



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya

UN MODEL D'ANÀLISI DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT DES DE LA PERSPECTIVA DELS ESTUDIANTS A TITULACIONS DE QUATRE UNIVERSITATS CATALANES (UAB, UB, UPC, URV)

Coordinació: Joan Rué Domingo, UAB



La qualitat, garantia de millora.

© Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya
Via Laietana, 28, 5a planta – 08003 Barcelona

Dipòsit legal: B-27.207-2009
Primera edició: setembre de 2009

© **Coordinació:** Rué Domingo, Joan (UAB)

© **Coautors:** Amador Guillem, Miquel (UAB); Gené Torradabella, Jordi (UAB); Bosco Paniagua, Alejandra (UAB); Armengol Cebrian, Jesús (UPC)

Hi han col·laborat

UAB

Bestué Salinas, Carme
López Plana, Carlos
Moreno Colom, Sara
Pivideri, Isabel
Rambla Marigot, Xavier
Sánchez Gijón, Pilar
Torres Hostench, Olga

UB

Font Ribas, Antoni
Gómez Trinidad, Sílvia
Gual Dalmau, M. Asunción
Guasch Martorell, Rafael
Roy Pérez, Cristina
Caballol Angelats, Lluís

URV

Franquet Sugranyes, M. Teresa
Marquès Banqué, Maria

UPC

Calviño Tavares, Francisco
Domingo Peña, Joan

L'equip investigador

GI-IDES, Xarxa d'Aprenentatge Autònom, Universitat Autònoma de Barcelona, i equips de la UPC, UB i URV

Coordinació de la col·lecció

Sebastián Rodríguez Espinar i Josep Manel Torres Solà

SUMARI

RESUM	6
LES CONCLUSIONS	8
Les qüestions d'ordre metodològic	8
El model que inspira l'instrument	8
Sobre els resultats globals	9
Els diferents tipus de titulacions i d'alumnes.....	10
Les principals preocupacions dels estudiants	10
Orientacions per a l'acció docent.....	11
RECOMANACIONS EN RELACIÓ AMB LA CONFECCIÓ I L'ÚS D'UN INSTRUMENT FUTUR	12
1. EL PROPÒSIT DE LA RECERCA I ELS SEUS REFERENTS	13
1.1. Els referents bàsics de la recerca	13
1.2. El concepte de qualitat en la relació d'ensenyament i aprenentatge	14
1.2.1. Hi ha un punt de trobada per definir el concepte de qualitat?	16
1.2.2. Com aproximar-nos a la noció de qualitat dels aprenentatges	17
1.2.3. La noció de qualitat en l'anàlisi de les dades obtingudes.....	19
1.3. Els objectius i les preguntes del projecte	20
2. ANALITZAR LA QUALITAT DE L'APRENTATGE MITJANÇANT EL MODEL ELABORAT I ELS ASPECTES QUE S'HI CONSIDEREN	21
2.1. Els punts clau del model emprat	21
2.2. Els contextos d'aprenentatge considerats	22
2.3. Els entorns que es considera important desenvolupar de manera funcional en el decurs dels aprenentatges	22
2.4. Les funcions de l'aprenentatge que es consideren	25
3. L'INSTRUMENT ELABORAT: VARIABLES I INDICADORS CONSIDERATS PER A LA SEVA ANÀLISI	27

3.1. Les variables i els indicadors considerats	27
4. ELS RESULTATS DE L'ENQUESTA.....	35
4.1. Descripció del perfil de la mostra.....	35
4.2. Els resultats de l'exploració. La valoració del conjunt d'ítems referits al professorat i al grau d'autonomia reflexiva	38
4.2.1. Els cinc aspectes més valorats i els cinc menys valorats.....	38
4.2.2. Els aspectes més i menys valorats en relació amb la gestió docent del professorat i amb la valoració de la reflexivitat dels estudiants	40
4.2.3. Valoracions de cada context d'ensenyament i aprenentatge en funció dels ítems que incorpora	41
4.2.4. Valoracions màximes i mínimes en relació amb els contextos definits en l'enquesta	41
4.3. L'anàlisi dels diferents ítems, agrupats per entorns.....	44
4.3.1. La valoració global dels diferents entorns	44
4.3.2. Els valors dels alumnes respecte de cada entorn	44
4.4. Les quatre grans funcions de la relació educativa, ordenades segons la valoració dels alumnes.....	45
4.5. Els aspectes més i menys valorats pels estudiants en relació amb les diverses funcions analitzades.....	46
4.6. La valoració dels tipus de docència a les diverses titulacions.....	47
4.6.1. La docència i la seva valoració a les titulacions, ordenades de més a menys segons la valoració rebuda.....	47
4.6.2. Les titulacions i valoració ordenada dels alumnes respecte dels seus entorns.....	48
4.6.3. Les titulacions i valoració ordenada dels alumnes respecte de les funcions docents considerades	48
4.7. La valoració dels diversos tipus d'alumnes respecte dels entorns i les funcions analitzats	48
4.8. La valoració de diversos tipus d'alumnes respecte dels entorns d'aprenentatge.....	49
4.9. Les valoracions dels alumnes sobre les diverses funcions en l'aprenentatge en funció de tenir o no tenir matèries pendents	51
4.10. Les valoracions dels alumnes en funció de la seva autoimatge acadèmica	52
4.11. La relació entre la valoració dels factors «professorat» i «autonomia» i les valoracions de les diverses funcionalitats docents que comprenen	52
4.11.1. Els factors «professorat» i «autonomia» comparats amb les diverses funcions analitzades	52
4.11.2. Els factors «professorat» i «autonomia» comparats amb els diversos entorns.....	53
4.11.3. Síntesi de les valoracions comparades i el seu grau de significació estadística.....	55

4.12. Els alumnes i les seves valoracions en funció de les titulacions on han estat enquestats.....	56
4.12. Els alumnes i les seves valoracions en funció de les titulacions on han estat enquestats.....	56
4.12.1. Valoracions dels entorns segons les titulacions.....	56
4.12.2. La valoració de les diverses funcions analitzades.....	57
4.13. L'efecte «projecte» de formació en les valoracions dels alumnes: Veterinària i Dret-ABP comparats amb la resta de titulacions	58
4.14. El factor «alumne» en les valoracions anteriors	61
4.15. Valoració de les aportacions obertes dels estudiants.....	64
4.15.1. Propostes dels alumnes i categories considerades	64
4.15.2. Temes i eixos temàtics suggerits en les respostes dels alumnes	65
4.15.3. Freqüència de les observacions per temes i eixos temàtics	66
5. REFERENTS BIBLIOGRÀFICS	69
ANNEXOS: LES EINES	72
Annex 1. L'enquesta	72
Annex 2. Pauta de la matèria per definir les propostes de treball per als alumnes i valorar les respectives valoracions	78
Annex 3. Anàlisi de fiabilitat de l'escala	80

RESUM

La voluntat d'aquesta recerca és identificar aquelles estratègies d'ensenyament que poden ser més efectives pel que fa a ajudar els alumnes a aprendre més i millor. La seva finalitat és construir un instrument que permeti analitzar situacions d'ensenyament i aprenentatge en l'educació superior i, eventualment, orientar-les cap a una millora significativa. Per això ens hem centrat en la valoració per part de diverses tipologies d'alumnes de situacions i d'activitats d'ensenyament proposades pel professorat a determinades matèries que han cursat diversos grups d'alumnat durant el curs 2007-2008 en diferents titulacions de quatre universitats catalanes.

Les estratègies d'ensenyament i aprenentatge considerades en el nostre projecte d'instrument inclouen activitats desenvolupades tant dins com fora de l'aula. Així mateix, inclouen activitats realitzades mitjançant la tecnologia digital.

El projecte recull les actuacions valorades pels alumnes d'acord amb criteris de *qualitat percebuda*, atesos els seus propis interessos estratègics o simplement instrumentals. Des del model que hem utilitzat, les mateixes actuacions han estat analitzades en funció de la *qualitat contrastada* amb referents i evidències avui acceptats i provinents de la recerca en el camp de l'aprenentatge pel que fa a les interaccions alumne-professor, els recursos, les oportunitats d'aprendre generades, etc.

Els referents per a la recerca han estat molts i diversos, gràcies al treball de nombrosos autors que han fet recerca en aquest camp en l'educació superior, com ara Biggs, Gibbs, Saïlo, Ramsden, Trigwell i molts altres. Tant l'elaboració de l'instrument que desenvoluparem i els seus continguts com la proposta per a la seva anàlisi incorporen diversos referents bàsics i molt en especial el treball fet a McGill (Canadà) en la titulació d'Enginyeria. Els referents bàsics que s'han considerat són:

- Els estudiants tenen opinió rellevant sobre com aprenen.
- Els aprenentatges tenen lloc en contextos regulats pels docents.
- Els aprenentatges dels alumnes tendeixen a assolir un determinat grau d'aprofundiment en funció de la seva orientació i els tipus d'activitat realitzada.
- Tot tipus d'aprenentatge, per ser el màxim d'efectiu, requereix uns determinats entorns i la funcionalitat d'aquests, fins i tot dins d'un mateix context.
- El tipus d'avaluació exerceix una influència decisiva en les estratègies de treball de l'alumne.

- La qualitat dels aprenentatges no depèn tant d'una propietat en si, o d'un conjunt d'elles, sinó de l'*alineació funcional* entre una sèrie d'elements en un context d'aprenentatge determinat.
- De la literatura provinent de l'Espai europeu d'educació superior (EEES) assumim la noció dels diversos temps per aprendre.

El producte resultant de la recerca és una eina validada en diversos contextos universitaris amb alumnes de diverses procedències i amb diferents interessos formatius en l'educació superior. Però, alhora, aquesta eina i les seves claus poden informar d'una manera relativament senzilla qualsevol docent sobre les mateixes estratègies docents i orientar en la introducció de millores rellevants aquells que tinguin interès a afavorir millors condicions d'aprenentatge entre el seu alumnat, així com inspirar l'assegurament de la qualitat en titulacions que vulguin desenvolupar-la o, també, línies de formació a les universitats que hi estiguin interessades.

LES CONCLUSIONS

Les qüestions d'ordre metodològic

- L'instrument elaborat i aplicat es mostra completament fiable després de l'anàlisi a la qual se l'ha sotmès.
- El model emprat com a suport teòric en l'elaboració de l'instrument d'enquesta i d'anàlisi es mostra consistent i amb valor predictiu respecte de les qualitats de l'ensenyament-aprenentatge analitzades.
- La mostra recollida ha resultat consistent a l'hora de permetre anàlisis més aprofundides, comparatives entre titulacions i matèries, i extreure'n dades rellevants.

El model que inspira l'instrument

- Una dada destacable de l'anàlisi realitzada és que una valoració de la qualitat de la docència que vulgui ser realment rellevant no es pot centrar a considerar la *docència* des del punt de vista agregat d'accions aïllades del professorat, sinó que cal que parteixi, com succeeix en el nostre model, dels efectes percebuts per l'alumnat de la influència d'aquesta docència, tot identificant alguns aspectes clau de la relació formativa.
- Les funcions identificades en el model d'anàlisi emprat sembla que tenen un potencial de detecció dels elements de qualitat que aporten valor afegit a una relació de formació en l'educació superior. D'altra banda, les dades sembla que correlacionen la *satisfacció dels alumnes* amb la *qualitat atorgada* als estudis avaluats i amb una *percepció d'autonomia* dels mateixos estudiants en la realització dels treballs i en la resolució de la matèria.
- La valoració de la qualitat dels aprenentatges s'afina més quan es demana als alumnes directament per les propietats referides a les diverses funcions. En aquest sentit, les funcions «explorar/establir vincles i relacions» i «orientació/tutoria» sembla que exerceixen una dimensió predictiva afinada en la valoració de la qualitat dels aprenentatges per part dels alumnes.
- El model d'anàlisi utilitzat té un valor predictiu respecte de l'organització de l'ensenyament-aprenentatge a l'educació superior i permet detectar els eventuais aspectes susceptibles de ser millorats, en el context d'una voluntat que pretengui assegurar la qualitat dels estudis oferts.
- L'esquema següent il·lustra, de manera aplicada, la representació que fan del model de partida el conjunt dels estudiants enquestats.

L'ACCIÓ D'APRENDRE			
Es realitza mitjançant contextos d'aprenentatge			
Classe	Exercici tancat	Treball obert	Amb interacció social
Requereix determinats entorns per treballar			
Orientació per a l'acció		(Auto)regulació	
Psicodinàmic		Documental	
On s'exerceixen determinades funcions importants			
Explorar/relacionar	Avaluar	Orientació/tutoria	
Comunicació			

Sobre els resultats globals

- Les valoracions que han donat els estudiants enquestats a tot el que se'ls ha demanat són superiors al 3,5 de mitjana sobre 6, la qual cosa indica una bona valoració dels diversos aspectes considerats.
- Les valoracions respectives dels diversos entorns sembla que evidencien un model de cultura docent molt més centrat en el professorat que no pas en l'estudiant.
- La pràctica d'un projecte docent aporta una noció de valor afegit a la docència.
- Les dades obtingudes fan pensar que els estudiants treballen en contextos molt configurats per les indicacions del professorat, per la qual cosa consideren la seva autonomia com a relativament poc rellevant.
- Els alumnes valoren més allò que consideren més «normal» atesa la seva experiència com a tals, i també allò que fan en condicions més definides i més específiques des del seu punt de vista. La classe i els treballs dirigits tipus exercici o similars són les modalitats preferides perquè sembla que són les dominants. En aquest sentit, el fet que en l'apartat sobre treballs oberts no es registri cap preocupació sobre l'avaluació—una preocupació molt present en tots els altres tipus d'entorns— pot indicar que els treballs avaluats de manera predominant no són els d'aquesta naturalesa, sinó allò que es fa a la classe o bé els treballs tipus exercici.
- Les dades apunten que la relació dominant entre alumnes i professorat té un fort component d'heteronomia, com ja s'ha posat de manifest abans. Aquesta hipòtesi l'avalarien els fets següents:
 - La menor rellevància de l'entorn documental en relació amb els factors «professorat» i «autonomia». La valoració significativament per sota de la mitjana de referència de l'entorn documental ens fa pensar en el paper més rellevant que els alumnes atorguen al professor/a, a les seves explicacions i apunts, i a les normes i orientacions bàsiques que proporciona.
 - Els indicadors vinculats al grau d'autonomia personal dels estudiants són els que recullen nivells d'apreciació relativament més baixos.

