

UN CURRÍCULUM PER FACILITAR L'APRENTATGE

Antoni Salvà Salvà

RESUM

L'entrada en vigor de la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es va modificar la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE), va engegar un procés de replantejament i revisió dels currículums de les diferents etapes que s'ha traduït, al llarg del primer trimestre de l'any 2022, en la publicació dels reials decrets d'ordenació i ensenyaments mínims. Aquesta normativa, que fonamenta el desplegament del currículum de la CAIB, en tràmit en el moment de la redacció d'aquest article, certifica el canvi d'orientació de l'ordenació curricular des d'un plantejament fonamentat en estàndards de la LOMCE a un altre de competencial, en línia amb les reformes curriculars dels països del nostre entorn. Aquest nou rumb comporta canvis significatius en els instruments curriculars i en la consideració de l'avaluació, en la qual es reforça la dimensió formativa, al servei de l'aprenentatge dels alumnes.

RESUMEN

La entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE), puso en marcha un proceso de replanteamiento y revisión de los currículos de las diferentes etapas que se ha traducido, a lo largo del primer trimestre del año 2022, en la publicación de los Reales decretos de ordenación y enseñanzas mínimas. Esta normativa, que fundamenta el despliegue del currículum de la CAIB, en trámite en el momento de la redacción de este artículo, certifica el cambio de orientación de la ordenación curricular desde un planteamiento fundamentado en estándares de la LOMCE a otro competencial, en línea con las reformas curriculares de los países de nuestro entorno. Este nuevo rumbo comporta cambios significativos en los instrumentos curriculares y en la consideración de la evaluación, en la cual se refuerza su dimensión formativa, al servicio del aprendizaje de los alumnos.

UN CURRÍCULUM PER FACILITAR L'APRENTATGE

Després de l'entrada en vigor de la Llei orgànica que modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE), tota la comunitat educativa esperava el seu desenvolupament curricular. Els anuncis que va fer el Ministeri d'Educació i Formació Professional durant la primavera de 2021 apuntaven a un canvi de rumb en el currículum per tal d'orientar-lo cap a un ensenyament competencial. Finalment, durant el primer trimestre del 2022, el Ministeri va publicar els reials decrets d'ensenyaments mínims i currículum de cada una de les etapes. Una normativa que certificava la transició des d'un currículum fonamentat en estàndards a un currículum competencial, en coherència amb la mateixa orientació de la LOMLOE i amb els principis que estableixen documents de

revisió i de recomanació internacional, com el de la Comissió Internacional sobre els Futurs de l'Educació de la UNESCO (2021) «Reimaginem junts els nostres futurs. Un nou contracte social per a l'educació». Aquesta mateixa orientació és la que segueixen les reformes curriculars dels països de l'OCDE recents, i que es fonamenten en els resultats que proporcionen les dades d'estudis d'avaluacions externes, com els de les prospeccions PISA, TIMMS i PIRLS.

UN CURRÍCULUM ALINEAT AMB EL PACTE PER L'EDUCACIÓ A LES ILLES BALEARS

El 4 d'abril del 2017, el Ple del Consell Escolar de les Illes Balears (CEIB) aprova el document «Pacte per l'Educació de les Illes Balears» (Consell Escolar de les Illes Balears, 2017), un document que trasllada bona part de l'acord del col·lectiu Illes per un Pacte per promoure un canvi de l'educació al territori. Pel que fa a l'aspecte curricular, recollit en el punt «Autonomia pedagògica» d'aquest document, el text aprovat pel CEIB no va modificar la versió aprovada pel Plenari d'Illes per un Pacte del 23 de gener del 2016, a partir del text consensuat el 25 d'abril del 2015. Així, el Pacte per l'Educació preveia tres aspectes bàsics del currículum:

- «a) Cada centre escolar, a partir de les oportunitats, de les característiques del seu entorn i del currículum bàsic, fixat per l'Administració educativa i centrat en objectius competencials, senzill i flexible, adaptarà el currículum al seu PEC.
- b) En el currículum es prioritzaran les capacitats i competències, és a dir, ensenyar a pensar mitjançant uns continguts organitzats en models científics, socials i artístics.
- c) Cada centre acordarà les opcions metodològiques que s'avinguin millor amb el seu PEC. L'Administració no determinarà les metodologies a aplicar, sinó que es limitarà a aportar un marc flexible derivat de les metodologies competencials.»

