat (4 + 4h)
 Llengua i Literatura Occitanes (2h entre 1r i 2n curs)
 Història de la Música i de la Dansa (2h entre 1r i 2n curs)
 Psicologia (2h entre 1r i 2n curs)
 Segona Llengua Estrangera I i II (4h entre 1r i 2n curs)

Sociologia (2h entre 1r i 2n curs)

Tècniques d'Expressió Gràficoplàstica (2h entre 1r i 2n curs)

Religió (2h entre 1r i 2n curs)

Estada a l'Empresa (2h entre 1r i 2n curs)

Matèria específica de centre (2+ 2h) (aquesta matèria es pot utilitzar per ampliar alguna matèria amb una assignació horària de 2 hores)

28.- Distribució de matèries a batxillerat

La concreció màxima de la planificació es reflecteix en el calendari. Hom pot tenir moltes idees però allò que en determina la viabilitat és el càlcul de les hores que caldran per dur-ho a terme. Detallar les diverses UD brinda l'oportunitat a l'opositor de calcular les hores que hi destinarà, d'ubicar-les en el moment del curs en què es duran a terme i d'assignar-hi dates concretes, tot procurant deixar marges de maniobra per als imprevistos.

Una bona manera de fer-ho és elaborar un cronograma del curs en el qual cal especificar la distribució de les U.D. en els diversos trimestres, tot considerant els moments (la setmana abans de Nadal, el treball de síntesi) en els qual es poden adoptar fórmules organitzatives globalitzades, d'acord amb el que es preveu a la convocatòria

En aquest sentit, els projectes inclosos dins de la programació didàctica presentada poden considerar-se també com a unitats didàctiques

Heus ací alguns aspectes a tenir en compte en la temporització de les unitats didàctiques:

- Reserva un temps a l'inici de cada unitat didàctica per a la descoberta, l'activació i el repàs de coneixements previs i per fer una avaluació diagnòstica.
- Marca un temps equilibrat per al desenvolupament de cada unitat didàctica: quinzena, mensual, etc. tenint en compte el nombre setmanal de sessions de classe.
- Reserva temps per a les activitats culturals i festives: Nadal, carnaval, setmana cultural, setmana santa, festa major...
- Tingues en compte les efemèrides o dates assenyalades que figuren a la programació general anual (PGA): Sant Jordi, dia de l'arbre, dia de la dona treballadora, festes locals...
- Seqüència de manera equilibrada les activitats complementàries (sortides, excursions...). Es tracta de repartir-les al llarg de l'any i d'optimitzar esforços: una mateixa activitat pot tenir diversos objectius.
- Reserva temps per a les tasques de revisió i d'avaluació.

- Destina temps a les activitats de reforç i suport en el marc de l'atenció a la diversitat (alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu), tant a dins com a fora de l'aula.

Amb la intenció d'il·lustrar una possible distribució temporal de les UD al llarg del curs, al quadre 21 (pag. 99-100) aportem un exemple de distribució en 7 UD. Observa que el nombre de sessions programades no és 15 (com seria d'esperar) sinó 14 per tal de preveure imprevistos o incidents. La distribució temporal per mesos i trimestres només és orientativa. La concreció de les dates s'efectuarà a la darrera columna.

L'elaboració d'un cronograma que inclogui el desplegament de les diverses unitats didàctiques és una pràctica recomanable. Per diverses raons:

- a) Implica la realització d'un exercici de realisme per part de l'opositor.
- b) Condensa molta informació, d'una manera gràfica, en un espai reduït.
- c) Acredita el rigor i la viabilitat de la proposta didàctica.
- d) Pots utilitzar-lo en la presentació davant del tribunal.

Posa atenció al format, al disseny i a la presentació. Hauràs de destinar un temps a pensar-lo i a elaborar-lo però en trauràs un bon rendiment.

4.4. FORMAT DE PRESENTACIÓ DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES

La forma habitual d'elaborar i presentar les unitats didàctiques és mitjançant formularis estandarditzats que cada centre estableix de la manera que considera més adequada. N'hi ha de molts tipus, amb diferències més o menys accentuades entre ells, en funció del model curricular al qual s'adscriuen. Amb el pas del anys, els components bàsics no han sofert gaire variacions; allò que canvia és l'embolcall, derivat de la regulació que se'n fa a les lleis i al desplegament que, fent ús de l'autonomia que li és reconeguda, en fa cada administració educativa autonòmica.

Per fer-te una idea de la variabilitat de plantilles, protocols o graelles que s'utilitzen, només cal que facis una passejada per la xarxa. Si introdueixes al buscador l'expressió "graella per a l'elaboració de la programació didàctica", tot restringint la cerca al format d'imatges, veuràs que apareixen un munt d'opcions.

Som conscients d'aquesta variabilitat i ens l'apliquem nosaltres mateixos. Durant el treball de fonamentació de l'equip de responsables d'especialitat d'opos.cat realitzat durant la tardor de 2019, hem constatat que partim d'un enfocament coincident però, a l'hora de substanciar-lo en un resultat tangible (el desplegament d'una unitat didàctica) apareixen, inevitablement, petites discrepàncies en l'enfocament, en els components, en la terminologia, etc.¹¹

¹¹ L'equip de responsables d'especialitat d'Opos.cat-Secundària és compost per Joan Pere Rossello, Marta Rotllan, Ana Alvarez, Dora Farnós, Meritxell Arderiu, Joan Manuel Cardenete, Anna Macías, Jeremy Buck, Miquel Angel Gomez, Cristina Juher, Josep M^a Navarro, Elisabet Hinojo, Marta Orts, Marta Rifà i Pep Cortada..

L'obstinació en la formalització en taules estandarditzades en alguns casos comporta la haver de fer veritables filigranes (amb el cos del text, amb la disposició de les cel·les, etc.) per tal d'encabir el continguts en els límits del full. En altres casos, s'opta per fulls mes grans (DINA A3), en format desplegable, coneguts com a *llençols* en l'argot professional. Són opcions possibles però no semblen les més adequades per a l'oposició. D'una banda, perquè la presentació de taules també es troba regulada

En el cas d'utilitzar taules, el cos de la lletra podrà reduir-se a 9 punts, sense comprimir.