- El fet de trobar pràcticament els mateixos valors en el factor «professorat» i l'entorn d'autoregulació ens fa pensar que l'autoregulació de l'alumne es troba vinculada a la funció exercida pel mateix professor/a mitjançant les normes i regulacions.
- Les diferències entre «avaluar» i la valoració dels factors «professorat» i «autonomia», en què «avaluar» queda significativament per sota.
- Els estudiants es mostren relativament poc interessats en els intercanvis amb el professorat, potser perquè els intercanvis no es centren en aspectes rellevants del treball, sinó en altres relatius a les modalitats de resolució tècnica i de control d'aquest.
- Ben al contrari, tot el que fa referència a la interacció social i als seus continguts (treballar amb altres, avaluar-se amb els altres, etc.) és el que desperta un major interès entre els estudiants.
- Les activitats d'aprenentatge per les quals els estudiants mostren més preferència són aquelles que vinculen els coneixements teòrics amb la pràctica o amb les seves aplicacions específiques, com la resolució de projectes.

Els diferents tipus de titulacions i d'alumnes

- Els estudiants valoren per sobre de les altres titulacions les de Dret-ABP (aprenentatge basat en problemes) i Veterinària, que són les que desenvolupen la docència des de la noció de «projecte».
- Ambdues propostes formatives tenen un percentatge d'alumnat orientat cap a aspectes d'autoregulació o funcions com les d'explorar/relacionar.
- Els estudiants de Veterinària són els qui valoren millor els quatre entorns d'aprenentatge definits en la recerca.
- Com més alta és la percepció acadèmica que els alumnes tenen de si mateixos, més alta és la valoració dels diversos entorns i funcions. Més concretament, la petita mostra d'alumnes amb una alta autoimatge acadèmica tendeix a valorar per sobre dels altres tots els diversos aspectes relacionats amb una major autonomia en l'aprenentatge.

Les principals preocupacions dels estudiants

- En els seus comentaris, els alumnes mostren diverses preocupacions. Allò que fonamentalment preocupa els alumnes és:
 - *Com se'ls avalua:* de manera continuada o final, la justícia major o menor de les ponderacions i de les formes d'avaluar, i el fet de tenir o no tenir referents respecte de l'avaluació que se'ls proposa.
 - *Com se'ls proposa tractar el coneixement:* la relació entre teoria i pràctica; la manera d'aprendre'l, més superficial o més profunda; la relació entre abstracció i exemplificació; el fet de suposar com a dominats els coneixements previs per a una matèria o no fer-ho;

el seu nivell d'especialització; el seu grau d'integració o de fraccionament, i la seva utilitat.

- *La intensificació del treball i del temps*, és a dir, el grau de «densitat» de la feina proposada i el temps disponible: fonamentalment es fa referència a la relació (normalment desfavorable) entre la feina proposada i el temps disponible.
- *La interacció social en el treball*: es refereix principalment a les modalitats de treball grupal i als problemes o qüestions que els cal resoldre en relació amb aquesta modalitat, així com les respectives valoracions que els mereix.
- *Els recursos per treballar*: es fa referència fonamentalment a la seva major o menor utilitat percebuda, a la seva existència i la seva accessibilitat o no, i al seu caràcter d'ajut o de distractors.

Orientacions per a l'acció docent

- La valoració global dels estudiants apunta que els estudis o les matèries que s'emmarquen en un model de projecte explicat pel docent o els docents són millor valorats que la resta de matèries on aquest aspecte no està explicat.
- El sentit de l'autonomia que es percep entre els alumnes sembla que fa més referència al marc del treball que defineixen els professors que no pas a l'agenda i a les iniciatives pròpies.
- Si tenim en compte que la motivació, l'autoregulació i l'autoimatge acadèmica no són disposicions naturals de l'individu, sinó en bona part efectes d'una experiència vital i acadèmica concreta, és interessant considerar l'impacte que podria tenir entre els estudiants una bona organització i planificació dels entorns examinats, tenint cura dels elements que els integren. La hipòtesi que se'n desprèn és que si es considerés això, més alumnes arribarien a nivells d'assoliment i de rendiment superiors als actuals.
- Una millora de la qualitat docent, entesa en els termes en què ho fa el model adoptat, facilita un millor aprenentatge a tots els estudiants. En aquest context, tant els alumnes amb menys autovaloració com els millors alumnes poden trobar les condicions per seguir reforçant de manera positiva les seves competències intel·lectuals. En aquestes condicions, i formulat en termes psicològics, es podria dir que la motivació intrínseca i l'extrínseca tendeixen a reforçar-se mútuament gràcies a les condicions establertes des del «medi» docent.

RECOMANACIONS EN RELACIÓ AMB LA CONFECCIÓ I L'ÚS D'UN INSTRUMENT FUTUR

1. Considerar l'instrument actual com a degudament fonamentat i funcionalment útil per analitzar situacions qualitatives de la docència.
2. Incorporar, no obstant això, preguntes addicionals que s'interessin per la manera com els estudiants planifiquen:
 - el control del seu temps d'estudi personal;
 - l'agenda de treball;
 - la modalitat de control d'allò que fan, i
 - la valoració de l'autocorrecció sobre allò que fan.
3. Promoure una rèplica de l'aplicació actual per tal de recollir una segona mostra equivalent que consolidi o matisi els primers resultats.
4. Utilitzar l'instrument, en la primera versió o bé reelaborat, per fer un treball pilot mitjançant l'anàlisi de mostres de població representatives i centrades en una titulació específica per tal de considerar-ne les principals vies i estratègies de millora docent.
5. Fer servir aquest instrument per recollir sèries de dades en el decurs del temps per tal d'observar les variacions o les eventuais millores docents que es produeixen en una titulació, amb el propòsit de donar suport a la garantia de qualitat d'uns estudis determinats.

1. EL PROPÒSIT DE LA RECERCA I ELS SEUS REFERENTS

La voluntat d'aquesta recerca és identificar aquelles estratègies d'ensenyament que poden ser més efectives pel que fa a ajudar els alumnes a aprendre més i millor.

La seva finalitat ha estat construir un instrument validat que permeti analitzar situacions d'ensenyament i aprenentatge en l'educació superior i, eventualment, orientar-les cap a una millora significativa. Per això ens centrem en la valoració per part de diverses tipologies d'alumnes de situacions i d'activitats d'ensenyament proposades pel professorat en determinades matèries cursades per diversos grups d'alumnat a diferents titulacions de quatre universitats catalanes.

Per tant, les estratègies d'ensenyament i aprenentatge considerades i analitzades des del nostre projecte d'instrument poden incloure tant activitats desenvolupades dins com fora de l'aula, com ara classes, realització de projectes, estudis de cas, grups de discussió, resolució de problemes, demostracions, simulacions, treball de laboratori, situacions d'avaluació, redacció d'informes, activitats de petit grup, tallers, etc. Així mateix, poden incloure activitats realitzades mitjançant la tecnologia digital, com ara pàgines web, plataformes i altres eines.

1.1. Els referents bàsics de la recerca

Els referents per a la recerca han estat molts i diversos, gràcies al treball de nombrosos autors que han fet recerca en aquest camp en l'educació superior, com ara Biggs, Gibbs, Saïlo, Ramsden, Trigwell i molts altres. Tant l'elaboració de l'instrument desenvolupat com la proposta per a la seva anàlisi incorporen els referents bàsics següents:

- Els estudiants tenen opinió rellevant sobre com aprenen, tal com mostren, entre altres, Broadbent *et al.* (2008), de l'Imperial College of London, en el treball recent de Bennet i Di Napoli. Amb tot, Hill *et al.* (2003) posen de manifest com la satisfacció dels alumnes té a veure, sobretot, amb els sistemes de suport a la docència i al seu mateix aprenentatge, un aspecte que es considera en el model d'anàlisi dels entorns educatius que s'ha desenvolupat.
- Els aprenentatges tenen lloc en contextos regulats pels docents. Per això hem adoptat els diferents contextos d'aprenentatge descrits en el treball fet a McGill, en la titulació d'Enginyeria, per part de Kirk *et al.* (2003). De fet, aquest treball, per l'enfocament i el tipus d'aproximació i d'anàlisi que ha adoptat, ha estat un referent central en el nostre projecte. D'altra banda, aquesta decisió ens ha fet descartar aproximacions interessants com el

qüestionari ASSIST de Tait i Enwistle, basat més en els estils d'aprenentatge personals dels subjectes. També ens ha fet deixar de banda, per les mateixes raons, l'ús del model SEEQ de Marsh i Roche (1994), al seu torn basat en els treballs que va fer Feldman deu anys abans, per bé que considerem alguns dels seus aspectes en la nostra proposta.

- Els aprenentatges dels alumnes tendeixen a assolir un determinat grau d'aprofundiment en funció de la seva orientació cap a l'autonomia i els tipus d'activitat realitzada. Per aquesta raó, hem assumit els tres enfocaments de l'aprenentatge més acceptats en la literatura sobre aquest tema —els enfocaments associatius, els constructivistes i els socioconstructivistes, d'acord amb Cox (1999); Prosser i Trigwell (1999); Pozo i Monereo (1999); Tait, Enwistle i McCune (1998). No hem volgut seguir la línia de la taxonomia de Biggs del 1982, inspirada en Salío, per raons metodològiques, per bé que es podria considerar en un treball que comptés amb més recursos.

Amb tot, en l'elecció dels «enfocaments de l'aprenentatge», hem corregit un problema conceptual present en el treball de Kirk que hem esmentat anteriorment. En efecte, aquest autor distingeix entre «aprenentatge actiu» i «aprenentatge autònom» (Kirk, 2003, p. 7), una distinció molt poc clara pel que fa als significats que utilitzem en el nostre context docent.

- Tot tipus d'aprenentatge, per ser el màxim d'efectiu, requereix uns determinats entorns i la funcionalitat d'aquests, fins i tot dins d'un mateix context (sigui l'aula, el laboratori, el treball en petit grup, etc.). Així, assumim el concepte d'entorns d'aprenentatge descrit per Rué (2007), tot distingint entre el documental, l'orientació per a l'acció, el psicodinàmic i el metacognitiu.
- El tipus d'avaluació exerceix una influència decisiva en les estratègies de treball de l'alumne, gairebé independentment de les estratègies enunciades pel professorat. Assumim plenament aquesta tesi que han proposat autors com Ramsden (2003).
- De la literatura provinent de l'EEES assumim la noció dels diversos temps per i (d')aprendre (atenint-nos a l'orientació dels ECTS), per bé que aquest enfocament es relaciona, d'una banda, amb els contextos definits en el treball ja mencionat de Kirk i, de l'altra, amb la proposta per a la qualitat dels entorns afavoridors de l'aprenentatge autònom que descriu Rué.
- La noció de complexitat o pretendre trobar massa homogeneïtats en una titulació o matèria determinada. Laughton i Montanheiro (1996), en un article de fa uns anys, mostren la dificultat de precisar i d'assolir un mateix conjunt d'habilitats en una titulació determinada a causa de la diversitat d'estratègies, interessos, valors i experiències que valoren els alumnes i que els motiven a obtenir la graduació i mirar d'aconseguir un lloc de treball.

1.2. El concepte de qualitat en la relació d'ensenyament i aprenentatge

En demanar les opinions dels alumnes sobre les situacions d'ensenyament viscudes, treballem amb un concepte de qualitat implícit en les seves respostes, que sorgeix de les seves pròpies perspectives i expectatives en l'aprenentatge. Ara bé, aquesta *qualitat* percebuda pels alumnes

pot no correspondre's necessàriament amb el concepte de qualitat que es defineix en la literatura sobre l'aprenentatge en l'educació superior. Aquesta és una crítica que es fa de manera reiterada als qüestionaris SET i SETE¹, molt utilitzats a les escoles de negocis i altres centres d'educació superior nord-americans (vegeu Crumbley *et al.*, 2002, i Emery, 2003).

No obstant això, és important reconèixer d'entrada que definir el concepte de qualitat en l'educació superior és una empresa extremadament complicada, sempre que no es vulgui reduir tot el gradient d'aquesta formació a algunes propietats simples o fins i tot anecdòtiques. En efecte, la primera constatació és que la formació superior és un món en si mateix pels graus que inclou, per les titulacions que afecta, pel tipus d'orientació de la formació en cada una d'elles, pels tipus d'expectatives i de valors que incorpora la diversitat d'oferta d'aquesta formació, etc.