Tres aspectes que han servit de fil conductor, des de la seva sintonia amb el plantejament d'un currículum competencial de la LOMLOE, per a la transposició normativa dels reials decrets d'ensenyaments mínims i ordenació de les etapes educatives als projectes de decrets de les Illes Balears. Així, per tal de facilitar l'autonomia pedagògica dels centres, aquests projectes han retingut la normativa, amb caràcter bàsic, prescriptiva per deixar el màxim marge de decisió possible als centres en l'àmbit del seu projecte educatiu.

El mateix document del CEIB declarava que «la finalitat del currículum ha de ser la de formar una ciutadania responsable i crítica: amb un criteri propi raonat i amb capacitat d'intervenir davant els reptes d'un món complex». Els esdeveniments recents han demostrat fins a quin punt aquesta finalitat s'ha traduït en un requisit indefugible de qualsevol plantejament curricular.

UN CURRÍCULUM PER A UN MOMENT CLAU

Bauman (2007), a «Els reptes de l'educació en la modernitat líquida», avançava que «[...] En cap altre punt d'inflexió de la història humana els educadors degueren afrontar un desafiament estrictament comparable amb el que ens presenta la divisòria d'aigües contemporània. Senzillament, mai abans no vam estar en una situació semblant. Encara hem d'aprendre l'art de viure en un món sobresaturat d'informació. I també hem d'aprendre l'encara més difícil art de preparar les pròximes generacions per a viure en un món així».

Malauradament, no és només la «infoxicació» o saturació informativa el principal desafiament al qual ha de donar resposta l'acció educativa. La modificació del plantejament curricular es pren en un moment que molts analistes identifiquen com d'inflexió social i econòmica a una escala global. La societat es troba encara immersa dins del procés de superació dels efectes socials i econòmics de la pandèmia de la covid-19. Aquest ha estat un repte formidable que està en vies de superació gràcies al treball en equip, al coneixement compartit i al rigor científic. No obstant això, aquesta ha estat una crisi que ha posat de manifest la vulnerabilitat del model econòmic i la situació de dependència de les Illes Balears dels països del seu entorn. Uns països que, a la vegada, han d'afrontar conjuntament reptes mundials en la forma de crisi energètica, els efectes cada vegada més evidents i persistents del canvi climàtic produït per l'escalfament global i l'escassetat de subministraments i de recursos. Totes aquestes situacions generen desigualtat, dins i entre els països, i esdevenen disfuncions que alimenten conflictes socials amb conseqüències dramàtiques, com les migracions massives i el rebrot dels conflictes bèl·lics arreu del món. És en aquest context convuls i incert que els infants i joves de les Illes Balears han de tenir l'oportunitat de formar-se, precisament perquè puguin donar respostes imaginatives, eficients i innovadores per tal de garantir el futur i el benestar de la societat.

En aquest sentit, sense menystenir la transversalitat del coneixement entre les àrees i matèries, l'oferta de matèries optatives de l'ESO pretén proporcionar espais de reflexió i aprenentatge específics sobre els grans desafiaments actuals, com la societat digital (recursos digitals), la realitat financera i les seves alternatives (taller de consum responsable), les opcions per una societat més solidària i participativa (cooperació i serveis a la comunitat), les iniciatives per l'empoderament de les dones, el respecte per la diversitat afectivosexual i la superació de la violència masclista (igualtat de gènere), alhora que proporcionar els referents de pensament i de diàleg fonamentats en la cultura i el coneixement (introducció a la filosofia i cultura clàssica). Per altra banda, al batxillerat, les matèries optatives són un complement del coneixement i els procediments de les diferents modalitats: història i cultura de les Illes Balears, tècniques experimentals, programació i bases de dades, ampliació de matemàtiques i psicologia.

L'ordenació del batxillerat de les Illes Balears incorpora, com a novetat, un treball de recerca de batxillerat (TRB) obligatori per a tots els alumnes, en la forma de

dues matèries (TRB I, a primer de batxillerat i TRB II, al segon curs). Els alumnes de batxillerat, assistits presencialment per un tutor de TRB en grups reduïts, a TRB I aprendran i desenvoluparan les tècniques de recerca del mètode hipotèticodeductiu, d'avaluació crítica de les fonts d'informació, de creació de prototips tecnològics o informàtics, objectes d'art o creacions artístiques, en línia amb els seus propis interessos i amb la seva formació. A TRB II, al llarg del primer trimestre, amb l'assessorament del mateix tutor de TRB I, aquesta vegada sense acompanyament presencial, presentaran els resultats de la seva recerca o creació, de forma escrita amb una memòria i oralment amb una intervenció davant un tribunal format per tres professors del centre. Es promou així la creativitat, l'argumentació, l'expressió oral i escrita i la capacitat d'intervenir en públic, de manera que sigui una formació que ajudi els alumnes en els seus estudis superiors i els formi en la capacitat de crear i compartir coneixement amb la societat.