De l'altra, perquè implica una feina de formalització prèvia que a voltes no és a l'abast de l'opositor. Finalment, perquè l'elaboració de les UD per a oposicions ha de ser tan desenvolupada com sigui possible per tal d'orientar la presentació i la defensa davant del tribunal. Des d'aquesta perspectiva, allò més lògic és adoptar un format inicial d'identificació en la línia del que s'aporta a continuació:

Número		Denominació	
Nivell		Grup	Curs acadèmic
Durada		Temporització	

29.- Proposta de format d'encapçalament de les diverses unitats didàctiques

i, a continuació, anar desplegant els diversos components en el format que et sembli més adequat, sense haver d'estar pendent d'encabir-ho en un formulari *ad hoc*

4.5. ÉS COMPETENCIAL AQUESTA ACTIVITAT?

Durant el procés de disseny de les activitats d'ensenyament-aprenentatge és probable que et sorgixin dubtes o et sentis insegur/a pel que a la seva potencialitat. Et preguntaràs en quin grau contribueix a l'assoliment de les competències bàsiques.

Aquesta preocupació fou objecte d'atenció dels components de la Xarxa de Competències Bàsiques que van engegar un procés d'anàlisi per tal de valorar en quin grau les activitats d'aprenentatge eren *competencials*. Fruit d'aquesta reflexió en van sorgir un conjunt d'indicadors en format binari (Sí/No) que et pot ser útil en l'elaboració i la revisió de la Unitat Didàctica.

En relació amb les activitats plantejades		Sí	No
1	Responen a una seqüència didàctica 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 a 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 o matèries?		
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 i la creativitat 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 l'atenció a 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 (criteris d'èxit) i es comprova si se'ls han representat?		
17	Es comunica als alumnes els criteris de qualificació? (és a dir, d'on surten les notes i el tipus i nombre d'activitats d'avaluació que hi haurà)		
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 entre els 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?		

4.6. RELLEVÀNCIA DE LA UD EN EL RESULTAT FINAL DE L'OPOSICIÓ.

L'exposició argumentada de la unitat didàctica, amb el corresponent èmfasi en les activitats d'ensenyament-aprenentatge, té una incidència determinant en el resultat final de l'oposició atès que constitueix la part més genuïnament professional de la presentació davant del tribunal. Al capdavant, més enllà de rúbriques i de protocols d'avaluació, allò que els tribunals valoren és la competència docent de l'aspirant. I, d'entre les diverses parts del procés selectiu, aquesta és la que permet un major acostament a la realitat de la feina docent.

Des d'aquesta perspectiva, per bé que al Bloc 3 del programa Opos.cat s'aportaran orientacions pràctiques i s'afavorirà l'aprenentatge experiencial mitjançant simulacions (per aprendre alguna cosa, no n'hi ha prou de saber-la: cal viure-la), anticipem algunes qüestions a tenir en compte.

****A la part inicial de l'exposició pots fer referència a la metodologia que utilitzaràs. Si és coneguda (projectes, gamificació, etc.), no cal que la caracteritzis. Si no ho és tant, has de donar alguns trets distintius.**

****Has de posar de manifest que les activitats són motivadores (no cal que ho diguis d'una manera explícita, s'ha de notar mentre ho expliques), variades (procura barrejar-ne d'orals i d'escrites; d'individuals i de grupals), graduades en dificultat (pots preparar-ne de diversos nivells) i adequades a tots els alumnes.**

****Després d'haver plantejar un nombre reduït d'activitats ha de quedar clar que n'hi ha d'individuals, en parelles, en petit grup i en gran grup.**

****Dissenya alguna activitat rellevant basada en les TIC. Detalla els coneixements previs que han de tenir els alumnes per fer-la i argumenta com els han assolit en cursos anteriors. Planteja't què fas amb els alumnes que no els posseeixen.**

****Posa èmfasi en la seqüència i l'ordre de les activitats. No s'han de presentar com un llistat amorf sinó que han de transmetre la idea que una va darrere l'altra, que conformen una mena d'itinerari que el mestre pot modificar quan les circumstàncies ho aconsellen.**

****Al final de la seqüència pots pensar una activitat globalitzada que posi en joc el conjunt de competències i continguts treballats.**

****Inclou-hi activitats que permetin atendre la diversitat (de reforç i d'ampliació). Digues de quina manera es realitzen: al SEP, a l'aula, amb el mestre de suport, en grups flexibles...**

****Detalla en quins casos l'atenció a la diversitat comporta el treball de dos mestres a l'aula (tot explicant el rol i les atribucions de cadascun) i en quins altres dona lloc a desdoblaments, a la formació de grups flexibles, etc.**

****Concreta com, quan i amb què es realitzaran les activitats d'avaluació.**

Òbviament, el nombre de qüestions que acabem d'apuntar excedeix els 20 minuts que disposes per a la presentació. D'altra banda, l'objectiu és exposar la unitat didàctica no pas fer una anàlisi de les característiques de les activitats. No es tracta de dedicar l'estona a repassar un receptari sinó d'exposar la unitat didàctica i les activitats d'ensenyament-aprenentatge i centrar-te en un parell o tres aspectes que consideris destacats, que et sentis còmode explicant-los. Guarda't algun tret rellevant per al torn de resposta a les preguntes o apreciacions del tribunal però no forçis l'argumentari per fer-lo aparèixer si l'ocasió no és propícia.

La millor manera d'acreditar els principis i els criteris que han presidit el disseny d'unitats didàctiques és aportar els documents que les concreten en forma d'annexos. Sigues honest pel que fa a l'autoria; cita'n la procedència sempre que puguis. El factor clau de la valoració positiva per part del tribunal no rau en el fet de ser-ne l'autor/a, sinó en el fet que exposis amb propietat els criteris que has tingut en compte en la selecció, l'adequació al grup, la introducció de modificacions... Es tracta de transmetre, sense necessitat de dir-ho, que els domines, que els utilitzes amb criteri...

Capítol 5

ASPECTES FORMALS

En general, les formes són importants a la vida. Encara ho són més en un procés regulat per una convocatòria oficial on es determinen aspectes d'obligat compliment per tal de garantir la igualtat d'oportunitats a tots els aspirants.

