

L'aportació de Catalunya a la identificació, gradació i avaluació de les competències bàsiques

Jaume Sarramona i López. President del Consell Superior d'Avaluació del
Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament

1. El perquè de les competències

Arribat el final del Congrés, ja hem de donar per tractat el seu significat i justificació. Solament a títol de resum podem recordar les característiques fonamentals de les competències bàsiques:

- Darrere del concepte de *competència* hi ha tota una teoria psicopedagògica que posa l'èmfasi en el desenvolupament de capacitats més que en la simple assimilació de continguts (encara que aquests sempre són presents a l'hora de materialitzar els aprenentatges). Això significa que es tornen a posar els *objectius* del currículum per damunt dels continguts, però sense retornar a un suposat neoconductisme, perquè els objectius a què fan referència les competències són de caràcter complex, es refereixen a situacions pròpies de la vida quotidiana i no s'esgoten en ells mateixos. No caldrà insistir que sense continguts no és possible assolir objectius d'aprenentatge, ja que aquests no s'obtenen en el buit. Però la consecució d'objectius complexos demanen continguts de naturalesa diversa.
- Vincular les competències amb les capacitats suposa destacar el caire *aplicatiu* dels aprenentatges. En efecte, sempre s'ha entès una persona "competent" com aquella capaç de resoldre els problemes propis del seu àmbit d'actuació (Sarramona, 1996). Aquest mateix concepte implica la idea que la competència suposa un domini complet de l'activitat en qüestió, per tant s'inclouen habilitats al costat d'actituds i d'elements cognitius.
- Una altra perspectiva interessant de les competències és el seu caire *dinàmic*. Els subjectes desenvolupen les seves competències de manera progressiva i aquestes poden ser adquirides en situacions i institucions formatives de diferent tipus. Així, les competències es vinculen amb el

principi d'aprenentatge al llarg de la vida, sempre pensant que s'adquireixen i desenvolupen en l'acció i també que es perfeccionen gràcies a la mateixa acció.

- En aquesta línia, s'ha de destacar que les competències tenen un caire *transversal* o, si es prefereix, *interdisciplinari*, respecte a les disciplines acadèmiques, perquè integren aprenentatges de diverses procedències en un conjunt significatiu per interpretar i resoldre situacions que, com ja s'ha assenyalat, sempre seran de naturalesa complexa. Això no ha d'impedir, però, que des de cadascuna de les àrees acadèmiques o curriculars es determinin aprenentatges específics que han de resultar rellevants en l'adquisició de competències concretes. En tot cas, caldrà tenir present la determinació de les situacions globals per consolidar i verificar el domini final de les competències preteses.

Una conclusió general que podem remarcar és que el concepte de *competència* s'obre camí arreu. Va néixer en el context de la formació professional i s'està expandint al conjunt del sistema educatiu. Parlem de "competències bàsiques" o de "competències clau" per fer referència a allò que cal esperar d'una escolaritat obligatòria i es defineixen com a "competències professionals" les que serveixen per determinar quines han de ser les fites que han de guiar la formació de les titulacions tècniques i universitàries. Per això no estranyarà que organismes internacionals com l'OCDE tinguin un projecte d'identificació d'aquestes competències (programa DeSeCo), ni que la mateixa OCDE apliqui a l'avaluació de sistemes educatius, com el conegut Programa PISA, el criteri que s'avaluen competències i no continguts curriculars –encara que en aquest cas les competències avaluades no tenen la consideració de bàsiques.

- Des d'una altra perspectiva, les competències signifiquen un punt de trobada entre la qualitat i l'equitat. Perquè sota la denominació de "competències bàsiques" o "competències clau" (*key competencies*, *compétences clés*, etc.) s'aplega tot un moviment de preocupació per garantir una educació que doni resposta a les necessitats reals dels nostres

temps i els d'un futur immediat –qualitat– alhora que es pretén que siguin aconseguides per tots els alumnes, perquè així serveixin de base comuna de tots els ciutadans –equitat. Si encara són pocs els països que han incorporat les competències bàsiques als seus respectius currículums escolars de nivell obligatori (sabem dels casos de Portugal, la comunitat francesa de Bèlgica i el Regne Unit), sens dubte augmentaran en el futur. Dins del mateix Estat espanyol hi ha els casos de Castella-La Manxa i Múrcia, que estan treballant en la confecció d'un currículum propi basat en competències, i el cas de Catalunya que, després de la seva experiència en el camp de la identificació i l'avaluació de les competències bàsiques, també ha iniciat la determinació d'un currículum propi que s'hi basa.