Així, quan es repassen algunes definicions, s'observa que es remeten a:

- El nivell esperat d'assoliment de determinats continguts.
- El nivell esperat d'assoliment de determinades competències.
- Els objectius i els criteris de referència explicitats i esperats.
- El grau de satisfacció dels usuaris.
- Els judicis de valor mitjançant els quals es valoren els nivells d'assoliment anteriors.
- El conjunt d'indicadors de rendiment institucional que es determini; per exemple, taxes d'abandó, d'alumnes que acaben el cicle formatiu en el temps estipulat, d'ocupació dels nous titulats, etc.
- El caràcter variable en el temps, en funció de les demandes socials i dins dels mateixos contextos formatius, dels estàndards, dels nivells d'assoliment i dels judicis amb els quals es considera tot l'anterior.

La qualitat, com a propietat d'un procés d'ensenyament i aprenentatge complex com el de l'educació superior, va molt més enllà de l'assoliment dels objectius prèviament establerts, tal com suggereixen algunes definicions de la qualitat en l'educació superior. Perquè *qualitat* i *estàndards* són constructes diferents i el segon no inclou necessàriament el primer, de la mateixa manera que *qualitat* i *assoliment d'objectius* o *satisfacció dels usuaris* també són qüestions diferents.

D'altra banda, hi ha el problema recurrent a tot procés d'avaluació de qui determina la qualitat d'un procés formatiu: si es determina des de l'interior a partir dels mateixos professionals i agències implicats, o bé des de l'exterior a partir de sectors del món productiu i els agents socials. D'entrada, aquest tipus d'incidència externa és una idea que repugna a molts universitaris, docents, administradors i alumnes, per bé que els titulats busquen feina a partir d'un currículum que molts ocupadors valoren des del punt de vista de la «qualitat» i des del seu nivell de judici. En aquesta valoració, però, la persona, la manera com es presenta i les competències que mostra hi tenen també un paper important, a més de les certificacions acadèmiques.

¹ *Student Evaluation Teaching Effectiveness*. Qüestionaris molt semblants als de l'avaluació de la docència que també s'utilitzen a universitats catalanes com ara la UAB. Una diferència important és que els SET o SETE incorporen qüestions obertes (punts forts, febles, etc.).

Finalment, hi ha un tercer problema: el de considerar la qualitat com una propietat construïda, fixa i determinable, o com la conseqüència d'un procés relativament complex i variable que cal anar seguint i regulant.

Cada una d'aquestes perspectives tendirà a proposar un determinat enfocament del concepte de qualitat i una metodologia específica per valorar-la. En una visió de tipus sumatòria final, amb caràcter de certificació, és apropiat considerar els estàndards fixats o esperats com a referència avaluadora. Però aquest tipus d'anàlisi final pot aportar molt poc a regular i orientar els passos del procés que l'han fet possible. En canvi, quan la qualitat es considera com una reelaboració successiva de les diverses accions, la seva valoració ha de posar l'èmfasi en aspectes processuals i en determinades propietats i components de la relació formativa.

Per tant, la primera conclusió d'aquesta perspectiva general és que el concepte de qualitat és intrínsecament complex i que qualsevol aproximació reduccionista a una de les possibilitats anteriors serà molt limitada. La segona conclusió és que tota aproximació a definir el concepte ha de reunir diversos punts de vista.

Finalment, una tercera conclusió ens permet afirmar que és complicat voler definir un concepte de qualitat a partir d'apriorismes en relació amb els valors i els criteris que la defineixen, sense remetre's a contextos de pràctica, a la noció de procés i a les comunitats acadèmiques i professionals que van teixint unes aproximacions comunes i relativament compartides de les bases sobre les quals es planteja la formació dels alumnes.

1.2.1. Hi ha un punt de trobada per definir el concepte de qualitat?

El punt de vista que s'ha adoptat en aquest treball és que hi ha punts de trobada per fer una aproximació al concepte de qualitat. És possible arribar a determinats graus de consens sobre allò que entenem per qualitat, en un espai i moment determinats, en la mesura que cal saber explicar als usuaris de la formació i a la societat quin és l'enfocament formatiu amb el qual es treballa i es justifiquen els recursos que s'aporten a l'educació superior.

S'ha partit de considerar que l'elaboració d'un instrument d'anàlisi de la qualitat no pot pretendre definir tot el ventall d'aspectes que aquesta pot abastar, si bé el focus principal del que s'analitza i tot allò que es considera han de tenir propietats rellevants del que s'entén com a qualitat.

Per això, des d'una orientació d'assegurament de la qualitat, es pretén situar el focus d'atenció en els processos d'intercanvi de coneixement entre professors i alumnes, les seves interaccions i la dinàmica que té lloc en cada un dels diversos contextos d'aprenentatge. En aquest sentit, ens semblava fonamental fer conèixer les valoracions dels alumnes en relació amb els aspectes que poden tenir un paper més crucial en el desenvolupament d'aquests intercanvis.

Un projecte que pretengui analitzar o mesurar la percepció de qualitat en els ensenyaments rebuts per part dels estudiants cal que es remeti a tot allò que intervé en el procés d'ensenyament-aprenentatge i que, en conseqüència, pot ser millorat o reforçat. Aquest hauria de ser el fulcre sobre el qual convergissin les diverses forces que permeten definir la propietat de qualitat d'una formació.

Per tant, la naturalesa d'allò que resumim com a *qualitat* és complexa, ha de tenir en compte el procés de formació vist des de la perspectiva de l'alumnat i és necessàriament multidimensional, cosa que exclou tota aproximació unilineal a aquest concepte.

1.2.2. Com aproximar-nos a la noció de qualitat dels aprenentatges

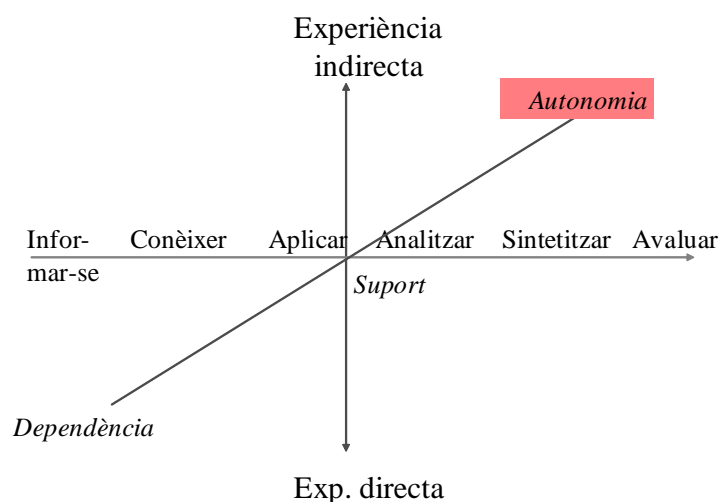
Com a conseqüència de les consideracions anteriors, els referents que s'han seguit en l'elaboració del model de qualitat en aquest treball han estat els següents:

- Valorar-la des del punt de vista dels alumnes i centrada en allò que experimenten millor: el seu propi aprenentatge.
- Considerar que la qualitat es construeix i es reconstrueix mitjançant contextos, entorns i funcions d'acció educativa i formativa.
- Adoptar uns determinats criteris d'anàlisi contrastats i vinculats al procés d'aprenentatge com a forma de valoració d'allò que hem observat. En concret, hem adoptat l'eix *superficial-profund* en l'aprenentatge i la noció d'*alineació funcional* entre contextos, entorns i funcions en l'acció d'ensenyar i aprendre.

L'aproximació assumida en el model d'instrument que hem elaborat incorpora el concepte de qualitat entès com un producte resultant d'una relació d'ensenyament-aprenentatge orientada a l'autonomia de l'estudiant, una condició en l'aprenentatge mitjançant la qual els alumnes tendeixen a implicar-se de manera activa en el desplegament d'un aprenentatge «profund».

Aquesta afirmació es basa en un principi que es presenta en dues versions. La primera, il·lustrada mitjançant la figura 1 (Rué, 2008, p. 98), assumeix que l'aprenentatge més profund i l'autonomia en les accions de pensar i realitzar estan estretament associats. En aquesta il·lustració, el professor/a no «pot fer» aprendre més i millor si no és obrint un espai d'oportunitats per tal que l'alumne pensi i faci pel seu propi compte, de manera que assoleixi nivells més elevats d'elaboració.

Figura 1. «Aprofundir» implica més autonomia per a l'estudiant



La segona versió prové de Biggs (Biggs i Collins, 1982), que proposava comparar la seva taxonomia sobre l'aprenentatge (SOLO) amb la terminologia que Bloom va divulgar als anys seixanta. Biggs defineix una fase qualitativa en el fet d'aprendre, diferent d'una altra de tipus més quantitatiu i més «superficial». En la fase qualitativa, les respostes i les execucions dels estudiants es troben integrades en estructures i pautes de coneixement que van elaborant ells mateixos.

En aquesta fase qualitativa, l'estudiant sap conceptualitzar a un nivell determinat que va més enllà del que ha rebut i és capaç de fer generalitzacions cap a noves àrees o nous espais del (seu) coneixement. D'altra banda, un aprenentatge qualitatiu permet a l'estudiant establir relacions entre fets i teories, entre propòsits i accions. També li permet entendre molts dels components que es troben conceptualment integrats en un aprenentatge determinat, així com aplicar els conceptes a problemes o situacions de treball relativament familiars.

En el llenguatge més clàssic de Bloom, tot l'anterior es podria resumir mitjançant una sèrie de verbs. Bloom denominava el fet de ser capaç d'establir vincles com ser capaç d'analitzar, d'integrar, d'explicar, d'explicar les causes, de comparar o de contrastar, i descrivia el desenvolupament de la competència «d'integrar» fets, conceptes i teories amb els verbs *generar*, *reflexionar*, *fer hipòtesis*, *generalitzar* i *teoritzar*.

En definitiva, el treball realitzat no només pretén definir un enfocament de la qualitat, sinó també orientar la seva millora a partir de reduir la distància entre l'autopercepció dels docents i les valoracions dels seus alumnes en el conjunt d'aspectes i funcions que s'han considerat crucials en una relació d'ensenyament i aprenentatge orientada cap a l'autonomia en l'acció i en la reflexió.

Així, aquesta anàlisi permet cobrir tres de les quatre fases que tindria una aproximació a la millora docent:

- Identificar els principals aspectes susceptibles de ser consolidats en un procés d'aprenentatge a la universitat.
- Identificar els elements, les funcions o els components d'aquells aspectes susceptibles de millora.
- Aportar evidències per fer emergir aquells aspectes o dimensions més crucials a l'hora de proposar-se vies de millora.

1.2.3. La noció de qualitat en l'anàlisi de les dades obtingudes

En l'anàlisi de les dades s'ha distingit entre les actuacions valorades d'acord amb la *qualitat percebuda* pels alumnes —atesos els seus interessos *estètics*, vocacionals o simplement instrumentals— i les mateixes actuacions valorades amb relació a la *qualitat contrastada* amb els referents i les evidències avui més acceptats i provinents de la recerca en el camp de l'aprenentatge pel que fa a les interaccions alumne-professor, els recursos, les oportunitats d'aprendre generades, etc.

Creiem que té sentit de parlar de *qualitat percebuda* en la mesura que els alumnes, en el decurs de la seva experiència com a tals, s'han fet una idea pròpia del que entenen per qualitat. Aquesta idea pot diferir entre diversos alumnes i grups d'alumnes en funció de cada context formatiu i de les experiències prèvies o les que tenen lloc simultàniament a altres aules de la mateixa titulació.

Pel que fa a la necessitat d'aportar paràmetres i estàndards de la qualitat, cal assumir que no és possible fer-ho en aquest primer estudi perquè no tenim referències semblants o equivalents que ens permetin fer comparacions plausibles. En realitat, un dels principals objectius d'aquest treball és oferir un primer conjunt de referències que puguin servir per a estudis posteriors que vulguin contrastar o aprofundir tot allò que aquest estudi aporta.

Pel que fa a la qualitat que es valora en aquest treball, la percebuda pels estudiants, es basa en propietats tan intangibles com les seves expectatives en relació amb la realitat viscuda per ells mateixos, tant la personal com l'acadèmica, en el decurs de determinades situacions d'aprenentatge. Això no obstant, les expectatives de cada una de les tipologies d'estudiants abasten les possibles dimensions qualitatives de tot procés d'ensenyament: el seu perfil tècnic, el grau d'eficiència d'aquest, les competències que hi intervenen, els tipus de reptes intel·lectuals i tècnics, el volum de feina, les modalitats d'avaluació, la capacitat d'autoreflexió, etc.

Aquests aspectes varien entre les diverses submostres d'estudiants enquestats. Per tal de reunir una varietat d'alumnes al més completa possible, hem intentat que la mostra inclogui una formació molt vocacional com ara Veterinària o bé orientacions molt específiques de Dret, junt amb altres tipus de formació amb connexions menys immediates o evidents amb l'exercici professional, com ara Sociologia, Química o Pedagogia, al costat d'altres molt tècniques, com ara Enginyeria, a fi d'aproximar-nos a la diversitat de tipologies d'alumnat que es poden trobar en l'ensenyament superior.