Al llarg de les diverses parts del text ja hem fet esment de les principals qüestions formals a tenir en compte. En aquest darrer capítol en fem un recull que les agrupa en un únic lloc i en facilita la localització. També afegim un apartat final d'observacions i recomanacions dirigides als opositors pel que fa l'actitud o al comportament en la realització de les diverses proves.

5.1. PRESENTACIÓ DE LA PROGRAMACIÓ

La programació didàctica constitueix un element clau del procés selectiu. Cal recordar la obligatorietat de presentar-la en el decurs de l'acte de presentació.

Els aspirants del procediment d'ingrés lliure i de reserva per a aspirants amb discapacitat i els aspirants del procediment d'accés a un cos del mateix grup i complement de destinació que participin per la mateixa especialitat de la que són titulars en el seu cos d'origen han de lliurar un exemplar de la programació didàctica al tribunal en l'acte de presentació.

L'aspirant que no presenti aquesta programació s'entén que renuncia a continuar en el procés selectiu i perd tots els drets que a partir d'aquest moment se'n puguin derivar

Així com recalcar la conveniència que sigui original, és a dir, que sigui *la teva* programació.

“La programació didàctica, que ha de tenir un caràcter personal, ha de ser elaborada de forma individual per l'aspirant”

Igualment es prescriu que ha d'estar conformada per un mínim de 6 unitats didàctiques i que ha d'incloure un esquema de cadascuna.

La programació inclou el desenvolupament d'un esquema de cada una de les unitats didàctiques, que també es poden presentar com a projecte, corresponents a un curs escolar, que com a mínim n'han de ser 6.

5.2. DIMENSIONS I FORMAT

La dimensió màxima de la programació són 70 pàgines en format DIN A-4. També es determina l'interlineat (1,5 o 2 espais) i el cos de lletra (12 punts)

La programació didàctica, que ha de tenir caràcter personal, ha de ser elaborada de forma individual per l'aspirant i tenir una extensió màxima de 70 fulls, sense comptabilitzar en aquesta xifra els annexos, en format DIN-A4, escrits per una sola cara, d'un interlineat d'1,5 o 2 espais, i amb un cos de lletra de 12 punts, sense comprimir. Ha de tenir una portada amb les dades d'identificació de l'aspirant i el cos i l'especialitat pels quals es

presenta i incloure-hi un índex en què es relacioni la seqüència numerada de les unitats didàctiques o les activitats d'ensenyament-aprenentatge de què consta.

5.3. PORTADA I ÍNDEX

La programació s'ha de lliurar relligada, amb una portada que en permeti la identificació.

“Ha de tenir una portada amb les dades d'identificació de l'aspirant i el cos i l'especialitat pels quals es presenta”

en un format estàndard, sense ostentacions tipogràfiques. També pot contenir altres elements addicionals de disseny o una il·lustració.

És obligatori que contingui un índex on, com a mínim, es relacionin les unitats didàctiques

Ha d'incloure un índex en què es relacioni la seqüència numerada de les unitats didàctiques o les activitats d'ensenyament-aprenentatge de què consta.

A banda de la funcionalitat en el desenvolupament de la segona prova, l'índex també ha de reflectir, d'una manera ordenada i jerarquitzada (en epígrafs i subepígrafs), l'estructura de la programació.

5.4. COMPONENTS

Els components de la programació queden detallats clarament a la convocatòria per bé que, tal com hem posat de manifest a l'anàlisi efectuat a 2.3.1. presenten algunes diferències en funció de l'especialitat.

Presentació d'una programació didàctica que ha d'incloure la planificació del currículum d'un àmbit, àrea, matèria, crèdit, mòdul professional, nivell o assignatura relacionada amb l'especialitat per a la qual es participa, en la qual s'han d'especificar, almenys, els objectius, les competències, les capacitats o els resultats d'aprenentatge que es desenvolupen, els continguts, els criteris d'avaluació, la metodologia, la distribució temporal i l'agrupament d'alumnes, així com les mesures i suports addicionals o intensius que es preveuen utilitzar per a l'atenció a la diversitat.

Aquesta programació es correspon amb un curs escolar d'un dels nivells o etapes educatives en què el professorat de l'especialitat tingui atribuïda competència docent per a impartir-lo.

Pel que fa als continguts a tenir en compte en el desplegament de les unitats didàctiques, són els següents:

En l'exposició de la unitat didàctica s'han de concretar, almenys, els objectius d'aprenentatge, les competències o capacitats que es desenvolupen, els continguts, les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i els aspectes organitzatius i metodològics bàsics, les actuacions en relació a l'orientació educativa, l'avaluació, la temporització i les connexions amb altres àrees, matèries, crèdits o mòduls professionals o assignatures relacionades, així com les estratègies d'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

5.5. ANNEXOS, QUADRES I GRÀFICS

La programació es pot acompanyar dels annexos que es considerin oportuns, els quals s'han de presentar relligats, amb una portada identificativa (pot ser la mateixa que la de la programació amb l'afegit "Annexos") i un índex que en permeti la localització.

Els annexos, que no poden superar els 20 fulls, estan formats pel material didàctic proposat en les unitats didàctiques o les activitats d'ensenyament-aprenentatge, com les proves o instruments d'avaluació, els instruments organitzatius o qualsevol altra documentació que no formi part del cos principal de la programació, o projectes com les activitats o instruments d'avaluació i els instruments organitzatius.

La inclusió de quadres, diagrames o taules, bé sigui en l'esquema de les unitats didàctiques o en altres parts de la programació, en facilita la lectura. Cal tenir en compte que es pot reduir el cos de la lletra per afavorir-ne la llegibilitat.

En el cas d'utilitzar taules, el cos de la lletra podrà reduir-se a 9 punts, sense comprimir.

5.6. DESENVOLUPAMENT DE LES PROVES

A més dels aspectes formals relatius al contingut i al format, cal tenir en compte els relacionats amb el comportament dels opositors durant el procés selectiu. Es tracta de conèixer quin és el comportament esperat de l'opositor en cada moment, el qual ve determinat pel desenvolupament del procés selectiu.

El concurs-oposició comença amb la realització de les proves d'acreditació del domini de la llengua per aquells opositors que ho requereixen.