2. L'aportació de Catalunya a l'estudi de les competències bàsiques

2.1. La identificació i gradació de les competències

El 1998 el Consell Superior d'Avaluació va impulsar un estudi d'identificació de les competències bàsiques en el marc de la FREREF, al qual s'afegiren els territoris de les Illes Balears i de les Illes Canàries. El resultat d'aquell estudi fou la identificació de les competències bàsiques en els àmbits lingüístic, matemàtic, social, científic i laboral¹. Cal destacar que la incorporació d'aquest darrer àmbit es justificà per la necessitat de recollir un conjunt de competències de caire eminentment transversal, algunes de les quals preparen per a una incorporació immediata al món laboral. Amb aquesta denominació es volia destacar que eren especialment necessàries per als alumnes que no seguien estudis de secundària postobligatòria, si bé moltes d'elles eren habilitats socials que van dirigides a tot l'alumnat.

¿Què aporta d'originalitat aquest estudi d'identificació de les competències bàsiques, és a dir, d'aquelles que s'haurien d'aconseguir dins de l'escolaritat obligatòria?. Doncs el fet que no fou fruit exclusiu de l'opinió dels especialistes dels àmbits curriculars respectius, sinó que per a la seva

¹ L'estudi en qüestió es publicà en català en format paper (Departament d'Ensenyament, 2000a) i en quatre idiomes (català, castellà, anglès i francès) en format CD (Consell Superior d'Avaluació, 2001). Aquesta darrera publicació va ser enviada a tots els centres escolars del país.

elaboració es van consultar representants d'organismes i institucions representatives del sistema educatiu mitjançant entrevistes obertes. Després, les primeres versions de competències identificades es varen validar quantitativament mitjançant un mostreig suficient i representatiu de la comunitat educativa. D'aquesta manera, l'estudi aplegà alhora validesa tècnica i legitimitat social. I encara s'obtingué un valor afegit important: fou un precedent de realització d'estudis compartits en aquest terreny entre diversos territoris de l'Estat, la qual cosa hauria de facilitar la seva continuïtat en el futur, tal com s'ha pogut comprovar.

El Departament d'Ensenyament, per voluntat expressa de la consellera Sra. Carme-Laura Gil, assumí plenament la naturalesa de les competències bàsiques i, així, en el programa d'educació per a la legislatura (Departament d'Ensenyament, 2000b) es deia que "el Departament d'Ensenyament determinarà les competències bàsiques a assolir en l'ensenyament obligatori i es concretarà quines i en quin grau o nivells s'han d'aconseguir en cada un dels cicles i etapes". Ja en les *Instruccions* de començament del curs 2000-2001 es digué textualment que:

"... en el marc del seu projecte curricular, els centres han de precisar en cada cicle els objectius que garanteixen les competències bàsiques, assumir-los com a objectius de centre i determinar la participació de cada una de les àrees del currículum en el seu assoliment. Com a objectius de centre, l'atenció a les competències bàsiques (comprensió lectora, expressió escrita, càlcul elemental, etc.) és responsabilitat de totes les àrees i no només de la llengua o de les matemàtiques.

El pla d'avaluació dels centres ha d'incloure les estratègies de mesura dels resultats de l'alumnat en l'assoliment de les competències bàsiques". (Departament d'Ensenyament, 2000c, pp. 8-9)

D'aquesta manera s'iniciava la incorporació de les competències bàsiques en l'activitat curricular dels centres, al mateix temps que el Departament posava en marxa un programa d'avaluació generalitzada del

sistema basat en competències, a més a més de l'avaluació que pogués dur a terme cada centre en aquest terreny.