1.3. Els objectius i les preguntes del projecte

En la mesura que la finalitat del projecte ha estat elaborar un instrument validat per a l'anàlisi de la qualitat de l'ensenyament en l'educació superior, els objectius de la recerca volien atendre dos aspectes fonamentals: recollir valoracions dels diferents tipus d'alumnes i les seves situacions personals i acadèmiques, i «mesurar» i analitzar aquestes percepcions d'acord amb cada un dels aspectes o preguntes següents:

- Quines experiències i situacions són les més valorades?
- Quin tipus de context d'aprenentatge és més valorat per l'alumnat?
- Quins arguments sobre l'afavoriment de la qualitat de l'aprenentatge podem deduir de les respostes dels alumnes?
- Quina relació estableixen els alumnes entre allò que consideren «efectiu» i els tres tipus d'aprenentatge que definim (associacionista, actiu individual i socioconstructiu)?
- Quin o quins perfils formatius de «demanda» o de satisfacció sorgeixen de les opinions dels estudiants?
- Es perfilen diferències significatives entre mostres equivalents de diferents titulacions?

Pel que fa als aspectes més concrets, es volia esbrinar què valoren més els alumnes, i com ho fan, en relació amb:

- La interacció professor-alumne a l'aula.
- Els aspectes organitzatius en relació amb el seu treball, en especial pel que fa a les normes, el temps i els criteris de treball.
- Les orientacions rebudes en relació amb els diversos tipus d'aprenentatge.
- Els diversos tipus d'orientació tutorial.
- El suport rebut per al desplegament del seu coneixement conceptual i procedimental i per a l'aprenentatge estratègic.
- Els vincles que s'estableixen entre la teoria i la pràctica.
- Els models d'avaluació emprats.

En l'instrument d'enquesta es deixava un espai d'observacions a cada apartat per tal que els alumnes escrivissin observacions addicionals en les seves respostes.

L'enquesta es va lliurar a les aules en les hores que establia cada professor/a i es van garantir totes les condicions d'anonimat i confidencialitat en les respostes.

2. ANALITZAR LA QUALITAT DE L'APRENTATGE MITJANÇANT EL MODEL ELABORAT I ELS ASPECTES QUE S'HI CONSIDEREN

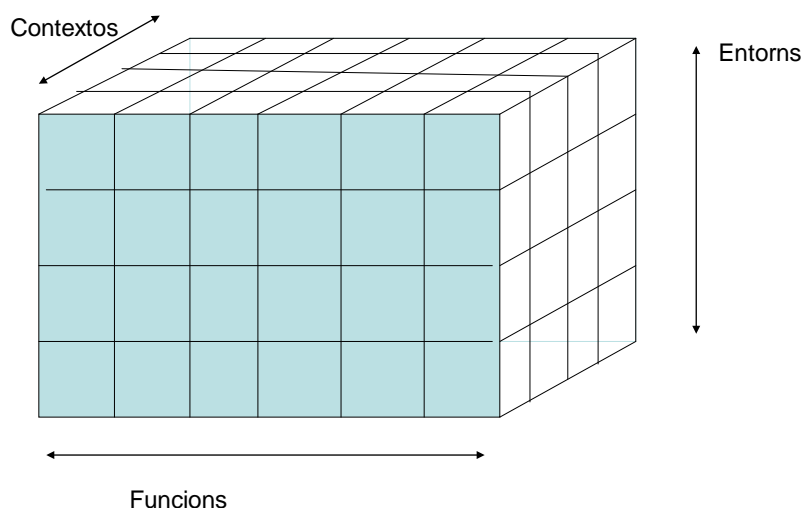
Els referents anteriors s'han concretat en un model o un enfocament que integra tres grans aspectes: els denominats *contextos d'aprenentatge*, els *entorns* que propicien la qualitat d'aquest aprenentatge i *les funcions* o factors que tenen lloc en el decurs del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Aquesta eina facilita l'anàlisi i la discriminació de les qualitats presents en les situacions d'ensenyament-aprenentatge observades. Per tant, recull un seguit d'ítems que permeten obtenir informació rellevant de determinats aspectes a cada un dels contextos, entorns i funcions que tot seguit es detallen i que l'eina d'enquesta considerarà en aquest mateix ordre.

2.1. Els punts clau del model emprat

Es parteix de la idea que tot aprenentatge es realitza en un ambient determinat, caracteritzat per tres grans dimensions: el context on es dóna, els entorns que ajuden a configurar l'acció d'aprendre i les funcions que tenen lloc en la interacció entre els agents involucrats.

Figura 2. El model sobre les dimensions de l'aprenentatge, considerades des del punt de vista de l'alumne.



2.2. Els contextos d'aprenentatge considerats

1. El treball a l'aula en situació de grup classe. No significa necessàriament el treball que es fa en una classe expositiva, per bé que també la inclou.
2. Les activitats dirigides proposades des de la matèria, com ara un exercici. És el treball realitzat per l'alumne sota les indicacions o orientacions específiques del professor/a.
3. Les activitats orientades però obertes en la manera com han d'afrontar-les els alumnes, és a dir, sense normes i protocols específics. És el treball entès com a projecte, com a activitat portada a terme per l'alumne, amb unes indicacions i uns referents de caràcter general proporcionats pel docent o per les normes orientatives per a la seva acreditació o avaluació.
4. El treball en petit grup realitzat amb els altres. Pot incloure les situacions anteriors, però atès que pot ser que no ho faci, interessa tenir aquesta perspectiva. En qualsevol cas, els ítems referits a aquest entorn consideren els aspectes de relació i d'interacció en el treball.

En els àmbits anteriors, hi podem trobar tant les situacions de laboratori, que poden estar incloses en els àmbits 2 i 3, com el treball amb els altres en els diversos entorns.

2.3. Els entorns que es considera important desenvolupar de manera funcional en el decurs dels aprenentatges

1. *Documental*: tipus, característiques i propietats de la documentació que és a disposició dels estudiants. Comprèn les orientacions sobre la informació i la documentació necessàries per

portar a terme una proposta de treball. Poden adoptar diverses possibilitats: des d'un dossier explícit fins a explicacions bàsiques i orientacions genèriques sobre on es pot localitzar allò que es necessita en relació amb la intencionalitat formativa subjacent.

2. *Orientació per a l'acció*: tot el conjunt de normes, pautes, criteris, terminis, orientacions, criteris de valoració, etc., que poden ajudar un alumne a determinar què ha de fer i precisar el seu treball; per exemple, les normes, els protocols i les eines demanades o facilitades.
3. *Psicodinàmic i socioconstructiu*: està configurat pel conjunt de relacions i d'intercanvis de naturalesa social que impulsen l'estudiant a seguir, persistir, corregir o apropiat-se de la tasca assumida en primera persona. Això ho faciliten els tipus d'agrupaments, la tutoria, la vinculació de les propostes amb les experiències vitals dels estudiants, el grau d'interès de les propostes, etc.
4. *Metacognitiu: regulador, autoregulador*, és a dir, tot allò que serveix a l'alumne per verificar on és en el seu treball i que li aporta un major control de la qualitat de les seves realitzacions. En definitiva, és tot allò que es facilita de manera directa o indirecta a un estudiant per tal que en el decurs de l'aprenentatge sàpiga per si mateix per on va, com seguir, què revisar, fins a on arribar, etc.

A la taula 2.1 es proposen alguns possibles exemples d'aspectes que configuren els entorns per a un aprenentatge autònom.

Taula 2.1. Exemples de possibles propostes de cada entorn

Tipus d'entorn	Aportacions del professor/a	Elaborades per l'alumne
<p>Documental Aporta la documentació bàsica.</p>	<p>Indicacions de fonts generals, bibliografies, webs. Indicacions específiques d'autors, teories i enfocaments; de capítols i pàgines web; d'articles de revistes, vídeos... Dossiers, models específics. Quins aspectes són problemàtics. Quins són els debats més rellevants.</p>	<p>Les fonts fonamentals per al treball. On trobar-les. Els materials que són bàsics i els que són accessoris a cada proposta. Documentació que correspon a cada enfocament, perspectiva o teoria. El mínim de punts de vista que cal conjugar. Detecció dels aspectes problemàtics.</p>
<p>Orientació per a l'acció Aporta una idea, així com regles i eines per actuar.</p>	<p>Proporciona una idea clara del tipus de «producte» que cal elaborar. Dates de lliurament de la feina, de seguiment del seu progrés. Normes de qualitat. Tipus de «portafolis» resultant. Pautes de suport al treball. Referents modèlics.</p>	<p>Què he de fer? Amb què ho faig? Com ho faig? Com organitzo la documentació recollida? Com la sistematitzo? Com integro les diverses activitats? Com ho penso / ho he d'explicar? Com organitzo la meva agenda de treball?</p>
<p>Psicodinàmic Es preocupa de les relacions psicosocials pròpies de l'acció.</p>	<p>Informació sobre les condicions del treball grupal i de la tutoria. Tipus d'interacció directa, en línia, mitjançant blocs, etc.</p>	<p>Amb qui ho faig? Amb qui ho comento/discuteixo? Com ho faig? Qui podria ajudar-me a comprendre-ho/fer-ho millor? Amb quina freqüència ens trobem, treballem?</p>
<p>Regulador-autoregulador Aporta la informació necessària per a la direcció, l'(auto)correcció i l'avaluació de l'acció.</p>	<p>Quants controls i de quin tipus s'organitzen sobre les fases de l'activitat, els continguts, la implicació personal de l'alumne, el progrés, la qualitat, el seu control final.</p>	<p>Com estic segur que progresso? Com evito perdre'm en activitats no prioritàries? Com reviso allò que faig? Amb què ho contrasto? Com valido allò que elaboro? Què estic aprenent? Amb què ho relaciono? Com resolc a temps els controls del professor/a?</p>

2.4. Les funcions de l'aprenentatge que es consideren

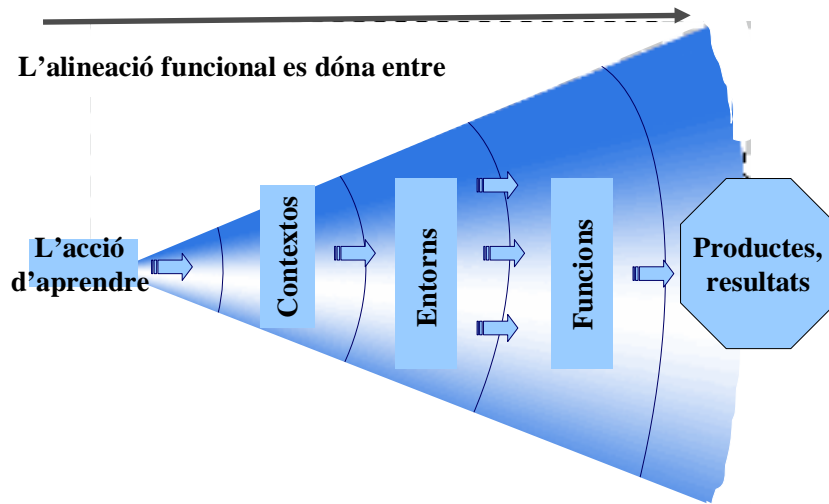
- 1- *La comunicació*: les actuacions organitzatives (de professors i alumnes) relatives a la informació, el contingut, procediments, etc.
- 2- *L'actuació tutorial*: actuacions docents o exercides pels mateixos companys en el camp de la instrucció de caràcter tutorial pel que fa al seguiment del treball.
- 3- *Explorar/relacionar*: tot allò que serveix als estudiants per relacionar la teoria i la pràctica; desenvolupar habilitats, procediments, modalitats d'elaboració i de presentació de conceptes, etc.
- 4- *L'avaluació*: totes les activitats que l'alumne percep que tenen una dimensió avaluadora o autoavaluadora de la seva activitat.
- 5- *La planificació*: la modalitat d'organització i de gestió de la matèria per part del professor/a.

En aquesta aproximació es consideren els tres grans aspectes detallats, que interaccionen simultàniament en una pràctica docent o en qualsevol situació d'aprenentatge, des d'una perspectiva d'*alineació funcional* entre els diversos paràmetres considerats.

Així, la noció d'*alineació funcional i constructiva* per a l'aprenentatge ens remet a la relació més funcional possible entre els contextos de partida, els entorns creats en ells i les funcions que s'hi desenvolupen des del punt de vista d'afavorir l'aprenentatge més profund en l'alumne.

Aquesta noció l'hem expressada mitjançant la figura següent:

Figura 3. L'alineació funcional i constructiva



3. L'INSTRUMENT ELABORAT: VARIABLES I INDICADORS CONSIDERATS PER A LA SEVA ANÀLISI

L'enquesta dissenyada es pot veure en l'annex 1² d'aquest informe i consta de 44 ítems. L'enquesta s'havia de respondre d'acord amb una escala Lickert de sis punts, i després de cada bloc de qüestions relatives a cada context d'aprenentatge es deixava un espai en blanc per recollir les qüestions que els alumnes volguessin fer constar.

El que es mostra en aquest apartat és l'anàlisi de la construcció de l'instrument en relació amb el model que li ha servit de referència.

Tant la valoració dels alumnes respecte dels diversos entorns com de les categories o funcions que s'hi poden donar, així com les valoracions sobre el seu professorat i el grau d'autonomia reflexiva que reconeixen en el seu treball, s'ha realitzat mitjançant qüestions distribuïdes per tota l'enquesta i combinades entre si de manera que l'alumne no podia tenir, en cap cas, la percepció que se li demanava explícitament per un entorn, per una funció, o bé pel professor/a o per l'orientació més o menys reflexiva en el seu treball.