El procediment selectiu comença el dia en què es realitza, amb caràcter previ, la prova d'acreditació del coneixement de la llengua castellana pels aspirants que no posseeixin la nacionalitat espanyola i la prova de coneixements de les dues llengües oficials a Catalunya. Aquest mateix dia s'han de fer públiques les qualificacions d'aquestes proves al tauler d'anuncis de la seu dels respectius tribunals.

També es fan públics els aspectes que cal portar (en cas que sigui necessari) per a la realització de l'exercici pràctic.

Així mateix, amb una antelació mínima de dos dies hàbils, s'ha de fer públic en el tauler d'anuncis els elements o estris que en alguns casos ha de portar l'aspirant per a la realització de la part A de la segona prova (prova pràctica).

El procés selectiu per a tots els opositors comença amb la presentació i acreditació davant dels tribunals.

L'endemà de la realització de les proves de llengües, al matí, es realitza l'acte de presentació davant els tribunals i a continuació s'inicia la fase d'oposició.

L'acte de presentació és obligatori i personal.

L'acte de presentació té caràcter personal i, en conseqüència, l'assistència a aquest és obligada. En seran exclosos els qui no hi compareguin personalment, llevat de casos excepcionals degudament justificats i lliurement apreciats pel tribunal.

En el decurs de l'acte de presentació cal lliurar un exemplar de la programació, d'acord amb el que hem detallat anteriorment (Cf. 5.1.)

Per a la realització de les diverses proves els aspirants són citats mitjançant citació única. La primera citació es publica al DOGC; les successives, apareixen a internet

Els aspirants han de ser convocats per a cada part del procediment selectiu mitjançant una citació única. En seran exclosos els que no hi compareguin personalment, llevat dels casos excepcionals degudament justificats i lliurement apreciats pel tribunal.

A aquests efectes, els aspirants convocats han de presentar-se davant el tribunal en la data i l'hora que s'indiqui a la citació, amb el document nacional d'identitat, els que posseeixin la nacionalitat espanyola, o el document oficial d'acreditació d'identitat en l'Estat d'origen, els que tinguin una altra nacionalitat.

Una vegada començat el procediment selectiu, no és obligatòria la publicació al DOGC dels anuncis successius de la celebració de la resta del procediment esmentat. El tribunal fa públics aquests anuncis i citacions en el local on s'estigui celebrant el procediment selectiu i a través de la pàgina d'Internet: [ensenyament.gencat.cat /Professors / Oposicions /](http://ensenyament.gencat.cat/Professors/Oposicions/) Ingrés i accés a cossos docents, com a mínim, amb catorze hores d'antelació a l'inici de l'actuació dels aspirants.

L'oposició consta de dues proves eliminatòries. La primera prova té dues parts. La primera part consisteix a presentar la programació

Els aspirants han de lliurar la programació al tribunal en l'acte de presentació.

Posteriorment, aquesta programació s'ha de presentar i defensar davant del tribunal en el moment en què l'aspirant sigui convocat a aquest efecte.

En el moment de la defensa, l'aspirant pot utilitzar un exemplar de la programació aportat per ell mateix i un guió, que preferentment no excedeixi d'un full per les dues cares, o una presentació en format digital, en forma d'esquema, que li serveixi per ordenar la seva exposició i que, en qualsevol dels dos casos, s'ha de lliurar al tribunal en el moment de finalitzar-la.

La segona part consisteix a preparar durant mitja hora (amb possibilitat de consultar els materials que disposi) i, posteriorment, defensar davant del tribunal, una unitat didàctica.

Per a l'exposició de la unitat didàctica, l'aspirant pot utilitzar un guió, que preferentment no excedeixi d'un full per les dues cares, o una presentació en format digital, en forma d'esquema, que li serveixi per ordenar la seva exposició i que, en qualsevol dels dos casos, s'ha de lliurar al tribunal en el moment de finalitzar-la.

El material auxiliar que utilitzi l'aspirant l'ha d'aportar ell mateix el dia que faci l'exposició de la unitat didàctica.

Per a l'exposició de les dues parts i el debat amb el tribunal els opositors disposen de 35 min.

En aquesta primera prova la persona aspirant disposa d'un període màxim de 35 minuts per a la defensa oral de la programació, l'exposició de la unitat didàctica i posterior debat davant del tribunal, en la següent distribució màxima de temps disponible: 25 minuts per a la defensa oral de la programació i la unitat didàctica, distribuïts en un màxim de 10 minuts per a la defensa de la programació i el temps restant per a la presentació de la unitat didàctica. El tribunal disposarà de 10 minuts per plantejar a la persona aspirant preguntes o qüestions en relació amb el contingut de la seva intervenció i de la contextualització en situacions concretes d'aula o de contingut pràctic.

Superen la primera prova i, per tant, passen a segona, els opositors que obtenen, com a mínim, 5 punts en una escala de 0 a 10.

La segona prova, alhora, consta de dues parts. La primera part (part A) d'aquesta consisteix en la realització d'un exercici pràctic.

En totes les especialitats s'ha de realitzar una prova pràctica que permeti comprovar que els aspirants tenen la formació científica i el domini de les habilitats instrumentals o tècniques corresponents a l'especialitat a què s'opta, que demostrin la capacitat per construir les adequades situacions d'aprenentatge que promoguin l'assoliment de les competències per part dels alumnes, d'acord amb les especificacions, pautes i criteris que s'inclouen a l'annex 7.

Per a la realització d'aquesta prova, l'aspirant pot disposar de la normativa d'ordenació curricular que consta a l'annex 6. Aquesta documentació no pot tenir anotacions.

El temps que es disposa per a la seva realització és, de tres hores, excepte que per la naturalesa de la prova s'estableixi una durada diferent.

Per a la realització de la prova pràctica l'aspirant ha de dur els estris o elements indicats a l'acte de presentació i fets públics prèviament al tauler d'anuncis.

La segona part (part B) és el desenvolupament d'un tema corresponent a l'especialitat

Consisteix en el desenvolupament per escrit d'un tema triat per l'aspirant d'entre un nombre de temes trets a l'atzar pel tribunal dels corresponents al temari de l'especialitat, tenint en compte els criteris següents:

- a) En les especialitats que tinguin un nombre no superior a 25 temes, s'ha de triar d'entre dos temes.
- b) En les especialitats que tinguin un nombre superior a 25 temes i inferior a 51 temes, s'ha de triar d'entre tres temes.
- c) En aquelles especialitats que tinguin un nombre superior a 50 temes, s'ha de triar d'entre quatre temes.