Les competències identificades en aquest primer estudi no estaven graduades entre primària i secundària, sinó que presentaven una estructura molt vinculada al currículum vigent, la qual cosa limitava el seu caire transversal ja assenyalat. Això es justificà en aquell moment per mostrar que no es tractava d'una alternativa al currículum vigent sinó d'una nova perspectiva del mateix, desitjable d'ésser aconseguida en tots els alumnes però especialment en aquells que presenten més dificultats per assolir el currículum convencional. Per aquesta raó s'aprofità l'avinentsa de posar en marxa la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002, que s'encarregava de fer un diagnòstic exhaustiu del nostre sistema educatiu i de valorar la reforma educativa una vegada acomplert el calendari d'aplicació, per destinar una Secció, coordinada per la professora Joana Noguera, a graduar les competències identificades i suggerir criteris generals per a la seva avaluació (Consell Superior d'Avaluació 2002b).

Però restaven alguns àmbits on encara no teníem les competències identificades: educació física, ensenyaments artístics i tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). A inicis de l'any 2002, el Consell Superior d'Avaluació de Catalunya inicià l'estudi d'identificació de les competències bàsiques en les TIC, oferint la participació de totes les CC.AA. que ho desitgessin, dins d'una proposta ja iniciada de col·laboració horitzontal entre tots els organismes responsables de l'avaluació del sistema educatiu en els territoris respectius. El resultat ha estat la incorporació de vuit CC.AA, a més de Catalunya, concretament les següents: Astúries, Castella-La Manxa, Illes Balears, Illes Canàries, Múrcia, País Basc i València; Aragó i La Rioja també varen participar en les fases inicials. L'estudi ha estat coordinat pel professor Pere Marquès que, després d'un any i mig, ha identificat les competències bàsiques en les TIC, la seva gradació entre primària i secundària obligatòria i ha ofert recomanacions generals per a la seva avaluació (<http://www.gencat.net/ense/csda/tic.htm>). Ha estat una experiència molt rica de col·laboració entre territoris, seguint una metodologia bàsica comuna, que feia

significatiu el treball per a cadascun d'ells i que alhora ha permès obtenir una proposta consensuada per a tots. La metodologia emprada ha estat la mateixa que es va utilitzar en el primer treball d'identificació de les competències (Sarramona, 2000) i, per tant, el resultat queda legitimat tècnicament i social.

Ja el 2003 s'han iniciat els estudis corresponents a les competències bàsiques en els àmbits dels ensenyaments artístics i de l'educació física, sota la coordinació de Sebastià Bardolet i Maria Antònia Cardona, respectivament. En aquests estudis solament han participat els territoris de Illes Balears i Múrcia i la seva primera fase, la d'identificació, ja ha estat finalitzada; mancarà la fase de gradació i d'oferiment de criteris generals d'avaluació.

2.2. El programa d'avaluació de les competències bàsiques

Paral·lelament al procés d'identificació descrit darrerament, el Departament d'Ensenyament prengué la decisió de desenvolupar un programa d'avaluació de les competències bàsiques de tot l'alumnat de Catalunya en dos cursos de l'educació obligatòria: quart de l'ensenyament primari i segon de l'ESO, que en general correspon als 10 i 14 anys respectivament. La decisió d'aplicar les proves a aquestes edats es justifica pel fet de no vincular-les al final de les respectives etapes, ja que això podria comportar una imatge de sanció externa dels aprenentatges aconseguits pels alumnes i centres, i també per deixar visualitzar que segons els resultats obtinguts encara restaven dos anys per intentar les recuperacions necessàries. En el futur, naturalment, es podrien ampliar les edats d'aplicació.

Per materialitzar el programa d'avaluació de les competències bàsiques es creà una comissió integrada per tècnics de la Direcció General d'Ordenació, del Servei d'Inspecció i del Consell Superior d'Avaluació, en la qual si bé cada organisme tenia un paper específic calia coordinar-los de manera adequada. A finals del curs 2000-2001 s'aplicaren les proves corresponents a l'ensenyament primari en els àmbits lingüístic, matemàtic i socionatural i el curs següent es féu el mateix amb les proves de secundària, amb la incorporació de la llengua anglesa -a més del català i castellà- i d'algunes proves vinculades a les TIC. Aquest darrer curs s'han ampliat les proves amb la incorporació de la música a

les de primària. El procés d'aplicació és ben conegut per tothom perquè l'han realitzat tots els centres de Catalunya.