En definitiva, que els alumnes puguin enfrontar-se als reptes del segle XXI i així poder contribuir a una societat amb més coneixement, responsable i avançada és la finalitat principal del nou plantejament del currículum.

UN CURRÍCULUM QUE ES FONAMENTA EN EL PERFIL DE SORTIDA DELS ALUMNES

El currículum LOMLOE es fonamenta en un element nou que no existia en les anteriors normes curriculars: el perfil de sortida de l'alumnat per a cada una de les etapes de la formació bàsica (educació primària i educació secundària obligatòria) i postobligatòria (batxillerat). El perfil de sortida constitueix l'element que proporciona la coherència interna dels altres components del currículum, tot permetent relacionar, de forma clara i normativa, les competències específiques de cada una de les àrees (per a l'educació primària) o matèries (educació secundària obligatòria i batxillerat) amb les competències clau, comunes per a totes les etapes educatives. D'aquesta manera es resol un dels grans problemes que tenia el disseny curricular derivat de la LOMCE: la falta de definició de la contribució de cada una de les matèries al desenvolupament de les competències clau.

El perfil de sortida es construeix a partir de 34 descriptors operatius que es categoritzen segons la competència clau amb la qual es relacionen. Així, per exemple, la competència matemàtica i la competència en ciència, tecnologia i enginyeria (coneguda per l'acrònim STEM) té un total de 5 descriptors operatius que assenyalen què ha de saber fer l'alumne en completar l'ensenyament bàsic en relació amb aquest àmbit de coneixement. Addicionalment, s'estableixen uns descriptors operatius per al final de l'etapa de formació bàsica i uns altres per al final de l'etapa de batxillerat, que permeten establir una progressió al llarg de les etapes escolars obligatòria i postobligatòria del batxillerat. Aquests descriptors operatius es formulen mitjançant verbs d'acció i la redacció inclou la finalitat. A diferència dels estàndards d'aprenentatge avaluable a l'estil dels que concreten els criteris d'avaluació dels objectius específics de la LOMCE, els descriptors

operatius s'han d'entendre com a indicadors transversals a totes les àrees i matèries de les accions que ha de saber dur a terme un alumne al final de cada una de les etapes per tal de desenvolupar unes determinades competències específiques.

UN CURRÍCULUM PER AFAVORIR EL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DE LES ÀREES I MATÈRIES

Aquest nou plantejament curricular incorpora un altre element cabdal: les competències específiques de cada matèria. A diferència dels currículums LOMCE, en els quals cada matèria incorporava un seguit d'objectius específics, l'assoliment dels quals es verificava mitjançant els estàndards d'aprenentatge avaluable, el desplegament curricular de la LOMLOE formula competències específiques. Aquest element proporciona l'orientació competencial del procés d'ensenyament-aprenentatge de les matèries o àmbits. Les competències específiques s'han d'entendre com els acompliments que els alumnes han de poder desplegar en activitats o situacions d'aprenentatge. Aquest desplegament requereix la mobilització d'un conjunt de continguts, procediments i actituds, que en l'actual normativa s'enuncien en la forma de sabers bàsics. Una competència específica té la sintaxi del què, seguit del com i del per a què. Constitueix una passa endavant respecte als objectius específics dels currículum LOMCE, en els quals la finalitat n'era absent. Les competències específiques de les matèries són les mateixes per a tots els cursos de l'etapa, d'acord amb la idea que una competència no és una fita que hagi d'adquirir-se dins del període escolar d'un curs, sinó que requereix un procés de desenvolupament al llarg dels anys. Així es promou que es respectin els diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes.

Cada una de les competències específiques de cada matèria està normativament vinculada amb les competències clau mitjançant una relació dels descriptors operatius del perfil de sortida. Aquesta vinculació permet afavorir tant el procés de l'avaluació formativa com de l'avaluació acreditativa dels aprenentatges mitjançant els criteris d'avaluació de les competències específiques.