El temps que es disposa per a la seva realització és de dues hores,

Aquesta part anteriorment era llegida pel propi opositor davant del tribunal. En les convocatòries 2017-18 i 2018-19 es concreta, d'una manera explícita, que la lectura correspon al tribunal.

En la part A) de la segona prova els exercicis han de ser llegits pels propis tribunals i en la seva correcció s'ha de garantir l'anonimat dels aspirants, excepte en algunes especialitats on la prova pràctica es disposi que no sigui escrita, degut a la pròpia naturalesa d'aquestes especialitats. En conseqüència, s'ha d'invalidar l'exercici escrit que inclogui noms, marques o qualsevol senyal que pugui identificar l'aspirant, així com aquell exercici que resulti il·legible. Per aquest motiu, per a la realització d'aquestes proves escrites s'ha d'utilitzar un bolígraf de tinta blava o negra i seguir les instruccions que aquest efecte donin els tribunals.

Llevat d'alguns casos excepcionals:

Quan es disposi que la prova pràctica (part A) no sigui escrita, els tribunals han de convocar els aspirants a la lectura pública davant el tribunal del tema de la part B), ja que la primera prova no és anònima.

La segona prova es valora de 0 a 10 punts: 7 punts corresponen a la part A i 3 a la part B. Per passar a la fase de concurs cal tenir un 5.

Per superar aquesta segona prova els aspirants han d'obtenir una puntuació mínima igual o superior a cinc punts, essent aquest el resultat de sumar les puntuacions corresponents a les parts A) i B), ponderades de la següent manera:

-La part A) es valora de 0 a 10 punts i li correspon el 70% de puntuació del total de la prova.

-La part B) es valora de 0 a 10 punts i li correspon el 30% de puntuació del total de la prova.

Per superar cadascuna de les dues parts s'ha d'obtenir una puntuació mínima de 2,5 punts a cadascuna d'elles i així, quan se superin, poder aplicar la ponderació corresponent.

La superació d'aquesta prova permet a l'aspirant passar a la segona prova

5.7. AUTOREGULACIÓ DEL COMPORTAMENT

Els aspectes formals no fan referència únicament a la programació o al desenvolupament de les proves. També afecten l'opositor: la manera de comportar-se, saber-te adaptar als requeriments de la situació, la importància de saber guardar les formes, és a dir, la compostura. A continuació parlarem breument de la gestió de l'estrès. Al proper capítol, de la importància de mantenir la correcció i de guardar les formes en tot moment durant la realització de les diverses proves. En parlarem a 6.9. perquè hem seleccionat aquest aspecte com un dels 10 consells finals als opositors.

És normal que el desenvolupament de l'oposició generi estrès. Haver-hi dedicat moltes hores i esforços en els darrers temps fa que sentis una gran responsabilitat i pressió per aprovar.

Una mica d'estrès no és dolent: t'ajuda a mantenir l'atenció activa en tot moment. Tanmateix, en dosis elevades, pot ser contraproductiu. Estigues atent a les manifestacions: problemes de relació social, dificultat per mantenir converses al marge del tema de l'oposició, canvis d'humor bruscos, ansietat, dificultats per dormir, nerviosisme, problemes estomacals o intestinals.

Alguns recursos que poden ajudar-te a controlar l'ansietat i reduir l'estrès són:

- a) Disminueix una mica el ritme d'estudi durant la darrera setmana. Procura dormir bé la nit anterior. Es tracta d'arribar a l'oposició havent reposat i en plenitud de condicions.
- b) Durant el període de preparació, dedica un cert temps a fer exercici físic (córrer, gimnàs, etc.) i, també a portar una vida social activa: xerrades amb els amics, excursions...
- c) No vagis a les proves sense haver menjat. Encara que sigui poc (una peça de fruita, un got de llet...) és bo anar-hi amb alguna cosa a l'estómac.
- d) Procura generar pensaments positius: portes temps preparant-ho i sortirà bé, suposa un darrer esforç després de mesos de preparació...
- e) Realitza activitats més o menys breus, suaus, quan fas descansos de la tasca d'estudi.
- f) Practica tècniques de respiració i relaxació, pren una infusió, etc.

Capítol 6

DECÀLEG FINAL

El viatge arriba a la fi. Vam començar pensant que serien 60 o, a tot estirar, 80 pàgines i han acabat essent 140. Hem analitzat la regulació legal de l'oposició, hem considerat els fonaments de la programació, hem efectuat una proposta raonada dels components, els hem desgranat un per un, hem donat idees i pautes per a l'elaboració de les unitats didàctiques i hem avançat alguns aspectes de la presentació i defensa davant del tribunal que en el programa opos.cat es despleguen al Bloc 3. Enfilem el darrer tram amb la satisfacció de la feina feta i l'esperança que sigui útil als opositors, als formadors, als integrants dels tribunals...

Quan els raiders de l'antiga Paris-Dakar començaven a rodar per les platges del Senegal que condueixen al llac Rosa sentien una satisfacció íntima d'haver superat els tràngols del camí; es disposaven a gaudir els darrers quilòmetres com un passeig de celebració. En el nostre rally particular succeeix quelcom semblant. Ja olorem el final del trajecte i ho celebrem d'una manera singular: oferint un decàleg d'idees i consideracions que hem anat recollint, destil·lant i atresorant al llarg del procés d'elaboració.

Són deu càpsules (interpel·lacions encapçalades per un verb en segon persona) que esperem que t'ajudin a arribar al teu llac particular: aprovar l'oposició.

1.- Aprofita l'oportunitat. A Catalunya fa molts anys que no hi ha hagut oposicions. Altres comunitats autònomes havien optat per una major regularitat en la convocatòria. Tot i les retallades i la reducció de despesa en educació, quan tenien la possibilitat de fer-ho, convocaven oposicions, encara que el nombre de places fos exigü. A casa nostra, en línia amb la filosofia que es desprèn de la LEC, del decret d'autonomia¹² i d'allò que popularment es coneix com a decret de plantilles¹³, es va optar per deixar de convocar-ne. El resultat ha estat la creació d'un gran bossa d'interins que, per bé que no hi ha dades públiques, s'estima entre el 35 % i el 40% del col·lectiu docent.