Adicionalment, l'enquesta incorporava sis qüestions de caràcter més general amb la pretensió de validar, de manera resumida, els valors assignats en les respostes a les preguntes que les precedien, de caràcter més específic.

L'anàlisi de la fiabilitat de l'instrument es pot veure en l'annex 3.

3.1. Les variables i els indicadors considerats

L'instrument d'enquesta estava configurat per poder ser explotat d'acord amb les variables i els indicadors que tot seguit es consideren:

1. *Sexe.*
2. *Edat.*
3. *Treball remunerat setmanal.*
4. *Curs de la matrícula en relació amb el de la primera matrícula de l'estudiant a la titulació o el diferencial entre el temps teòric esperat i el real.*

² L'anàlisi de la seva fiabilitat es pot veure en l'annex 3.

5. *Matèries pendents de semestres anteriors.*
6. *Grau de motivació que desperta la matèria en conjunt: rang d'1 a 6.*
7. *Percepció subjectiva de la posició ocupada pel que fa a la mitjana de rendiment acadèmic: 5; 5-6; 7; 7,5-8,5; 9 o més.*
8. *Dimensió del grup classe (en funció del nombre d'enquestes recollides). Rangos: 0-20; 21-40; 41-60; 61-80; 81-100; més de 100.*
9. *Tipus de matèria mencionada: troncal, obligatòria o optativa.*
10. *Titulació cursada i universitat.*

De cada una d'aquestes variables esperàvem extreure'n dades orientatives sobre els comportaments estratègics (Pozo i Monereo, 1999) dels diversos tipus d'alumnes en relació amb els seus aprenentatges.

Dins de les variables qualitatives per explorar, ens remetíem als objectius del Projecte i als referents adoptats d'acord amb el model descrit més amunt.

11. *Cada un dels ítems (44): els específics (38) i els generals (6).*
12. *Els ítems agrupats pels seus contextos (4): treball a l'aula, entorns tancats, entorns oberts, els altres, la interacció social i la planificació i gestió. Aquests blocs són els que estructuraven la presentació de l'enquesta als alumnes.*
13. *Els ítems agrupats per entorns (44): a) documental; b) orientació per a l'acció; c) psicodinàmic, i d) autoregulador.*

Taula 3.1. Ítems agrupats per tipus d'entorn: a, b, c, d

1.1. La manera de comunicar del professor/a.	A 5
2.1. La seva quantitat és adequada.	
3.1. Se'm proporciona informació i documentació (dossiers, webs, textos, informes) suficients per abordar-les i fer-les.	
5.3. L'assignació dels temps a les diverses activitats ha estat adequada.	
5.4. La càrrega de treball és adequada als objectius de la matèria.	
1.2. Les explicacions del professor/a són aclaridores.	B 12
1.3. Les exemplificacions em permeten comprendre la matèria.	
1.5. La forma de vincular allò ja treballat i allò que s'introdueix de nou.	
1.7. M'oriento correctament en la preparació de les activitats d'avaluació.	
2.3. Tenen a veure amb situacions reals o versemblants.	
2.7. Entenc el criteri a l'hora de puntuar-los o de valorar-los.	
3.2. Tenim el suport de pautes orientades pel professorat.	
5.1. La informació, la documentació i les normes de treball que tenim o se'ns donen.	
5.2. La informació donada sobre els criteris d'avaluació.	
5.5. Els objectius especifiquen quins conceptes i continguts cal dominar per tenir un coneixement de la matèria.	
5.6. La tutoria orienta sobre eines i procediments de treball.	C 7
5.9. En el període que dura la matèria hi ha diferents proves i/o formes de control sobre la feina feta.	
2.2. En la seva resolució puc comptar amb un suport tutorial accessible.	
2.8. Se'ns dóna un retorn dels resultats en un temps relativament breu.	
3.3. Puc treballar sobre casos o situacions propis de la realitat dels fenòmens o de la realitat professional.	
3.8. Pel que m'aporten els intercanvis (feed-back) amb el professor/a.	
4.1. Intercanviar idees, les activitats i els mateixos aprenentatges amb els companys de petit grup.	
4.3. Poder corregir-nos la feina entre companys.	D 14
5.10. La nota final reconeix o reconeixerà de manera adequada les diverses activitats o feines que he fet i en què he participat.	
1.4. Puc comprendre millor els conceptes abstractes.	
1.6. Hi puc relacionar allò que es treballa amb situacions de la realitat.	
2.4. Em permeten aplicar eines i recursos de treball que milloren el meu rendiment.	
2.5. M'ajuden a entendre la teoria.	
2.6. M'indueixen a elaborar propostes de solució.	
2.9. Tinc possibilitats d'autoavaluar-ne la resolució.	
3.4. Puc desenvolupar aquelles activitats a partir de criteris elaborats per mi mateix/a.	
3.5. Observo que desenvolupo noves habilitats i competències personals en relació amb la matèria.	
3.6. Haver d'elaborar anàlisis i conclusions de manera argumentada (en informes, síntesis, etc.).	
3.7. Poder treballar tot escollint i aplicant el que més m'interessa.	
4.2. Puc elaborar i desenvolupar les activitats.	
4.4. Em permet aprendre com gestionar les meves relacions personals en el desplegament del treball amb els altres.	
5.7. Em deixa espais d'iniciativa (de treball, d'estudi...) personal.	
5.8. Pel grau de repte personal i intel·lectual dels aspectes treballats.	

14. Ítems per categories o funcions en l'aprenentatge (6). 1: comunicació; 2: planificació; 3: orientació/tutoria; 4: explorar/establir vincles i relacions; 5: avaluar; 6: relacions interpersonals.

Dins de cada apartat es pot veure fins a on cada funció percebuda s'orienta a la valoració del professor/a o bé a l'autoanàlisi reflexiva del mateix alumne. Aquestes últimes qüestions són les marcades en gris.

Taula 3.2. Els ítems i la seva tipologia (*en gris els de tipus reflexiu*)

Categoria/ Funció	Ítems numerats pel seu ordre a l'enquesta
Comunicació 7: 5/2R	1.1. La manera de comunicar del professor/a.
	1.2. Les explicacions del professor/a són aclaridores.
	2.1. La seva quantitat és adequada.
	5.1. La informació, la documentació i les normes de treball que tenim o se'ns donen.
	5.2. La informació donada sobre els criteris d'avaluació.
	1.3. Les exemplificacions em permeten comprendre la matèria.
	1.4. Puc comprendre millor els conceptes abstractes.
Planificació 3	5.3. L'assignació dels temps a les diverses activitats ha estat adequada.
	5.4. La càrrega de treball és adequada als objectius de la matèria.
	5.5. Els objectius especifiquen quins conceptes i continguts cal dominar per tenir un coneixement de la matèria.
Orientació/ tutoria 5 3/3R	2.2. En la seva resolució puc comptar amb un suport tutorial accessible.
	3.2. Tenim el suport de pautes orientades pel professorat.
	3.1. Se'm proporciona informació i documentació (dossiers, webs, textos, informes) suficients per abordar-les i fer-les.
	4.1. Intercanviar idees, les activitats i els mateixos aprenentatges amb els companys de petit grup.
	5.6. La tutoria orienta sobre eines i procediments de treball.
Explorar/ establir vincles i relacions 14 2/12R	1.5. La forma de vincular allò ja treballat i allò que s'introdueix de nou.
	2.3. Tenen a veure amb situacions reals o versemblants.
	1.6. Hi puc relacionar allò que es treballa amb situacions de la realitat.
	2.4. Em permeten aplicar eines i recursos de treball que milloren el meu rendiment.
	2.5. M'ajuden a entendre la teoria.
	2.6. M'indueixen a elaborar propostes de solució.
	3.3. Puc treballar sobre casos o situacions propis de la realitat dels fenòmens o de la realitat professional.

	3.4. Puc desenvolupar aquelles activitats a partir de criteris elaborats per mi mateix/a.
	3.5. Observo que desenvolupo noves habilitats i competències personals en relació amb la matèria.
	3.6. Haver d'elaborar anàlisis i conclusions de manera argumentada (en informes, síntesis, etc.).
	3.7. Poder treballar tot escollint i aplicant el que més m'interessa.
	5.7. Em deixa espais d'iniciativa (de treball, d'estudi...) personal.
	5.8. Pel grau de repte personal i intel·lectual dels aspectes treballats.
	4.2. Puc elaborar i desenvolupar les activitats.
Avaluar 8 3/5R	2.8. Se'ns dóna un retorn dels resultats en un temps relativament breu.
	5.9. En el període que dura la matèria hi ha diferents proves i/o formes de control sobre la feina feta.
	5.10. La nota final reconeix o reconeixerà <u>de manera adequada</u> les diverses activitats o feines que he fet i en què he participat.
	1.7. M'oriento correctament en la preparació de les activitats d'avaluació.
	2.7. Entenc el criteri a l'hora de puntuar-los o de valorar-los.
	2.9. Tinc possibilitats d'autoavaluar-ne la resolució.
	3.8. Pel que m'aporten els intercanvis (<i>feed-back</i>) amb el professor/a.
	4.3. Poder corregir-nos la feina entre companys.
Rel. inter- personals 1	4.4. Em permet aprendre com gestionar les meves relacions personals en el desplegament del treball amb els altres.

15. La valoració global del professorat (1).

Taula 3.3. Preguntes relatives al professorat

Orientat pel professor/a
1.1. La manera de comunicar del professor/a.
1.2. Les explicacions del professor/a són aclaridores.
1.5. La forma de vincular allò ja treballat i allò que s'introdueix de nou.
2.1. La seva quantitat és adequada.
2.2. En la seva resolució puc comptar amb un suport tutorial accessible.
2.3. Tenen a veure amb situacions reals o versemblants.
2.8. Se'ns dona un retorn dels resultats en un temps relativament breu.
3.2. Tenim el suport de pautes orientades pel professorat.
5.1. La informació, la documentació i les normes de treball que tenim o se'ns donen.
5.2. La informació donada sobre els criteris d'avaluació.
5.3. L'assignació dels temps a les diverses activitats ha estat adequada.
5.4. La càrrega de treball és adequada als objectius de la matèria.
5.5. Els objectius especifiquen quins conceptes i continguts cal dominar per tenir un coneixement de la matèria.
5.9. En el període que dura la matèria hi ha diferents proves i/o formes de control sobre la feina feta.
5.10. La nota final reconeix o reconeixerà <u>de manera adequada</u> les diverses activitats o feines que he fet i en què he participat.

16. Valoració global del grau d'autonomia reflexiva (1).

Taula 3.4. Questions relatives al grau de reflexivitat o d'autoregulació dels alumnes

1.3. Les exemplificacions em permeten comprendre la matèria.
1.4. Puc comprendre millor els conceptes abstractes.
1.6. Hi puc relacionar allò que es treballa amb situacions de la realitat.
1.7. M'oriento correctament en la preparació de les activitats d'avaluació.
2.4. Em permeten <u>aplicar</u> eines i recursos de treball que milloren el meu rendiment.
2.5. M'ajuden a entendre la teoria.
2.6. M'indueixen a elaborar propostes de solució.
2.7. Entenc el criteri a l'hora de puntuar-los o de valorar-los.
2.9. Tinc possibilitats d'autoavaluar-ne la resolució.
3.1. Se'm proporciona informació i documentació (dossiers, webs, textos, informes) suficients per abordar-les i fer-les.
3.3. Puc treballar sobre casos o situacions propis de la realitat dels fenòmens o de la realitat professional.
3.4. Puc desenvolupar aquelles activitats a partir de criteris elaborats per mi mateix/a.
3.5. Observo que desenvolupo noves habilitats i competències personals en relació amb la matèria.
3.6. Haver d'elaborar anàlisis i conclusions de manera argumentada (en informes, síntesis, etc.).
3.7. Poder treballar tot escollint i aplicant el que més m'interessa.
3.8. Pel que m'aporten els intercanvis (<i>feed-back</i>) amb el professor/a.
4.1. Intercanviar idees, les activitats i els mateixos aprenentatges amb els companys de petit grup.
4.2. Puc elaborar i desenvolupar les activitats.
4.3. Poder corregir-nos la feina entre companys.
4.4. Em permet aprendre com gestionar les meves relacions personals en el desplegament del treball amb els altres.
5.6. La tutoria orienta sobre eines i procediments de treball.
5.7. Em deixa espais d'iniciativa (de treball, d'estudi...) personal.
5.8. Pel grau de repte personal i intel·lectual dels aspectes treballats.

Nota: Pel que fa a la interpretació de les valoracions del alumnes, els valors obtinguts als entorns *b*, *c*, *d* els considerem de la manera següent: 1-3 = aprenentatge més superficial; 4-6 = aprenentatge més profund.

Per tal de tenir una visió més completa, també es va demanar als professors enquestats que elaboressin una fitxa de la seva matèria on quedés constància de l'enfocament d'aquesta i de les principals orientacions que donen a l'aprenentatge dels seus alumnes. Aquest instrument haurà de servir per a posteriors exploracions de resultats en algunes matèries específiques i amb el

propòsit de fer algunes comparacions entre elles, un treball encara no realitzat i que escapava dels límits d'aquest estudi. Aquestes fitxes es poden veure en l'annex 2.

4. ELS RESULTATS DE L'ENQUESTA

4.1. Descripció del perfil de la mostra

En aquest apartat s'expliciten les dades bàsiques de la mostra que ha respost a l'instrument d'anàlisi de la qualitat de la formació.