UN CURRÍCULUM AMB LA VALORACIÓ DELS CRITERIS D'AVALUACIÓ COM A REFERENT

Els criteris d'avaluació de les competències específiques són els referents que indiquen el nivells d'acompliment esperats dels alumnes en les situacions o activitats a les quals es refereixen les competències específiques de cada àrea o matèria, en un moment determinat del seu procés d'aprenentatge. A diferència de les competències específiques, que tenen continuïtat per a cada àrea o matèria al llarg de l'etapa, els criteris d'avaluació es distribueixen al llarg dels cursos. Aquesta distribució té un tractament diferenciat segons cada etapa. Això dona un marge de decisió al centre que constitueix la seva línia curricular, en sintonia amb el seu projecte educatiu.

Així, a l'etapa de l'educació primària els criteris d'avaluació de cada una de les competències específiques de cada matèria estan distribuïdes per cicles, de manera que els centres de primària han de decidir quins criteris seran atesos al primer, segon o tots dos cursos del cicle i com es seqüencien al llarg de cada curs. Aquesta decisió rep el nom de proposta pedagògica, decisió que forma part de la concreció curricular del centre i que ha de ser aprovada, com a aspecte pedagògic que és, per part del claustre de professors. Pel que fa a l'educació secundària, els criteris d'avaluació de les competències específiques tenen una distribució diversa al llarg del curs. Així, per a matèries com geografia i història, es distribueixen al llarg del primer i segon cursos, per una banda, i al llarg del tercer i quart curs, per una altra. En canvi, a la matèria de matemàtiques, per exemple, aquests criteris es distribueixen entre el primer i tercer curs, i s'estableixen al quart curs. Correspon al centre decidir quins criteris i amb quina seqüència es tracten a cada un dels cursos de forma que, de la mateixa manera que per als centres d'educació primària, els centres d'educació secundària han d'acordar una proposta pedagògica que forma part de la concreció curricular. Per a l'etapa de batxillerat, els criteris d'avaluació de les competències específiques s'estableixen per a cada un dels dos cursos, de manera que els centres només han de decidir en quina seqüència es tracten al llarg del curs.

UN CURRÍCULUM AMB UNA MOBILITZACIÓ DELS SABERS BÀSICS EN EL TREBALL PER COMPETÈNCIES

En el plantejament fonamentat en estàndards de la LOMCE, els continguts estaven directament vinculats als estàndards d'aprenentatge avaluable i, atès que aquests eren el referent per a l'avaluació, s'hi havien d'incorporar necessàriament, per tant, de forma prescriptiva. De fet, aquest era el criteri per decidir quins dels continguts eren els «essencials», una decisió que els centres havien d'anar prenent atesa l'extensió gairebé inabastable de continguts en les àrees i matèries. En el context actual de la LOMLOE aquest concepte canvia i s'estableixen els sabers bàsics de cada àrea o matèria com els «coneixements, destreses i actituds que constitueixen els continguts propis d'una matèria o àmbit, l'aprenentatge dels quals és necessari per a l'adquisició de les competències específiques». Els sabers bàsics comparteixen la mateixa distribució per cursos que els criteris d'avaluació, però no es vinculen directament amb cap competència específica o criteri d'avaluació, tot deixant la decisió sobre aquesta vinculació en mans dels centres i els equips docents. Els sabers bàsics no són finalitats per si mateixos i el seu aprenentatge (entès com el que s'incorpora dins del coneixement com a resultat d'allò que fa i pensa l'alumne a les activitats) és necessari per a l'adquisició de les competències específiques: una competència no es pot desenvolupar si és buida de contingut, alhora que un contingut descontextualitzat, no vinculat amb altres aprenentatges i que no faciliti el desenvolupament d'una competència no contribueix a l'aprenentatge. És amb aquest sentit que, tot seguint les indicacions dels annexos dels reials decrets d'ensenyaments mínims i ordenació de les distintes etapes, la normativa assenyala que aquests sabers es poden estructurar

per blocs i la seva ordenació així com apareix al currículum de les matèries no comporta cap seqüenciació. Així, tot seguint els criteris de la concreció curricular, atesa la diversitat dels alumnes, el context educatiu o altres criteris pedagògics, l'equip docent pot aprofundir en uns sabers bàsics més que en uns altres, a més d'agrupar-los i articular-los.

UN CURRÍCULUM QUE ES CONCRETA AL CENTRE EN LES SITUACIONS D'APRENTATGE PER FACILITAR L'AVALUACIÓ FORMADORA I FONAMENTAR L'AVALUACIÓ ACREDITATIVA DELS ALUMNES

«Una visió competencial de l'aprenentatge comporta canviar què, com, quan i perquè s'avalua». Aquesta frase de la professora honorària de la Universitat Autònoma de Barcelona Neus Santmartí resumeix el canvi de paradigma que comporta passar d'una avaluació entesa només com a acreditativa, fonamentada en la dispensació de qualificacions, a una avaluació formativa que estigui al servei de l'aprenentatge dels alumnes. L'avaluació hauria de ser una ajuda per a la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge, més enllà de constituir un termòmetre d'allò que sap un alumne en un dia concret i en base a un examen.