L'anunci de la convocatòria de 15658 places docents per al període 2018-2022, constitueix una oportunitat per als docents en exercici i, també, per aquells que es troben a l'espera de la primera destinació. Especialment en aquelles especialitats (com educació primària o educació infantil) en les quals fa molts anys que no es convoquen places.

¹² DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.

¹³ DECRET 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents.

	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Cos 590 (sense FP) Professors SEC	0	2946	0	2264	2321	7531
Cos 590 (només FP) Professors SEC FP	759	0	427	0	0	1186
Cos 591 Professors tècnics d'FP	642	0	361	0	0	1003
Cos 592 Professors d'EOI	0	60	0	60	0	120
Cos 595 Professors d'escoles d'APiD	0	40	0	40	0	80
Cos 596 Mestres taller d'APiD	0	8	0	9	0	17
Cos 597 Mestres	3604	0	2117	0	0	5721
Total places	5005	3054	2905	2373	2321	15658

31.- Previsió de convocatòria de places 2018-2022

Alguns potencials candidats dubten de presentar-se perquè no se senten preparats, perquè tenen pocs mèrits o perquè consideren que les possibilitats de reeixir són escasses. Són arguments assenyats, comprensibles. Ara bé, si tens clar que vols ser funcionari docent, presenta't!. I encara més: presenta't per aprovar! No pas, únicament, per anar-hi a fer un tomb. Està bé ser realista, prendre consciència que tens poques opcions... però les que tinguis, siguin poques o moltes, esprem-les fins el final. Potser no aprovaràs, però hauràs fet un aprenentatge experiencial irreplicable que augmenta les teves possibilitats d'aprovar a la propera convocatòria.

2.- Llegeix i comprèn en profunditat de la convocatòria. Fes-ne una primera lectura exploratòria. És llarga (97 pàgines) però hi ha aspectes que pots deixar per més endavant (el barem per a la presentació dels mèrits) o, simplement, que no t'afecten (els procediments d'adquisició de nova especialitat o d'accés a un cos superior). Fes-ne una segona lectura en profunditat procurant anar més enllà d'allò que està escrit. La posada en pràctica d'allò que es prescriu al DOGC implica donar-li vida en el marc del sistema educatiu vigent en cada moment històric. No n'hi ha prou amb llegir-ho sinó que cal interpretar-ho a la llum dels sistema i, per tant, cal tenir en compte els nivells de poder, les lògiques internes, els hàbits consolidats, les normes tàcites que, a voltes, hi incideixen d'una manera determinant on es desenvoluparà.

Ho entendràs millor amb un exemple: quan llegeixes la convocatòria pots concloure que el model de selecció premia la competència professional dels aspirants per damunt dels coneixements atès que

La prova pràctica (part A) es valora de 0 a 10 punts i li correspon el 70% de puntuació del total de la prova.

El desenvolupament del tema (part B) es valora de 0 a 10 punts i li correspon el 30% de puntuació del total de la prova.

Per superar cadascuna de les parts s'ha d'obtenir una puntuació mínima de 2,5 en cadascuna d'elles i així. Quan se supera, s'aplica la ponderació 70%-30%.

Per superar la segona prova els aspirants han d'obtenir una puntuació mínima igual o superior a cinc.

Ara bé, si té en compte les lògiques que presideixen el procés de selecció així com les dinàmiques internes de funcionament dels tribunals, la cosa no és tan clara com sembla a primer cop d'ull; el temari continua tenint una incidència notable, en ocasions determinant, en la selecció dels qui passen la segona prova. Això significa que la convocatòria del DOGC és enganyosa? No. En absolut. Únicament posa de manifest que allò que legislem ha d'ésser posat en el context on s'ha d'aplicar.

Som conscients de la dificultat d'interpretar el sistema, de conèixer-ne les dinàmiques internes quan et trobes als estadis inicials de socialització professional. No podem fer gaire res més que advertir-ho i posar exemples: una imatge val més que mil paraules. A les sessions del Mòdul 0 aportem altres exemples que es troben en aquesta mateixa línia.

3.- Troba l'equilibri just en la preparació de les tres parts de l'oposició. Dedicació de temps i l'esforç. Busca la combinació adequada a les teves circumstàncies pel que fa al temps, l'esforç i la dedicació que esmerces en la preparació de la prova pràctica, en l'estudi del temari i en l'elaboració de la programació. Destinar un temps desproporcionat a l'elaboració de la programació pot ser justificat si es té en compte la complexitat que revesteix però pot serà un esforç estèril si no aproves la segona part.

Ets tu qui ha de determinar, en funció de les teves possibilitats i circumstàncies, a què destines el temps que disposes. Opos.cat et proposarà la realització d'exercicis que considerem útils per a la preparació de les diverses proves. Fer-los o no, és una decisió personal. Si els fas, hi aprendràs aspectes útils; ara bé, el temps que hi destinaràs l'hauries pogut esmerçar en altres qüestions: la preparació d'un tema, la millora de la programació... Opos.cat s'hi adaptarà i procurarà ajudar-te sigui quina sigui l'opció que prenguis en cada cas.

4.- Determina quin espai temporal dediques a l'estudi del temari. La prova pràctica i la programació didàctica poden preparar-se raonablement bé en 3 o 5 mesos comptant una dedicació diària regular, per bé que limitada per la feina a l'escola i els compromisos de la vida quotidiana. L'estudi del temari, en canvi, si es vol garantir prova amb una probabilitat elevada d'èxit, exigeix un període temporal més dilatat que, per anar bé, hauria de començar quinze mesos abans de la realització de la prova (si comptem que els darrers quatre mesos es destinaran prioritàriament a la prova pràctica i a la programació). Tot i això, cal comptar amb l'atzar. Sempre hi haurà opositors afortunats que es presenten sabent únicament un 5% dels temes i els en toca un. I n'hi haurà de dissortats que en saben un 70% i els toquen temes del 30% restant.