Taula 4.1. Qui són els estudiants enquestats? Un perfil bàsic de la mostra

<i>Variables</i>	<i>Tret dominant</i>	<i>%</i>
Sexe	Homes	42
	Dones	58
Edat	Més joves de 24 anys	73,2
	24 anys o més grans	27,8
Universitat	UAB	49,8
Titulació	Enginyeries	27,2
Els estudiants i el treball	No fan CAP tipus de treball, ni tan sols esporàdic	47,7
	Treballen més de 20 hores/setmana, remunerades	34
Tenen matèries pendents	Cap	41,6
	1-2	42,1
	3 o més	16,3

Taula 4.2. On estudien els alumnes enquestats

	<i>Nombre</i>	<i>Percentatge</i>
UAB	543	49,8
UB	160	14,7
UPC	296	27,2
URV	91	8,3
Total	1.090	100,0

Taula 4.3. Titulacions a les quals pertanyen

<i>Titulació</i>	<i>Nombre</i>	<i>Percentatge</i>
Enginyeries*	296	27,2
Dret	251	23,0
Ciències Socials	234	21,5
Química	181	16,6
Veterinària	128	11,7
Total	1090	100,0

* Inclou Òptica.

Taula 4.4. Com es perceben a si mateixos els alumnes pel que fa al rendiment acadèmic

<i>Escala de valoració</i>	<i>Percentatge d'alumnes</i>	Σ
5	17,9	44,8
6-7	26,9	
7	32,6	50,7
7,5-8	18,1	
9 o més	4,5	4,5

Taula 4.5. Estudiants amb matèries pendents dels cursos anteriors

<i>Escala de valoració</i>	<i>Percentatge d'alumnes</i>	Σ
Cap	41,6	
1-2	42,1	58,4
3 o més	16,3	

Taula 4.6. Relació de matèries segons el rang d'alumnes en cada una d'elles

<i>Rang d'alumnes</i>	<i>Nre. matèries</i>	Σ % al.
50-150	5	47,9
31-49	10	34,3
11-29	12	17,8

Taula 4.7. Relació de les matèries participants en l'enquesta i dimensió de cada submostra d'alumnes per matèria

Assignatura	Nre. alumnes	Percentatge
Tecnologia energètica	149	13,7
Anatomia II	128	11,7
Química analítica II	108	9,9
Dret mercantil II	84	7,7
Estadística educativa	53	4,9
<i>Subtotal</i>		47,9
Informàtica educativa	44	4,0
Dret constitucional	43	3,9
Estructura social II	40	3,7
Regim jurídic del Mercat	39	3,6
Automatització industrial	38	3,5
Electrònica de potència	37	3,4
Òptica II	36	3,3
Seguretat i salut en el treball	34	3,1
Terminologia aplicada	32	2,9
Pràctiques instrumentals	31	2,8
<i>Subtotal</i>		34,2
Dret de les assegurances	26	2,4
Clínica jurídica ambiental	25	2,3
Química analítica I	21	1,9
Laboratori integrat	19	1,7
Mètodes cromatogràfics	18	1,7
Laboratori integrat	15	1,4
Automatització industrial	13	1,2
Dret penal ambiental	12	1,1
Sistemes de control	12	1,1
Dispositius programes	11	1,0
Dret de la publicitat	11	1,0
Dret dels consumidors	11	1,0
<i>Subtotal</i>		17,8
Total	1090	100,0

4.2. Els resultats de l'exploració. La valoració del conjunt d'ítems referits al professorat i al grau d'autonomia reflexiva

La primera dada que hem trobat és el valor relativament alt que els alumnes enquestats han atorgat a tot el que hem valorat mitjançant l'enquesta, amb valors superiors a 3-3,5 sobre 6 en totes les qüestions. En aquest sentit, ens ha sorprès trobar uns valors superiors als que esperàvem per a tota la mostra.

Una raó pot ser el biaix que introdueix la voluntarietat de l'enquesta. En efecte, pot ser que, tot i la diversitat de matèries, titulacions i professorat, en tractar-se de professors i professores que s'han brindat voluntàriament a enquestar les seves classes, s'hagin ofert a fer-ho aquells docents que se senten més segurs de com treballen i que mostren un alt interès pel que les dades poden aportar-los. Així, mostrar interès i voler tenir dades sobre la pròpia feina ja seria un primer indicador implícit de qualitat.

No obstant això, una vegada completada l'anàlisi, també podem dir que la mostra conté gairebé un 50% d'estudiants adscrits a titulacions i matèries on treballen d'acord amb metodologies que s'emmarquen en propòsits formatius molt explícits per part de la titulació o del professorat, tal com es veurà més endavant.

Les valoracions globals

Taula 4.8. Les valoracions globals

<i>Global</i>	<i>Mitjana</i>
Professor/a	4,17
Grau d'autonomia reflexiva	4,19
Ítems de valoració global	4,16

Les valoracions globals dels alumnes respecte del concepte «professor/a» i respecte del concepte «autonomia» són equivalents a les valoracions que fan respecte a les sis preguntes finals de valoració «global» que intentaven validar el seu grau de sinceritat en respondre l'enquesta. El conjunt dels estudiants enquestats valora globalment amb una opinió satisfactòria la docència que rep.

4.2.1. Els cinc aspectes més valorats i els cinc menys valorats

Entre els cinc aspectes més valorats, tres fan referència a la relació amb els companys. Dos d'aquests aspectes incorporen dimensions reguladores i autoavaluadores (intercanviar idees i aprenentatges, i corregir-se la feina mútuament), dimensions presents en la cooperació en l'aprenentatge. També es valora la possibilitat de treballar amb iniciativa personal.

Taula 4.9. Els cinc aspectes més valorats

<i>Ítem</i>	\bar{x}	<i>DT</i>
Intercanviar idees i aprenentatges amb companys	4,59	1,21
M'ajuden a entendre la teoria	4,5	1,18
Gestionar relacions personals tot treballant	4,48	1,18
Puc elaborar i desenvolupar activitats	4,4	1,13
Corregir-nos la feina entre companys	4,39	1,33

Entre els aspectes relativament menys valorats, però sempre per sobre del valor 3, curiosament en trobem tres que afecten l'autonomia del treball.

Taula 4.10. Els cinc aspectes menys valorats

<i>Ítem</i>	\bar{x}	<i>DT</i>
Desenvolupar activitats amb criteris propis	3,76	1,1
Tenir espais per a la iniciativa personal	3,75	1,29
Intercanvis enriquidors amb professors	3,74	1,28
Càrrega treball adequada objectius	3,66	1,32
Treballo escollint i aplicant allò que m'interessa	3,65	1,21

Les dades anteriors fan pensar que els estudiants treballen en contextos molt configurats per les indicacions del professorat, per la qual cosa consideren la seva autonomia com a relativament poc rellevant. D'altra banda, també consideren relativament poc interessants els intercanvis amb el professorat, si ho comparem amb els valors més alts registrats en la taula anterior. Això es pot deure al fet que els intercanvis no es centren en aspectes essencials del treball, sinó en altres com ara els relatius a les modalitats de resolució tècnica i de control del treball, etc.

Per il·lustrar l'afirmació anterior, es mostra un recull parcial de les frases formulades pels alumnes com a observacions a les diverses parts de l'enquesta:

- «Simplement que els professors encarregats de dirigir les activitats de laboratori mostressin una actitud més propera a l'estudiant, més decidida a resoldre dubtes i sense donar coses per sabudes.»
- «El tracte personal i la humanitat a la universitat són deficients i només es fomenta la competitivitat i la prepotència.»
- «Entenc que podria afavorir en major mesura una aportació/participació més activa del professor.»
- «La influència del professor és important, la manera de donar suport, de relacionar-te amb ell, que preguntis i estigui pel teu aprenentatge...»

- «Una major organització dels continguts i un major seguiment del meu aprenentatge mitjançant exercicis o preguntes directes a classe.»
- «Més orientació en les sessions de problemes.»

4.2.2. Els aspectes més i menys valorats en relació amb la gestió docent del professorat i amb la valoració de la reflexivitat dels estudiants

Taula 4.11. Valoració global del professor/a

<i>Els aspectes més valorats</i>
Activitats d'aprenentatge relacionades amb situacions reals o versemblants
Diversitat de formes de control sobre el treball
Suport tutorial accessible
Explicacions del professor/a aclaridores
Transparència dels objectius per a l'aprenentatge
<i>Els aspectes menys valorats</i>
Assignació dels temps adequada
Càrrega de treball adequada als objectius

Allò que els alumnes demanen als professors es podria resumir en les nocions de trobar sentit al que fan, disposar de formes diverses de controlar el seu aprenentatge, i tenir suport i claredat en les propostes i les explicacions.

Taula 4.12. Els alumnes valoren la pròpia reflexivitat

<i>Els aspectes més valorats</i>
Intercanviar idees i aprenentatges amb companys
M'ajuden a entendre la teoria
Gestionar relacions personals tot treballant
Corregir-nos la feina entre companys
Puc elaborar i desenvolupar activitats
<i>Els aspectes menys valorats</i>
Intercanvis enriquidors amb els professors
Treballar escollint i aplicant allò que m'interessa
Desenvolupar activitats amb criteris propis

En la valoració dels aspectes que donen sentit al propi aprenentatge, *els altres*, els companys i companyes, hi tenen un paper rellevant, segons el parer dels estudiants, pel valor atorgat a les mateixes interaccions pel fet que ajuden a millorar la comprensió del que fan, per l'increment d'autocontrol o d'autoregulació que impliquen i pel fet de disposar d'un marge d'autonomia en la resolució de les seves tasques.

4.2.3. Valoracions de cada context d'ensenyament i aprenentatge en funció dels ítems que incorpora

Abans d'entrar en l'anàlisi de les dades resultants, cal fer notar una qüestió d'ordre metodològic. Com ja s'ha dit, el fil conductor de l'enquesta eren els *contextos*. No obstant això, no es repetien les mateixes preguntes en cada un d'ells, de manera que en alguns contextos es demanen opinions sobre algunes qüestions i en d'altres sobre qüestions diferents. Per tant, la lectura del que es prefereix a cada context és útil només respecte de les valoracions que eren possibles a cada un d'ells.

Taula 4.13. Valoració dels diversos contextos

<i>Context</i>	\bar{x}
Treballs amb interacció social	4,46
Treball a l'aula	4,10
Treballs tancats/dirigits	4,09
Treballs oberts, projectes, casos	3,94

Els alumnes valoren més allò que consideren més «normal» atesa la seva experiència com a tals, i també allò que fan en condicions més definides i més específiques des del seu punt de vista. La classe i els treballs dirigits tipus exercici o similars són les modalitats preferides, probablement també perquè són les dominants. En qualsevol cas, el treball en interacció amb els altres és la situació més valorada, a una distància «apreciable» de la resta.

4.2.4. Valoracions màximes i mínimes en relació amb els contextos definits en l'enquesta

En aquest apartat s'ha intentat ordenar les preferències dels estudiants dins de cada context de treball d'acord amb determinades *dimensions*³ resultants de les seves opcions, no sempre coincidents amb les funcions que s'havien preestablert en el model de l'enquesta. Això, en certa manera, serveix per validar el model utilitzat.

Les diverses preferències mostren uns tipus d'interessos o de prioritats diferenciats per context, que encaixen bé amb les propietats centrals de cada un d'ells.

³ El concepte de «dimensió» que s'expressa aquí no estava previst en el model que s'ha descrit. No obstant això, quan en el moment de l'anàlisi s'ha intentat agrupar pel seu contingut algunes formulacions, s'ha vist que donaven lloc a determinades dimensions, enteses com a camps de significat amb sentit específic. Per això, per il·lustrar-ho millor, es mantenen les formulacions que s'agrupen dins de cada un d'aquests camps de significat.

Taula 4.14. Valoració del treball a l'aula

<i>Dimensió</i>	<i>Ítems</i>	\bar{x}
Comprensió	Exemplificacions comprensives	4,37
	Relacionar allò treballat amb situacions reals	4,35
	Explicacions professor/a aclaridores	4,14
	Vincular allò nou amb el que ja se sap	4,04
	Puc comprendre les abstraccions	3,88
Avaluació	M'oriento bé en les activitats d'avaluació	3,91

A l'aula predomina l'interès per comprendre les explicacions del professorat, fonamentalment mitjançant exemplificacions i els vincles amb la vida real. Però també predomina l'interès per dominar el context de l'avaluació, si bé de forma relativament secundària.

Taula 4.15. Valoració del treball en entorns tancats

<i>Dimensió</i>	<i>Ítems</i>	\bar{x}
Comprensió	M'ajuden a entendre la teoria	4,5
	Activitats d'aprenentatge relacionades amb situacions reals o versemblants	4,35
Autonomia	M'indueixen a elaborar propostes	3,99
Tutorial	Compto amb suport tutorial accessible	4,27
Avaluació	Possibilitat d'autovalorar-ne la resolució	3,84
	Entenc el criteri de puntuació	3,82

Les preocupacions que s'exposen en aquest apartat són semblants a les anteriors, si bé cal afegir-hi la dimensió tutorial.