Aquestes avaluacions constitueixen un exemple de síntesi entre l'avaluació interna, l'externa i la del sistema. Es tracta d'una avaluació interna perquè les proves són aplicades i corregides pels mateixos centres, d'acord amb unes normes generals donades pel Departament; no serveixen per qualificar els alumnes ni es fan públics els resultats del centre ni de l'alumnat en qüestió. Es tracta també d'una avaluació externa perquè la Inspecció educativa, coneixedora dels resultats de cada centre, els té presents en el moment de realitzar les seves visites dins el programa general d'avaluació dels centres. L'avaluació del sistema ve donada perquè el Consell Superior d'Avaluació, mitjançant agents externs, s'encarrega d'aplicar les proves a una mostra representativa dels centres de Catalunya i amb els resultats obtinguts estableix uns paràmetres referencials per al conjunt dels centres. En aquest cas, i com a novetat respecte un altre tipus d'avaluacions, els paràmetres esmentats es donen en funció de criteris d'hàbitat i nivell socioeconòmic dels centres, la qual cosa permet una comparació més ajustada al seu context. Com es pot constatar, es tracta d'un tipus d'avaluació ben diferent de la generalitzada en països com el Regne Unit, els EE.UU, Canadà, Austràlia i altres, on es fan públics els resultats dels centres i les proves serveixen per a la qualificació dels alumnes.

L'aplicació d'aquestes proves de competències bàsiques no ha estat exempta d'algun problema d'ajustament, provocat tant per la dificultat de concretar les competències bàsiques a les edats assenyalades com per la dificultat que suposa traduir les competències en proves d'aplicació general i de correcció homologada. Una altra qüestió sempre susceptible de debat és el criteri a partir del qual es considera que una competència està assolida, solament cal recordar la referència feta abans al seu caràcter dinàmic, complex, transversal i el propòsit que siguin a l'abast de tots els alumnes que no tinguin una mancança greu. En el nostre cas, a més, es tractava de competències bàsiques aplicades a alumnes que no havien completat l'etapa, sense oblidar que a l'inici no es comptava amb la gradació que ara ja tenim per

a primària i secundària. Això explica que la decisió presa hagi estat de considerar assolida una competència quan l'alumne/a era capaç de resoldre correctament dues tercers parts dels ítems que la integraven. Aquest criteri sembla raonable atesos tots els antecedents esmentats, sense perdre de vista que si avaluéssim el final de l'etapa el percentatge d'encerts exigits s'hauria d'aproximar molt més a la totalitat dels ítems. És cert, però, que la variabilitat del nombre d'ítems confeccionat en les proves per avaluar les competències ha complicat el manteniment d'aquest criteri d'assoliment.

En tot cas, l'experiència acumulada permetrà ajustar progressivament el procés i, alhora que s'amplien els àmbits avaluats, es podran revisar els ítems proposats i el seu nombre. Resulta indubtable que el programa d'avaluació de les competències bàsiques ajuda a instal·lar en els centres la cultura de l'avaluació institucional, amb el benefici que això comporta de revisió de les activitats docents.

Els resultats sorgits de l'avaluació de les competències bàsiques es posen en relació amb els obtinguts en altres programes d'avaluació per constatar quins són els punts forts i febles del nostre sistema educatiu i que serveixen de base per donar orientacions envers la seva millora. Els resultats són coneguts per tota la comunitat educativa, ja que es fan públics a la web del Departament d'Ensenyament, a més de donar lloc a publicacions específiques (Departament d'Ensenyament, 2001 i 2003). Una síntesi de conclusions obtingudes, però, podria ser la següent:

Proves de 4art de primària:

- És notori el nivell de domini oral de la llengua, tant de la catalana com de la castellana, amb resultats semblants en totes dues. En el cas de la llengua escrita, en canvi, en aquesta edat el nivell de domini és superior en català.
- És destacable el nivell de domini de les competències vinculades a l'àmbit integrat com a socionatural.