Opos.cat és conscient de la conveniència de planificar l'estudi del temari a mig i llarg termini. Particularment als cossos de secundària, on el nombre de temes és molt elevat. En l'edició 2018-19 d'Opos.cat no vam poder desplegar aquesta temporització,

per bé que vam dur a terme algunes accions en aquesta línia. A partir de 2019-20, el Bloc 1, d'orientació a l'estudi del temari i l'elaboració de la programació didàctica s'ofereixen a partir del juliol, és a dir, una any abans de la realització de les proves.

5.- Sigues tu; potencia els teus punt forts. En l'elaboració de la programació i les unitats didàctiques, llegeix amb deteniment allò que es regula a la convocatòria i mira d'ajustar-t'hi (d'acord amb el que hem exposat als capítols 3 i 4). Tot i això, procura afegir-hi també un toc personal (en els continguts, en l'organització de les unitats didàctiques, en la metodologia, en l'ús dels recursos didàctics...) que n'acrediti una elaboració personal i, alhora, li confereixi singularitat. Al capdavall, la majoria d'aportacions s'assemblen. Procura singularitzar *la teva*; es tracta que el tribunal se n'adoni, la recordi. Ves alerta, però, a no confondre l'originalitat i la singularització (del tot recomanables) amb presentacions teatralitzades o l'ús de recursos destinats a impactar l'auditori. Poden ser oportuns però, també, hi ha el risc que siguin percebuts com a superflus o innecessaris. La frontera és difusa; tingues present en quin context et trobes.

6.- Prepara la intervenció davant del tribunal. Allà on veritablement aprovaràs l'oposició serà en la defensa de la programació i la presentació de les unitats didàctiques davant del tribunal.

El nombre d'opositors que accedeix a la segona prova és limitat; una part considerable dels opositors que hi accedeixen aprovaran l'oposició. Ara bé, això no significa que tinguin plaça. Es tracta d'aprovar amb la millor nota possible per afrontar la fase de concurs (valoració dels mèrits). Prepara't la intervenció amb cura: a què dedicaràs l'hora de la tancada?, com presentaràs la programació?, com serà l'esquema d'exposició de la UD?, com enfocaràs la intervenció i el diàleg (si s'escau) amb el tribunal?.

Ajusta't al temps marcat, pensa *què* diràs i *com* ho diràs. Assaja-ho i fes una estimació realista de la durada de la presentació. Pensa si estaràs dret o assegut, quin us faràs del guió. Recorda portar una ampolla d'aigua. Anticipa possibles preguntes o interrogants del tribunal. Potser no te'n faran cap... però val més anar preparat.

7.- Sigues (moderadament) innovador. En els darrers anys la innovació educativa ha irromput amb força en el discurs educatiu sota un conjunt de modalitats o estratègies d'intervenció a les quals hem fet referència a 3.3.5.1. La innovació és necessària en educació però ha d'estar presidida pel seny. Alguns opositors, empesos per l'ànima innovadora (i, probablement, també pel desig d'agradar el tribunal) opten per fer una concatenació o una acumulació de metodologies suposadament innovadores que, a voltes, poden tenir efectes contraris als esperats.

Està bé que estiguis al corrent dels principals moviments d'innovació, que incorporis pràctiques que s'han mostrat valuoses... però tot plegat s'ha d'articular en una

programació seriosa, ben estructurada, a través de la qual demostris que saps on vols arribar i argumentis quin camí has pres per arribar-hi. L'ansia per prendre molts camins, per provar corriols i autopistes, a vegades constitueix un indicador de desorientació, de desnortament. Una programació innovadora? Sí. De totes, totes. Però amb moderació.

8.- Col·labora amb altres opositors. El mecanisme de selecció que regula l'accés a la funció pública comporta que, al final, els opositors s'ordenin segons la puntuació obtinguda. Alguns aconseguen una de les places a concurs i altres, tot i haver aprovat els exercicis, en queden sense.

Arran d'aquest fet (intrínsec a la naturalesa de l'oposició), alguns candidats la viuen com una competició o una lluita en la qual consideren la resta d'opositors com a rivals a qui ignoren o neguen l'ajut en cas de necessitar-lo. Apliquen la màxima *a l'enemic, ni aigua*.

Opos.cat ho considera una actitud equivocada i ho desaconsella als opositors que s'inscriuen al programa.

a.- Perquè l'opositor personalitza la seva animadversió o negativitat en un nombre exigü de "rivals" (els qui coneix, els qui comparteix programa de preparació, els del seu tribunal) quan la competència, en realitat, és amb el conjunt de tots els inscrits.

b.- Perquè la col·laboració amb altres persones amb qui comparteix reptes, dubtes i preocupacions és beneficiosa per als participants.

c.- Perquè l'oposició comporta situacions de tensió, estrès, petites crisis, etc. en les quals és bo comptar amb el suport emocional d'altres persones.

d.- Perquè els "rivals" d'oposició seran futurs "companys" de feina.

9.- Guarda les formes. Posa atenció a la manera d'expressar-te, a la manera de moure't o de reaccionar als requeriments del tribunal. Una cosa és ser espontani o desimbolt i una altra ser groller. Evita les sortides de to, les ironies, el comentari sorneguers... També les manifestacions desproporcionades o els escarafalls. No és el lloc adequat. Quan et dirigeixis al tribunal, ja sigui en públic o en privat, fes-ho de manera directa i respectuosa. Tingues present que, en el context de l'oposició, són autoritat pública.

Procura guardar una conducta respectuosa i correcta però, alhora, oberta a preguntar o a argumentar quan n'hi hagi necessitat.

Amb un parell d'anècdotes de comportaments reals d'opositors que no semblen massa apropiats n'hi haurà prou per entendre a què ens referim:

La primera. Mentre un dels membres del tribunal barreja les boles amb els números dels temes dins un bombo, no sembla massa adequat proferir expressions en veu alta com "remena nena! o apel·lacions als números pròpies d'un bingo o d'una quina: "la niña bonita", "los dos patitos", etc.

La segona. Quan un opositor accedeix a la sala on l'espera el tribunal per fer la presentació de la programació, no sembla gaire adequat dirigir-s'hi amb frases com: "Anem al gra que es tard i vol ploure", "No sé com ho he cardat això que ara no trobo els fulls".