Taula 4.16. Valoració del treball en entorns oberts

<i>Dimensió</i>	<i>Ítems</i>	\bar{x}
Comprensió	Treballar sobre realitats professionals	4,24
	Desenvolupo noves habilitats i competències	4,09
Tutorial	Suport de pautes orientades pel professorat	4,05
	Intercanvis enriquidors amb professors	3,74
Autonomia	Treballa tot escollint i aplicant allò que m'interessa	3,65
	Desenvolupar activitats amb criteris propis	3,76

El fet que en aquest apartat no es registri una funció avaluadora pot indicar que els treballs realment avaluats no són els d'aquesta naturalesa, sinó allò que es fa a la classe o bé els de tipus exercici.

Taula 4.17. Valoració del treball amb altres

<i>Dimensió</i>	<i>Ítems</i>	\bar{x}
Autonomia individual o en petit grup	Intercanviar idees i aprenentatges amb companys	4,59
	Gestionar relacions personals tot treballant	4,48
	Puc elaborar i desenvolupar activitats	4,4
Avaluació	Corregir-nos la feina entre companys	4,39

Taula 4.18. Valoració del treball d'organització i gestió de les activitats per part del docent

<i>Dimensió</i>	<i>Ítems</i>	\bar{x}
Avaluació	Diversitat de formes de control sobre el treball	4,17
	La nota final reconeix la feina feta	4
	Valoro la informació sobre criteris d'avaluació	4,07
Documentació i orientació per a l'acció	Valoro la informació, les normes i els documents de treball	4,09
	Transparència dels objectius per a l'aprenentatge	4,06
	Càrrega de treball adequada als objectius	3,66
Autonomia	El repte intel·lectual i personal d'allò treballat	3,94
	Espais per a la iniciativa personal	3,75
Tutorial	La tutoria orienta sobre procediments i eines	3,81

En síntesi, les dimensions que dominen en els diversos contextos de treball, ordenades segons les opinions dels alumnes, són les següents:

Taula 4.19. Contextos i dimensions dominants a cada un d'ells⁴

<i>Context</i>	<i>Dimensions dominants ordenades</i>
Aula	Comprendre, avaluadora
Entorns tancats	Comprendre, tutorial, autonomia, avaluadora
Entorns oberts	Comprendre, tutorial, autonomia
Treball amb altres	Autonomia individual o en petit grup, avaluadora
Gestió de les activitats per part del docent	Avaluadora, documentació i orientació per a l'acció, autonomia de l'alumne, tutorial

⁴ Es recorda la necessitat de no establir comparacions entre contextos per la raó comentada en l'observació introductòria que figura en aquest apartat.

4.3. L'anàlisi dels diferents ítems, agrupats per entorns

4.3.1. La valoració global dels diferents entorns

Taula 4.20. Valoració dels diversos entorns

<i>Entorn</i>	<i>Mitjana</i>
Psicodinàmic	4,3
Orientació per a l'acció	4,2
Autoregulador	4,1
Documental	3,9

Per bé que les diferències entre els quatre tipus d'entorn són menors, els aspectes inclosos en l'entorn documental són els que, de manera relativa, menys valoren els alumnes. Les valoracions respectives dels diversos entorns sembla que apunten un model de treball molt més centrat en el docent que en el mateix estudiant i en els recursos necessaris per desenvolupar-se de manera més autònoma.

4.3.2. Els valors dels alumnes respecte de cada entorn

Taula 4.21. Els valors dels alumnes, ordenats per entorns

<i>Psicodinàmic</i>	<i>Orientació acció</i>	<i>Autoregulador</i>	<i>Documental</i>
Els aspectes més valorats			
Intercanviar idees i aprenentatges amb companys	Exemplificacions comprensives	M'ajuden a entendre la teoria	La manera de comunicar del prof.
Corregir-nos la feina entre companys	Activitats d'aprenentat. relacionades amb situacions reals o versemblants	Gestionar relacions personals tot treballant	Informació i documentació suficients
Compto amb suport tutorial accessible	Explicacions prof. aclaridores	Puc elaborar i desenvolupar activitats	Quantitat adequada d'activitats
Treballar sobre realitats professionals	Diversitat de formes de control sobre el treball	Relacionar allò treballat amb situacions reals	
	Vincular allò nou amb el que ja se sap	Elaboro anàlisis i conclusions argumentades	
Els aspectes menys valorats			
Intercanvis enriquidors amb professors	Entenc el criteri de puntuació	Treballo escollint i aplicant allò que m'interessa	Càrrega de treball adequada als objectius
	La tutoria orienta sobre procediments i eines	Desenvolupar activitats amb criteris propis	

Entre altres comentaris que la taula pot suggerir, destaquem com dins l'entorn autoregulator els ítems relacionats amb l'autonomia personal (treballar escollint i aplicant allò que m'interessa, desenvolupar activitats amb criteris propis) es troben relativament menys valorats. D'altra banda, allò més valorat en l'entorn documental és la comunicació del professor/a per sobre d'altres fonts documentals.

4.4. Les quatre grans funcions de la relació educativa, ordenades segons la valoració dels alumnes

Taula 4.22. La valoració de les diverses funcions

<i>Funcions</i>	<i>Mitjana</i>
Combinen valoracions sobre el professor/a i sobre els mateixos estudiants	
Explorar/relacionar	4,4
Orientació/tutoria	4,12
Comunicació	4,06
Avaluació	3,98
Conté només valoracions sobre el professor/a	
Planificació	3,83

4.5. Els aspectes més i menys valorats pels estudiants en relació amb les diverses funcions analitzades

Taula 4.23. Els aspectes valorats en relació amb les diverses funcions analitzades

<i>Explorar/relacionar</i>	<i>Orientació/ tutoria</i>	<i>Comunicació</i>	<i>Avaluació</i>	<i>Planificació</i>
Els més valorats				
M'ajuden a entendre la teoria	Intercanviar idees i aprenentatges amb companys	Exemplificacions comprensives	Corregir-nos la feina entre companys	Transparència dels objectius per a l'aprenentatge
Puc elaborar i desenvolupar activitats	Compto amb suport tutorial accessible	Explicacions prof. aclaridores	Diversitat de formes de control sobre el treball	Assignació dels temps adequada
Relacionar allò treballat amb situacions reals	Suport de pautes orientades pel prof.	Valoro la informació, les normes i doc. de treball	Retorn en un temps breu	
Activitats d'aprenent. relacionades amb situacions reals o versemblants	Informació i doc. suficients	Valoro la informació sobre criteris d'avaluació	La nota final reconeix la feina feta	
Treballar sobre realitats professionals		La manera de comunicar del prof.		
Em permeten aplicar eines i recursos de treball que milloren el meu rendiment				
Els menys valorats				
Espais per a la iniciativa personal	La tutoria orienta sobre procediments i eines	Puc comprendre les abstraccions	Possibilitat d'autovalorar-ne la resolució	Càrrega de treball adequada als objectius
Treballar escollint i aplicant allò que m'interessa			Entenc el criteri de puntuació	
Desenvolupar activitat amb criteris propis			Intercanvis enriquidors amb professors	

Aquest conjunt de dades, a més de ser il·lustratives del que valoren els estudiants, permeten orientar les decisions dels docents pel que fa a què cal consolidar i millorar en la seva pràctica, tant en relació amb els aspectes —entorns i funcions— més valorats com als menys valorats.

4.6. La valoració dels tipus de docència a les diverses titulacions

4.6.1. La docència i la seva valoració a les titulacions, ordenades de més a menys segons la valoració rebuda

Taula 4.24. La valoració de les titulacions segons les preferències dels alumnes

<i>Docència segons un projecte docent explicat</i>	<i>Docència segons un model mixt entre els dos</i>	<i>Docència que reuneix una mostra aleatòria de docents</i>
Veterinària	Química	Enginyeria
Dret		Ciències Socials
+ alt	Valor mitjà	+ baix

Els alumnes de Veterinària corresponen a un sol grup. La matèria on se'ls ha avaluat es desenvolupa segons una metodologia molt pautada, tant pel que fa als professors com als alumnes.

Els alumnes de Dret configuren una submostra d'alumnes adscrits a diverses matèries, totes elles relacionades amb el Dret, però de titulacions diferents, corresponents a dues universitats i portades per diferents professors. Tots ells, més que per l'etiqueta «Dret», es poden agrupar sota la noció d'ABP (aprenentatge basat en problemes), una metodologia desenvolupada per tots ells d'acord amb uns criteris generals comuns i compartits.

Els alumnes de Química són alumnes de quatre matèries, dues d'elles amb dos grups. El professorat d'aquestes matèries manifesta que segueix una metodologia de treball docent orientat cap al treball dels estudiants.

Els alumnes d'Enginyeria són alumnes de titulacions, facultats i escoles diferents. Comparteixen l'interès del seu professorat per la docència i el context docent de la UPC.

Els alumnes de Ciències Socials pertanyen a diverses titulacions i cursos d'una mateixa universitat. El professorat té interès en la docència, però no hi ha cap element contextual en comú entre els diversos grups enquestats. De fet, aquests últims i els d'Enginyeria exemplifiquen els valors estàndard o la pauta del que seria d'esperar en una situació de «normalitat» estadística.

L'interès dels dos últims grups mencionats és que permeten avaluar en quina mesura i en quins aspectes es diferencien els altres grups.

4.6.2. Les titulacions i valoració ordenada dels alumnes respecte dels seus entorns

Taula 4.25. La valoració de les titulacions segons les preferències dels alumnes pels entorns d'aprenentatge

Tipus d'entorns i ordenació de les preferències				
	Documental	Autoregulador	Psicodinàmic	Orientació per a l'acció
1	Veterinària	Veterinària	Veterinària	Veterinària
2	Química	Dret	Enginyeria	Enginyeria
3	Dret	Química	Dret	Dret
4	C. Socials	Enginyeria	Química	Química
5	Enginy	C. Socials	C. Socials	C. Socials

4.6.3. Les titulacions i valoració ordenada dels alumnes respecte de les funcions docents considerades

Taula 4.26. La valoració de les titulacions segons les preferències dels alumnes per les funcions en l'aprenentatge

	Planificació	Comunicació	Explorar/relacionar	Orientació/tutoria	Avaluació
1	Química	Veterinària	Dret	Veterinària	Dret
2	Veterinària	Dret	Veterinària	Química	Veterinària
3	Enginyeria	Química	Química	Dret	Enginyeria
4	Dret	Enginyeria	Enginyeria	C. Socials	Química
5	C. Socials	C. Socials	C. Socials	Enginyeria	C. Socials

Val la pena considerar com les diverses funcions examinades exerceixen un determinat atractiu discriminador entre els estudiants de les diverses titulacions.

4.7. La valoració dels diversos tipus d'alumnes respecte dels entorns i les funcions analitzats

Aquestes valoracions s'han realitzat comparant algunes submostres d'alumnes: les del petit grup amb una autovaloració acadèmica de 9 o més (el 4,5% del total d'alumnes de la mostra), el subgrup que s'autoqualifica de 6 a 7 (el 26,9%) i els que s'autovaloren amb un 5 (el 17,9%).

- En general, els alumnes en el seu conjunt valoren positivament, sempre per sobre de 3,5, tant els entorns d'aprenentatge com les funcions examinades.
- Pel que fa a la consideració de les diverses funcions, les dones es mostren lleugerament més positives en les seves valoracions que els seus companys, si bé les diferències no són

significatives. El fet de no treballar tampoc no afecta les opinions de manera diferent a la dels estudiants que diuen fer-ho.

- Com més alta és la percepció acadèmica que els alumnes tenen de si mateixos, més alta és la valoració dels diversos entorns i funcions. Més concretament, la petita mostra d'alumnes amb una alta autoimatge acadèmica tendeix a valorar per sobre dels altres tots els diversos aspectes relacionats amb una major autonomia en l'aprenentatge.
- Els estudiants mostren unes millors valoracions, tant pel que fa a la seva autonomia com al professorat, com més autoimatge reflecteixen.

Taula 4.27. Les valoracions globals segons l'autopercepció acadèmica dels estudiants

<i>Autopercepció acadèmica</i>		
9 o més	6-7	5
4,5%	26,9%	17,9%
<i>Autonomia pròpia</i>		
4,43	4,04	3,82
<i>Professorat</i>		
4,19	4,01	3,93

Taula 4.28. Les valoracions globals segons els resultats acadèmics dels estudiants

<i>Matèries pendents</i>		
Cap	1-2	3 o més
<i>Autonomia pròpia</i>		
3,98	4,16	4,07
<i>Professorat</i>		
3,88	4,18	4,1

Paradoxalment, els alumnes amb matèries pendents mostren una tendència a valorar millor l'autonomia i el professorat, si bé les diferències d'opinió són poc importants.

4.8. La valoració de diversos tipus d'alumnes respecte dels entorns d'aprenentatge

Pel que fa a la valoració dels diversos entorns, el grup d'alumnes d'excel·lència i els alumnes amb matèries pendents els valoren millor que els alumnes amb una autovaloració acadèmica més baixa o amb tres o més matèries pendents, excepte l'entorn documental, on no hi ha diferències.

- Sembla fonamental el paper que tenen els entorns autoregulator i d'orientació per a l'acció en el desenvolupament de l'aprenentatge. Com millor és l'autovaloració acadèmica, millor és la resposta en aquests aspectes.
- També sembla clar que la motivació (disposició personal favorable a allò que es fa, inclosa en l'entorn psicodinàmic) i l'autoimatge acadèmica estan directament relacionades, com si es

tendissin a reforçar en el decurs de l'experiència de l'alumne com a aprenent, de la mateixa manera que succeeix amb l'autoregulació.