L'avaluació formativa en un context d'ensenyament competencial és especialment promoguda des de la substitució de les programacions docents i les unitats didàctiques per les situacions d'aprenentatge, com a nivell intermedi entre la concreció curricular del centre i la programació d'aula del docent. Les situacions d'aprenentatge responen al requeriment normatiu dels reials decrets d'ensenyaments mínims i de currículum que les administracions educatives han de contribuir a l'adaptació del currículum per part dels centres tot afavorint l'elaboració de models oberts de programació que puguin atendre les diferents necessitats dels alumnes i del professorat.

Les situacions d'aprenentatge, que tenen precedents a la bibliografia com les «situacions problema» proposades per Meirieu (1993), són instruments de disseny curricular que plantegen als alumnes un repte complex que els interpel·la i que els demanda adquirir un o més aprenentatges per tal de superar-lo. L'equip docent les planifica i dissenya a partir dels criteris d'avaluació de les competències específiques d'una o més àrees o matèries i inclouen la previsió dels tres elements bàsics de l'avaluació formativa: per una banda, per part de l'alumne, la presa de consciència del repte i el coneixement dels criteris de qualitat de les produccions i d'allò que s'espera de la seva tasca. Per altra banda, el desplegament de les situacions d'aprenentatge en les seqüències didàctiques que formen les programacions d'aula incideix en la importància del *feedback* o la retroacció com a intervenció clau per tal d'afavorir que sigui l'alumne el que pugui prendre decisions sobre el seu procés d'aprenentatge, corregir-se, poder generar coneixement i així alimentar la motivació intrínseca. Aquesta retroacció prové del docent (heteroavaluació), però no únicament, de manera que, segons les dinàmiques en què es desplegui la situació d'aprenentatge, pot

provenir d'un altre alumne o del grup cooperatiu en el qual aquest alumne està treballant (avaluació entre iguals). A més, aquest plantejament permet la inclusió d'estratègies d'autoavaluació (avaluació formadora).

Pren així tot el sentit el caire social que té l'aprenentatge, permet posar-lo en un context, compartir-lo i enriquir-lo, de forma que no tan sols té un impacte en l'alumne sinó també en el seu propi entorn. Finalment, un cop s'ha desenvolupat el conjunt de les activitats previstes a la situació d'aprenentatge cal fer balanç, considerar totes les evidències, cercar les possibles connexions i fonamentar les decisions sobre l'avaluació acreditativa.

L'avaluació acreditativa dels aprenentatges (les qualificacions) no és un *feedback* formatiu. Les evidències que recullen els estudis de la forma amb la qual es duen a terme els processos d'aprenentatge demostren que, perquè la retroacció sigui formativa, s'ha de proporcionar durant el procés d'aprenentatge, no al final. Així mateix, és principalment la motivació intrínseca la que afavoreix l'aprenentatge i la construcció de coneixement, i no sols l'extrínseca, que es fonamenta en la recollida de qualificacions, el reconeixement social i l'administració de premis. Per tant, l'avaluació acreditativa, que és un procés que es duu a terme per imperatiu legal, té fonamentalment un valor administratiu i molt poca contribució a l'aprenentatge. No obstant això, aquest procés d'avaluació acreditativa, per les seves característiques i implicacions, ha de realitzar-se en un ambient d'objectivitat, confiança i d'ajustament a la normativa. Això es duu a terme mitjançant la valoració objectiva del grau d'assoliment dels criteris d'avaluació de les competències específiques de cada àrea o matèria, a partir de les evidències obtingudes en les activitats d'aula com a resultat del desplegament de les situacions d'aprenentatge.