Cadascú tenim una manera d'expressar-nos; podem ser espontanis, graciosos, desvergonyits... però hem de saber-nos adequar a la situació. No es tracta de donar recomanacions o de fixar normes; només d'apel·lar al bon gust i al seny de l'opositor.

10.- Sigues crític amb les opos però, ahora, toca de peus a terra.

Certament el sistema d'accés a la funció pública mitjançant oposicions és manifestament millorable, la qual cosa dona lloc a moltes veus crítiques. Són diversos els arguments que s'esmenten a l'hora de desacreditar-les¹⁴

- a.- No garanteixen que els candidats que obtinguin la plaça siguin els millors.
- b.- No hi ha dades científiques que acreditin l'eficàcia de les oposicions com a sistema de selecció de personal.
- c.- La selecció premia els coneixements (la memorització de llargs i tediosos temaris) per damunt de les competències professionals.
- d.- Comporten una despesa enorme de temps i de diners per part dels opositors.
- e.- Comporten riscos psicosocials. Estar-se tancat a casa estudiant durant molt temps amb la pressió d'aprovar pot deixar seqüeles.
- f.- Hi ha una notable influència de l'atzar: el tribunal que t'ha tocat, el tema que ha sortit a sorteig, que siguis el primer o el darrer en el torn d'intervenció...
- g.- Són excloents per a les persones que no poden costejar-se un temps llarg de preparació.

Al quals podríem afegir-n'hi d'altres més propis de la docència i del model de selecció que se segueix a casa nostra:

- a) Les dificultats per discriminar qui és un bon professional docent en base a exercicis escrits i una exposició oral en la qual gairebé no hi ha temps per al debat i la contrastació de parers.
- b) La inexistència d'una formació específica per als membres dels tribunals per a l'exercici de les funcions que els són pròpies.
- c) La creació de les Comissions de Selecció que coordinen l'acció dels diversos tribunals i els criteris (sovint no explícits) pels quals es regeixen

¹⁴ Pérez, J. i Llaneras, K. (2017): Por qué las oposiciones son un mal sistema de selección de funcionarios. *El País*, 09-04-2017

- d) La ubicació en el calendari escolar i la temporització de la realització de les proves, és una opció controvertida. S'ha assajat diverses possibilitats i totes afecten la vida dels centres.
- e) La incidència del procés de selecció en la vida dels centres atès que tant els membres del tribunal com la major part dels opositors són docents en exercici.
- f) Els criteris que regulen la compensació econòmica als membres del tribunal per la feina realitzada.

Certament, són molts inconvenients. Ara bé, la dificultat és trobar un sistema alternatiu que garanteixi igualtat de condicions als candidats, que sigui clar (amb un procediment detallat al DOGC), que sigui factible en termes de cost i de temps i que pugui dur-se a terme simultàniament al curs escolar. D'entre tots ells, n'hi ha un que considerem clau: la igualtat d'oportunitat, la transparència i l'honorabilitat. Si donem un cop d'ull a altres models d'oposició a la funció pública vigents a les administracions locals o a les universitats, en termes generals, són menys clars i comporten majors riscos de desajustaments, nepotisme o pràctiques esbiaixades. En resum, siguem-hi crítics per millorar-les però, també, valorem-ne els aspectes positius per conservar-los.

Capítol 7

ÍNDIX DE QUADRES

01. Diagrama de continguts de la publicació	07
02. Diagrama de continguts del capítol 2	16
03. Fases i components de la planificació didàctica	19
04. Nivells de concreció del currículum	25
05. Delimitació de components de la programació anual i de la unitat didàctica	32
06. Components de la Programació Didàctica per a oposicions	34
07. Extensió orientativa dels diversos apartats	35
08. Diagrama de desplegament de l'epígraf 2.4.	36
09. Àmbits i àrees curriculars de l'educació secundària obligatòria.	37
10.- Estructura i continguts del capítol 3. <i>Components de la Programació</i>	42
11.- Proposta d'índex de la programació didàctica	44
12.- Estructura i continguts del bloc 3.3. <i>Planificació</i>	52
13.- Competències bàsiques a l'Educació Secundària Obligatoria	57
14.- Delimitació de les competències d'àmbit agrupades en dimensions	59
15.- Exemple de vinculació dels continguts clau a les competències de l'àmbit d'educació física	68
16.- Diagrama de continguts de l'apartat 3.3.5. <i>Metodologia</i>	72
17.- Delimitació de les competències d'àmbit digital agrupades en dimensions	79
18.- Xarxa de suports a l'educació inclusiva	83
19.- Planificació de mesures i suports universals, addicionals i intensius	84
20.- Reflexions sobre la pràctica educativa orientades a la millora de la programació	93
21. Exemple de seqüenciació en unitats didàctiques	98
22.- Components d'una unitat didàctica	101
23.- Alguns verbs a tenir en compte en la formulació d'objectius	104
24.- Contribució de les activitats al desenvolupament de competències	104
25. Fases d'una seqüència didàctica (Jorba i Casellas, 1996)	109
26.- Tipus i moments de l'avaluació	114
27.- Horaris mínims i globals d'etapa. Annex 4 del Decret 119/2015	118
28.- Distribució de matèries a batxillerat	119
29.- Proposta de format d'encapçalament de les diverses unitats didàctiques	123
30.- Full d'indicadors per a la revisió de les activitats didàctiques	124
31.- Previsió de convocatòria de places 2018-2022	136

Hem elaborat aquest manual amb la intenció d'ajudar-te a comprendre què és i quins són els components d'una programació didàctica, entenent-ho com un pas previ indispensable per afrontar-ne l'elaboració. També per establir un referent compartit que faciliti la relació entre formadors i opositors.

Fer una programació és com resoldre un puzle: al final han d'encaixar totes les peces. Però no hi ha un procediment únic per aconseguir-ho. Opos.cat no proposa aplicar una estructura idèntica a totes les programacions perquè encotillaria i ofegaria la creativitat dels opositors i els formadors. Cada opositor/a, partint d'allò que es disposa a la convocatòria, s'ha de construir un format que s'hi senti còmode, que sàpiga exposar i defensar amb arguments, però també amb convicció i passió per la feina docent, davant del tribunal.

Esperem que la lectura d'aquest manual et serveixi de guia i d'ajut.

Bona feina i molta sort!