- El nivell de domini menys aconseguit correspon a les competències de l'àmbit matemàtic.
- És destacable el fet que, globalment, els millors resultats correspongueren a les escoles situades en poblacions petites, menors de mil habitants.

Comparats els resultats del 2001 amb els obtinguts el 2002, s'adverteix una millora en les competències avaluades de tots els àmbits i subàmbits, amb molt poques excepcions, la qual cosa demostra que el sol fet d'aplicar les proves produeix un efecte positiu en la revisió que fan els centres de la seva planificació i pràctica docent.

Proves de 2on d'ESO:

- Comparativament, els millors resultats corresponen a l'àmbit social i científic, la qual cosa coincideix amb els obtinguts per Catalunya en el projecte PISA.
- En l'àmbit lingüístic es donen millors resultats en castellà que en català i és la producció correcta del text escrit la que planteja més dificultats.
- Les matemàtiques tenen en conjunt un resultat baix. Al costat d'un bon domini en la interpretació de gràfics es dona un domini menor en l'aplicació quotidiana dels càlculs i en geometria.
- Els resultats d'anglès també han estat més baixos dels esperats, si bé cal tenir en consideració que l'expressió escrita fou avaluada mitjançant una activitat molt oberta que suposava un nivell de dificultat superior al d'una competència bàsica.

- Es donen sensibles diferències segons les dimensions de la població on està ubicat el centre. Les poblacions superiors a 100.000 habitants obtenen millors resultats que les més petites.
- En conjunt, els resultats generals confirmen els obtinguts per l'alumnat català en la darrera avaluació del programa PISA (Consell Superior d'Avaluació, 2002a, pp. 72-76).

Aquestes avaluacions organitzades pel Departament d'Ensenyament, com és lògic suposar, no abasten la totalitat de les competències de cada àmbit i resulten molt limitades pel que fa a la possibilitat d'avaluar tot el camp de les competències més estrictament actitudinals i que podríem qualificar com a morals o socials. Per tant, no poden suplir les avaluacions més àmplies i personalitzades que han de dur a terme els centres dins de les seves activitats ordinàries.

3. Pensant en el futur

El camí iniciat a Catalunya per a la incorporació del concepte de competències bàsiques en l'ensenyament obligatori està plenament en la línia dels corrents internacionals. No es tracta d'un afegitó més al sempre excessivament carregat currículum escolar, sinó d'una nova orientació, precisament per la constatació que el currículum no pot continuar creixent indefinidament. D'altra banda, tampoc no ha de sorprendre que en el sistema educatiu es proposin periòdicament canvis que vagin en la línia d'adaptar-lo millor a les necessitats socials de cada moment. Canvis que han de mirar sempre endavant i no enyorar temps passats, quan les necessitats i context eren uns altres.

Voldríem pensar que aquestes mateixes conviccions són les que han motivat que el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport hagi incorporat el terme "competències bàsiques" a la recent "Llei de qualitat de l'educació", en un apartat que fa referència a "l'avaluació general de diagnòstic", on es diu textualment, tant en el cas de l'educació primària com de la secundària, que:

"Les administracions educatives (...) realitzaran una avaluació general de diagnòstic, que tindrà com a finalitat comprovar el grau d'adquisició de les competències bàsiques d'aquest nivell educatiu. Aquesta prova no tindrà efectes acadèmics i tindrà caràcter informatiu i orientador per als centres, el professorat, les famílies i els alumnes" (art. 17 i 29).

És clar que la proposta del Ministeri és idèntica en la lletra al que Catalunya està fent des de fa tres anys amb el programa d'avaluació de les competències bàsiques. El temor ens ve en constatar que tot el que les competències bàsiques signifiquen de renovació curricular i pedagògica entra en clara contradicció amb els criteris que han marcat els canvis curriculars ministerials, que han volgut tornar a posar l'èmfasi en els continguts més acadèmics, els quals han ampliat considerablement. No es tracta tant d'enfrontar continguts amb competències, car ja hem assenyalat que les competències no es poden donar en el buit, sinó de defensar el seu caràcter aplicatiu i contextualitzat. És lògic, per tant, que se'ns obrin alguns interrogants com els següents: ¿Quin concepte de competències tindrà el Ministeri? ¿Quines seran les competències emprades per al "diagnòstic"? ¿Seran les ja treballades llargament per Catalunya i altres comunitats autònomes que han compartit estudis amb nosaltres o bé el Ministeri considerarà que aquesta feina no serveix? ¿Es tracta d'una avaluació de caire centralitzat?, etc.