El registre d'aquesta valoració de forma contínua i transparent per part del professorat al llarg del curs constitueix una eina d'avaluació formativa per facilitar a alumnes i professors prendre les millors decisions sobre l'ensenyament-aprenentatge, alhora que contribueix tant a l'acreditació dels aprenentatges de l'alumne com a la generació d'un informe sobre el desenvolupament de les competències clau un cop ha finalitzat el curs escolar, per a les etapes d'educació secundària obligatòria i batxillerat, i a final de cada cicle per a l'educació primària. Aquest procediment, a les Illes Balears i pels centres públics i privats sostinguts amb fons públics, tindrà el suport informàtic de l'Aplicació per a la Gestió Educativa de les Illes Balears (GestIB), en el qual els docents registraran, com a tard quan s'han desplegat cada una de les situacions d'aprenentatge, les valoracions del grau d'assoliment dels criteris d'avaluació de les competències específiques que s'hi han desenvolupat. Aquesta entrada per a cada alumne, que podrà incloure anotacions individuals, permetrà l'automatització d'un seguit de tasques administratives d'expedició de documents oficials d'avaluació i de disposició d'informació personalitzada per als mateixos alumnes i per a les seves famílies. Per al centre i per a l'administració educativa, aquesta informació tindrà finalitats estadístiques. Tot plegat, aquesta disponibilitat permet la presa de decisions individuals i col·lectives per tal de millorar l'aprenentatge dels alumnes.

L'avaluació d'acord amb la valoració de criteris d'avaluació permet desenvolupar, a l'educació secundària i al batxillerat, plans personalitzats per als alumnes que han promocionat de curs amb matèries no superades del curs o cursos anteriors. D'aquesta manera els docents hauran de facilitar als alumnes, mitjançant la proposta d'activitats específiques que poden estar o no connectades amb les que realitzen al curs actual, la millora del grau d'assoliment dels criteris que van ser avaluats negativament d'aquestes matèries. Així mateix, en cas de trasllat de centre, a través de l'informe de valoració de criteris d'avaluació que recull els registres realitzats pel centre d'origen, el centre receptor tindrà un coneixement dels criteris d'avaluació que han estat tractats i de quina va ser la seva valoració, tot facilitant així el procés d'acollida i d'adaptació al nou centre.

Aquest plantejament està en línia amb els plantejaments actuals sobre la principal finalitat que hauria de tenir l'avaluació acreditativa, la de proporcionar informació als professors, als centres i a l'administració educativa sobre l'impacte de les seves actuacions, de forma que puguin prendre les millors decisions possibles en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

UN CURRÍCULUM QUE REFORÇA LA PROFESSIONALITAT I EL TREBALL EN EQUIP DELS DOCENTS

En aquest context, la simplificació de les tasques administratives i burocràtiques ha de permetre que el paper de l'educador pugui anar més enllà del de la transmissió de continguts i la qualificació, de manera que es reforça la seva funció com a dissenyador de materials, de dinàmiques d'aprenentatge i la d'acompanyant en el procés educatiu dels alumnes, tot tenint en compte els aspectes emocionals i les pròpies dinàmiques dels grups.

D'acord amb la LOMLOE, els centres podran integrar dues o més àrees o matèries en àmbits a tota l'educació primària i a qualsevol dels tres primers cursos de l'educació secundària obligatòria. Aquesta decisió, que formarà part de la concreció curricular del centre i que ha d'estar alineada amb el projecte educatiu del centre, pretén superar una de les dificultats que planteja el currículum LOMCE, especialment a l'educació secundària: la seva fragmentació en un nombre molt elevat de matèries. Aquesta fragmentació és un reflex de l'elevat grau d'especialització docent del sistema educatiu espanyol que, a diferència del d'altres països, restringeix les matèries que pot impartir un professor d'educació secundària. En aquest sentit, la LOMLOE permet la modificació de la normativa d'atribució docent dels professors d'educació secundària, de forma que tots els professors que tenen l'atribució docent per impartir qualsevol de les matèries que integren un àmbit tenen reconeguda l'atribució docent per impartir aquest àmbit, com un únic professor o en la modalitat de codocència. La LOMLOE també obre la porta al fet que l'administració educativa estableixi les condicions perquè els professors d'educació secundària amb la deguda qualificació puguin impartir més d'una matèria, amb la finalitat de reduir el nombre de docents que formen part dels equips docents.

No obstant això, per avançar en el procés de fer un plantejament més interdisciplinari de la docència, perquè sigui més fàcil i més natural per als alumnes trobar les connexions i la transferència de coneixement a partir de l'actual situació de diferenciació de matèries, la LOMLOE estableix que la responsabilitat de la planificació i el disseny de les situacions d'aprenentatge és de l'equip docent, tot facilitant que dins d'una mateixa situació d'aprenentatge s'hi incorporin criteris d'avaluació i competències específiques de més d'una àrea o matèria i promoció del treball en equip del professorat.