Encara que els antecedents no ens permeten ser massa optimistes, volem pensar que la feina feta fins ara serà tinguda en compte i que, a banda que en el nostre país es pugui continuar avançant en el camí de millora en la identificació i avaluació de les competències bàsiques d'acord amb les nostres necessitats específiques, l'experiència acumulada es podrà seguir compartint amb altres territoris de l'Estat, al mateix temps que s'obriran camins de cooperació en el marc de la Unió Europea, fita a la qual hem de dirigir les propostes de revisió de la nostra educació si realment creiem en els principis que han inspirat la seva creació.

Però la feina en relació amb les competències bàsiques no s'esgota en la seva identificació, gradació i avaluació, sinó que la dimensió més important

és la seva implantació en els processos d'ensenyament - aprenentatge a les aules i els centres escolars. Per tant, les passes més immediates haurien de ser l'elaboració de propostes didàctiques per a la seva consecució en tots els nivells educatius i en cadascun dels alumnes. L'elaboració d'un currículum bàsic català que parteixi de les competències bàsiques que ja hem pogut identificar haurà d'incloure aquestes orientacions bàsiques, a banda de la tasca específica que correspon a cada centre i a cada docent del sistema. En aquest sentit, ja tenim els antecedents de les propostes sorgides arran de les avaluacions generals de les competències i que acompanyaven la publicació dels resultats. A títol d'exemple, en podríem recordar alguna corresponent al primer cicle d'ESO (Departament d'Ensenyament, 2003):

- "S'ha d'intensificar el treball en la producció de textos escrits i continuar amb l'expressió i la comprensió oral i escrita, incorporant-hi tasques de més elaboració i complexitat".
- "Cal potenciar un enfocament de la matemàtica més enllà de la realització d'exercicis d'aplicació mecànica de procediments i una metodologia que impliqui una immersió de l'alumnat en situacions diverses, complexes, coordinades amb altres àrees (i, si cal, treballades des de altres àrees): l'aprenentatge matemàtic serà més significatiu com més s'acosti als problemes quotidians".

L'anàlisi de totes i cadascuna de les competències bàsiques proporciona una oportunitat de revisió de les actuacions pedagògiques realitzades en cada àrea i en el conjunt de la docència del centre. El caire multidisciplinari de moltes de les competències obliga a una coordinació d'actuacions docents que estan en la línia del sempre demanat treball en equip, que ha de ser una constant en totes les escoles. Coordinació d'actuacions docents que és totalment allunyada de la concepció del currículum com un conjunt de compartiments estancs entre les diverses àrees i matèries.

La introducció plena de les competències bàsiques en el sistema, en els centres i en les aules, per tant, ha de ser motiu per impulsar un nou moviment

de renovació i progrés pedagògic, amb plena consciència que en aquest camp, com també en d'altres, qui s'atura retrocedeix, perquè la dinàmica dels temps ens obliguen a una permanent revisió i actualització dels nostres plantejaments educatius.

4. Bibliografia esmentada

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2002a): *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2002b): *Conferència Nacional d'Educació 2002-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2000a): *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2000b): *Educació 2000-2004*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2000c): *Instruccions curs 2000-2001*, Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2001): *Competències bàsiques. Educació primària. Cicle mitjà. Síntesi de resultats*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2003): *Competències bàsiques. Educació Secundària Obligatòria. Primer cicle. Síntesi de resultats*. Generalitat de Catalunya.

Sarramona, J. (1996): "Formació i competitivitat", Consell Escolar de Catalunya: *Formació i treball*, Generalitat de Catalunya, documents n. 4, pp. 10-15.

Sarramona, J. (2000): "Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria", *Revista de Educación*, n. 322, pp. 255-288.