Així, el desenvolupament curricular de la LOMLOE també introdueix un nou paradigma, el del treball en equip, que va més enllà de la participació dels docents en els òrgans de coordinació i col·legiats del centre. Aquest paradigma està en línia amb el que planteja la UNESCO (2021) en el document «Reimaginem junts els nostres futurs», que destaca, tot formant part de la necessària professionalització de la funció docent, que «la col·laboració i el treball en equip han de caracteritzar la tasca dels docents». Això té una implicació profunda en els aspectes organitzatius dels centres educatius. És rellevant que el tràmit dels decrets de currículum de la CAIB hagi coincidit en el temps amb l'entrada en vigor de la Llei 1/2022, de 8 de març, d'educació de les Illes Balears, i el tràmit del decret del nou reglament orgànic dels centres. Ambdues normatives haurien de proporcionar als centres el suport legal necessari per facilitar-los la presa de decisions de caire organitzatiu per a la necessària coordinació horitzontal dels docents, que la bibliografia reconeix com el principal factor d'influència positiva en el rendiment acadèmic dels alumnes. El lideratge pedagògic dels equips directius, la col·laboració dels docents des de l'expertesa de cada un, i la reflexió col·lectiva sobre la pràctica docent que es duen a terme i els seus resultats són elements que hauran de condicionar l'organització interna dels centres per tal de poder desplegar el projecte educatiu del centre i facilitar l'aprenentatge de tots els alumnes.

UN CURRÍCULUM AMB UNA ORIENTACIÓ INCLUSIVA

L'atenció a les diferències individuals, en línia amb el que estableix la LOMLOE, es fonamenta en una perspectiva inclusiva, a través de la implementació de les metodologies del disseny universal per a l'aprenentatge (DUA) en el disseny de les tasques, la retroacció dels alumnes i les dinàmiques de treball, de manera que pugui proporcionar diversos mitjans d'implicació, representació, acció i expressió de tots els alumnes a les activitats. La normativa curricular preveu que, per als alumnes d'altres capacitats intel·lectuals, d'incorporació tardana al sistema educatiu i alumnes amb dificultats específiques d'aprenentatge, que les activitats i les intervencions han de facilitar l'assoliment dels objectius d'etapa i l'adquisició de les competències clau.

Per als alumnes identificats com de necessitats educatives especials i que, per les seves circumstàncies personals, no puguin adquirir aquestes competències

clau es preveu que el docent pugui plantejar criteris d'avaluació alternatius personalitzats de les àrees o matèries, amb l'assessorament i suport dels equips d'orientació i suport a l'aprenentatge. El conjunt d'aquests criteris d'avaluació alternatius constitueixen l'adaptació curricular significativa i la seva gestió es durà a terme dins de l'eina d'avaluació del GestIB.

UN CURRÍCULUM QUE REPRESENTA UN REPTE PER TOTS

En aplicació del calendari d'implantació dels reials decrets d'ensenyaments mínims i ordenació de les etapes educatives, el currículum s'aplica el curs 2022-2023 als cursos senars, de forma que la implementació completa es decreta per al curs 2023-2024. Així durant el curs 2022-2023 al sistema educatiu espanyol conviuran dos currículums ben diferenciats: el de la LOMCE, fonamentat en estàndards (que, de forma transitòria, prenen el caràcter d'orientatius) i que es concreta en unitats didàctiques; i el de la LOMLOE, amb una orientació clarament competencial i que es concreta en situacions d'aprenentatge amb una orientació més flexible. Serà, per tant, tot un repte per a tota la comunitat educativa, i per a la mateixa administració, dur endavant un curs escolar amb aquestes premisses.

La Conselleria d'Educació i Formació Professional ja en el curs 2021-2022 ha dut a terme diverses intervencions per mantenir informada la comunitat educativa i els centres docents amb la informació disponible en cada moment. Així, tot d'una que van estar disponibles en el tràmit d'audiència i informació pública els projectes de reials decrets d'ensenyaments mínims i ordenació de les distintes etapes, el 28 de gener del 2022, el Servei d'Ordenació Educativa va fer difusió de l'arquitectura curricular al Consell Escolar de les Illes Balears, amb un avançament, encara molt preliminar, de les implicacions en l'ordenació dels ensenyaments de les distintes etapes, tot aprofitant la iniciativa del cicle de conferències en línia «Aprentatges i reflexions compartides» del mateix CEIB. Van seguir, a partir d'aquest moment, reunions de caire tècnic presencials, en primer lloc amb el Departament d'Inspecció Educativa i, tot just després, amb els equips directius de tots els centres d'educació infantil i primària i d'educació secundària, públics i privats, al llarg de dues setmanes el mes de febrer. Aquestes reunions van tenir lloc a Mallorca (Palma, Inca, Manacor i Sant Llorenç), a Menorca (es Mercadal) i a Eivissa (seu de la UIB). En aquestes reunions es va poder fer un avançament dels canvis curriculars que s'han d'implementar el curs 2022-2023 i es van compartir les primeres previsions sobre l'ordenació de l'ensenyament de les distintes etapes i de l'avaluació.

Adicionalment, s'han dut a terme reunions sectorials amb distintes associacions (Associacions de directors, Associació de professors de Filosofia, Associació de professors d'Economia, Associació de professors d'Informàtica, Associació de professors de llengües clàssiques «Pèlag», Col·legi Oficial de Llicenciats en Educació Física, professorat de la Facultat d'Educació de la UIB, col·lectiu de professorat d'Història, Feminisme a l'escola, *Save the Mediterranean*, etc.).

A partir del moment en què es va poder iniciar el tràmit dels projectes de decret autonòmic aquesta feina d'informació i de recollida de propostes i respostes a les al·legacions i aportacions s'ha dut a terme dins dels mateixos procediments que preveu el tràmit de la normativa. Tot i que aquest tràmit s'ha hagut de dur a terme per la via d'urgència, en el curt termini de temps del tràmit d'informació pública dels projectes de decret de currículum la participació ha estat elevada. Així, pels quatre projectes de decret s'han rebut 581 al·legacions, de les quals 141 (24 %) van ser admeses. Els motius de no admissió d'algunes de les esmenes van ser pel fet de ser observacions sense cap proposta concreta de modificació, o bé resultaven contradictòries amb la normativa bàsica o no eren objecte d'aquests projectes. Posteriorment, les meses sectorials de l'ensenyament públic i concertat van presentar també les seves esmenes i observacions als projectes de decret, així com el Consell Social de la UIB, l'Institut Balear de la Dona i la Direcció General de Política Lingüística, i que han permès perfeccionar i millorar els esborranys que, en el moment en el qual s'escriu aquest article, seran tramesos al Consell Escolar de les Illes Balears.

Des del mes de novembre del 2021 el Servei d'Ordenació Educativa ha coordinat un equip de 14 mestres d'infantil i primària i 39 professors d'educació secundària que han creat 197 exemplificacions de situacions d'aprenentatge de totes les àrees i nivells des de l'educació infantil fins al primer curs de batxillerat, els currículums de les matèries optatives d'ESO i batxillerat, així com orientacions per als alumnes i per al professorat per al treball de recerca de batxillerat. Aquestes exemplificacions s'han posat a disposició dels mestres i professors a la web del Servei d'Ordenació Educativa i han estat un suport a les activitats formatives que el Servei de Formació Permanent del Professorat ha realitzat al llarg del darrer trimestre del curs 2021-2022 sobre el disseny i el desplegament de les situacions d'aprenentatge. En total s'han programat un total de 45 activitats formatives, en les modalitats presencial i a distància, que han pogut arribar a 1.450 docents. No s'han pogut atendre totes les demandes de formació, que s'han assignat de manera que hi han participat docents del màxim nombre possible de centres. Per aquest motiu està previst continuar oferint aquestes formacions durant el proper curs, a més de donar assessorament als centres que ho sol·licitin.

El desplegament curricular ha esdevingut, doncs, un repte que només podrà reeixir des de l'esforç, la formació, la coordinació, el rigor científic i la flexibilitat, adreçats al benefici i al bé dels alumnes.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Arcàdia.

Consell Escolar de les Illes Balears (2017). «Pacte per l'educació de les Illes Balears». Disponible a http://www.consellescolarib.es/documentacio/pacte_per_educacio/Pacte_per_educacio_aprovat_Ple_04_04_17.pdf (accés, juny 2022).

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise*. Pearson.

Heritage, M. i Harrison, C. (2019). *The Power of Assessment for Learning*. Corwin.

Meirieu, P. (1993). *Apprendre... ou mais comment*. 11e ed., ESF.

Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO) (2021). «Reimagining our futures together: a new social contract for education. Executive summary». Disponible a <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (accés, juny 2022).

Santmartí, N. (2020). «L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències». Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Disponible a https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/652/avaluar_es_aprendre_avaluacio_per_millorar_aprenentatges_alumnat_marc_curriculum_competencies_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y (accés, juny 2022).