- Tot i tenir una valoració relativament alta, l'entorn documental no sembla que presenti cap valor diferencial entre els diversos tipus d'estudiants en funció de la seva autovaloració acadèmica.

Taula 4.29. Les valoracions dels entorns segons l'autovaloració acadèmica dels estudiants

ENTORNS	Autopercepció acadèmica		
	9 o més	6-7	5
Documental	3,72	3,95	3,79
Psicodinàmic	4,58	4,16	4,01
Autoregulador	4,49	4,04	3,78
Orientació acció	4,27	4,09	3,9

Aquestes dades poden semblar contradictòries amb les anteriors. Tant l'entorn documental com els altres adquireixen més valor a mesura que els estudiants tenen menys èxit acadèmic, la qual cosa no va lligada necessàriament a l'autovaloració acadèmica o personal.

Cal assenyalar que, en termes d'autovaloració, no assimilem el fet de tenir una o dues matèries pendents amb el fet de tenir-ne tres o més. Com a grup, aquests estudiants poden tenir més semblances amb els de cap matèria suspesa que amb els de tres o més. En efecte, en aquest grup intermedi podem trobar alumnes que treballen i s'autoregulen la matrícula, alumnes que tenen una matèria pendent per la raó que sigui, etc.

En el quadre següent es pot observar com el valor dels diversos entorns creix a mesura que l'èxit acadèmic disminueix, com si els estudiants valoressin més aquells aspectes externs a ells que els donen més seguretat.

Taula 4.30. Les valoracions dels entorns segons els resultats acadèmics dels estudiants

ENTORNS	Matèries pendents		
	Cap	1-2	3 o més
Documental	3,69	3,94	4,01
Psicodinàmic	4,06	4,31	4,16
Autoregulador	3,99	4,14	4,05
Orientació acció	3,93	4,21	4,11

Per fer compatible aquesta contradicció aparent, cal que adoptem un punt de vista diferent al convencional. Si tenim en compte que la motivació, l'autoregulació i l'autoimatge acadèmica no són disposicions naturals de l'individu, sinó en bona part efectes d'una experiència vital i

acadèmica, és interessant considerar l'impacte que podria tenir entre els estudiants una bona organització i planificació dels entorns esmentats, tenint cura dels elements que els integren.

Això faria que els alumnes amb relativament menys recursos d'aprenentatge es poguessin desenvolupar millor mitjançant uns entorns més rics. Aquesta valoració sembla validada pel fet que els alumnes amb matèries pendents també valoren millor els entorns esmentats que no pas els alumnes sense cap matèria pendent.

4.9. Les valoracions dels alumnes sobre les diverses funcions en l'aprenentatge en funció de tenir o no tenir matèries pendents

La submostra d'alumnes amb una o dues matèries pendents valora millor les diverses funcions examinades, mentre que els alumnes sense matèries pendents sempre les valoren per sota de la resta, com si necessitessin o depenguessin menys dels referents externs que els altres, o com si fossin més exigents. En qualsevol cas, aquestes hipòtesis no apunten necessàriament el fet que valorin més la pròpia autonomia, atès que aquest segment d'alumnat també valora menys que la resta la funció «explorar/establir vincles i relacions».

Taula 4.31. Les valoracions de la planificació segons l'autovaloració acadèmica dels estudiants

Planificació	
Alumnes i matèries pendents	
Cap	3,69
1 o 2	3,92
3 o més	4,01

Taula 4.32. Les valoracions de les funcions segons els resultats acadèmics dels estudiants

Funcions	Comunicació	Orientació/ tutoria	Explorar/establir vincles i relacions	Avaluar
Alumnes i matèries pendents				
Cap	3,92	3,98	4,21	3,87
1 o 2	4,2*	4,23*	4,36*	4,11*
3 o més	4,09	4,22*	4,25	3,93

* Valor estadísticament significatiu.

Una explicació plausible a l'anterior és que els alumnes es mouen dins d'unes coordenades d'aprenentatge relativament ben definides, on potser el marge d'autonomia real és poc elevat o no té més risc que el d'acomplir les expectatives que marca el professorat. En efecte, els alumnes sense matèries pendents sembla que haurien adoptat com a referent personal un sistema de regles on la dependència del professorat i de les seves propostes esdevé el nord del

seu treball. Això sembla coherent amb el fet que la submostra d'alumnes amb matèries pendents és el grup que valora més tot allò que inclou la noció de planificació.

4.10. Les valoracions dels alumnes en funció de la seva autoimatge acadèmica

La petita mostra dels alumnes amb la millor autovaloració és la que mostra una major valoració de les funcions «explorar/establir vincles i relacions», «orientació/tutoria» i «avaluar».

Crida l'atenció que els alumnes amb menys autoimatge acadèmica siguin els que, de manera relativa, valoren menys els recursos funcionals de la relació d'ensenyar i aprendre. En coherència amb l'explicació anterior, això apunta que aquests estudiants valoren menys el risc de pensar i d'actuar per compte propi. Sembla que l'estratègia acadèmica central d'aquests alumnes sigui defensiva, en buscar més la seguretat que el risc en el fet d'aprendre.

Taula 4.33. Comparació de tres categories d'alumnat en relació amb tres funcions clau

<i>Alumnes i autovaloració acadèmica</i>	<i>Orientació/tutoria</i>	<i>Explorar/establir vincles i relacions</i>	<i>Avaluar</i>
5	4	3,81	3,81
7	4,14	4,08	3,98
9 o més	4,21	4,53	4,35

4.11. La relació entre la valoració dels factors «professorat» i «autonomia» i les valoracions de les diverses funcionalitats docents que comprenen

4.11.1. Els factors «professorat» i «autonomia» comparats amb les diverses funcions analitzades

En aquest apartat, ha semblat d'interès comparar els resultats de les valoracions globals dels factors «professorat» i «autonomia» amb els diversos entorns i funcions que hem analitzat. Això ha de permetre definir els aspectes més rellevants en relació amb la «qualitat dels aprenentatges», més enllà de formulacions generals i poc operatives, sobretot des del punt de vista de la formació, la reflexió i l'automillora professionals.

Les dades que hem obtingut són les següents:

- La valoració del factor «professorat» sembla insuficient o molt limitada per tenir-la en consideració en una anàlisi de la qualitat de la docència. És una dimensió que, des del punt de vista de l'alumnat, es troba molt contaminada per factors emocionals, d'empatia personal, de seguretat davant les avaluacions, etc.

- En canvi, les funcions «explorar/establir vincles i relacions» i «orientació/tutoria» sembla que exerceixen una dimensió predictiva més afinada en la valoració de la qualitat dels aprenentatges per part dels alumnes.
- La funció «avaluar», en canvi, resta significativa per totes les connotacions i dimensions que s'associen a aquest tipus d'entorn. En aquest sentit, sembla pertinent considerar aquesta dimensió a part de la resta. No s'ha d'oblidar que l'avaluació, a més de considerar els resultats de l'aprenentatge, porta associat el sentit de justícia percebut per l'alumne, el seu caràcter, etc., tal com es formula més endavant en l'anàlisi de les frases obertes de l'alumnat.
- La funció «comunicar» no manté cap diferència significativa amb el factor «professorat».

Taula 4.34. Funcions que mantenen diferències estadísticament significatives amb la valoració del factor «professorat»

<i>Factor</i>	\bar{x}	<i>DT</i>	<i>Funció comparada</i>	\bar{x}	<i>DT</i>
Professorat	4,04	0,81	Explorar/ relacionar	4,27	0,83
			Orientació/tutoria	4,12	0,86
			Avaluar	3,98	0,84

Taula 4.35. Funcions que mantenen diferències estadísticament significatives amb la valoració del factor «autonomia»

<i>Factor</i>	\bar{x}	<i>DT</i>	<i>Funció comparada</i>	\bar{x}	<i>DT</i>
Autonomia	4,07	0,73	Explorar/ relacionar	4,27	0,83
			Orientació/tutoria	4,12	0,86
			Avaluar	3,98	0,84

- Pel que fa al factor «autonomia», hi trobem les mateixes tendències que en el cas anterior del factor «professorat». La valoració de la qualitat dels aprenentatges s'afina més quan es demana als alumnes directament per les propietats de les diverses funcions considerades. També aquí les funcions «explorar/relacionar» i «orientació/tutoria» mostren uns resultats significativament superiors a la mitjana del factor «autonomia» considerat globalment, a diferència de la funció «avaluar», que està per sota.

4.11.2. Els factors «professorat» i «autonomia» comparats amb els diversos entorns

També aquí es confirma la dada que no es pot atorgar un valor predictiu de qualitat gaire fiable als dos grans factors considerats i que, en canvi, cal analitzar la qualitat com a propietat mitjançant l'anàlisi singularitzat dels entorns d'aprenentatge.

- Els entorns documental, d'orientació per a l'acció i psicodinàmic ofereixen diferències estadísticament significatives quan es comparen amb la mitjana resultant del factor «professorat».

- El que destaca de manera més notable per sobre de la mitjana del factor «professorat» és l'entorn psicodinàmic, per la influència que exerceixen els iguals en el procés d'aprenentatge. També emergeix com a cosa important per a una noció de qualitat el fet de tenir orientacions clares per a l'acció.
- La valoració significativament per sota de la mitjana de referència de l'entorn documental ens fa pensar en el paper més rellevant que els alumnes atorguen al professor/a, les seves explicacions i apunts, i a les normes i orientacions bàsiques que proporciona.

Taula 4.36. Valoracions dels entorns que mantenen diferències estadísticament significatives amb la valoració del factor «professorat»

<i>Factor</i>	\bar{x}	<i>DT</i>	<i>Entorns comparats</i>	\bar{x}	<i>DT</i>
Professorat	4,04	0,81	Documental	3,84	0,92
			Orientació acció	4,07	0,80
			Psicodinàmic	4,18	0,82

- D'altra banda, l'entorn autoregulador no mostra diferències amb el factor «professorat». Això ens fa pensar que l'autoregulació de l'alumne es troba vinculada a la funció exercida pel mateix professor/a mitjançant les normes i regulacions que estableix.

La comparació entre el factor «autonomia» i els entorns considerats mostra les dades següents:

- Els entorns documental i psicodinàmic sembla que exerceixen també una dimensió predictiva més afinada en la valoració de la qualitat dels aprenentatges per part dels alumnes que el factor «autonomia» considerat globalment, per bé que ho facin en un sentit diferent: el primer per sota i el segon per sobre de la mitjana del factor.
- Sembla coherent, en canvi, que els valors «orientació per a l'acció» i «regulació» no es diferenciïn significativament de la mitjana d'autonomia, atès que són paràmetres constituents d'aquest factor.

Taula 4.37. Valoracions dels entorns que mantenen diferències estadísticament significatives amb la valoració del factor «autonomia»

<i>Factor</i>	\bar{x}	<i>DT</i>	<i>Entorn comparat</i>	\bar{x}	<i>DT</i>
Autonomia	4,07	0,73	Documental	3,84	0,92
			Psicodinàmic	4,18	0,82
			Regulador	4,06	0,75
			Orientació acció	4,07	0,80

Del conjunt de dades analitzades, sembla que es pugui concloure que els estudiants mostren un nivell relativament baix d'autonomia en la feina i en l'aprenentatge en relació amb tot allò que introdueix el professorat. Dit en uns altres termes, les dades apunten que la relació dominant

entre alumnes i professor té un fort component d'heteronomia, com ja s'ha posat de manifest abans. Aquesta hipòtesi l'avalarien els fets següents:

- La menor rellevància de l'entorn «documental» en relació amb els factors «professorat» i «autonomia».
- El fet de trobar pràcticament els mateixos valors en el professorat i l'entorn d'autoregulació.
- Les diferències entre «avaluar» i la valoració dels factors «professorat» i «autonomia», on «avaluar» sempre queda significativament per sota (taules 7.1 i 7.2).
- El pes rellevant que té l'entorn psicodinàmic en la valoració global del factor «autonomia», a diferència de l'entorn documental.

4.11.3. Síntesi de les valoracions comparades i el seu grau de significació estadística

Taula 4.38. Síntesi comparada del grau de significació de les valoracions en relació amb el factor «professorat»

	<i>Relació estadísticament significativa respecte al «professorat»</i>		
	<i>Superior</i>	<i>Inferior</i>	<i>Sense diferències</i>
Entorns	Orientació per a l'acció Psicodinàmic	Documental	Regulador
Funcions	Explorar/establir vincles i relacions Orientació/tutoria	Avaluar	Comunicació

Taula 4.39. Síntesi comparada del grau de significació de les valoracions en relació amb el factor «autonomia»

	<i>Relació estadísticament significativa respecte a l'«autonomia»</i>		
	<i>Superior</i>	<i>Inferior</i>	<i>Sense diferències</i>
Entorns	Psicodinàmic	Documental	Regulador Orientació per a l'acció
Funcions	Explorar/establir vincles i relacions Orientació/tutoria	Avaluar	Comunicació

4.12. Els alumnes i les seves valoracions en funció de les titulacions on han estat enquestats

4.12.1. Valoracions dels entorns segons les titulacions

Taula 4.40. Titulacions ordenades en funció de com els alumnes valoren els diversos entorns

Titulacions	Autoregulador		Psicodinàmic		Orientació per a l'acció		Documental	
	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT
Dret	4,32	0,83	4,37	0,93	4,27	0,85	3,80	1,00
Veterinària	4,24	0,58	4,41	0,65	4,34	0,61	4,02	0,81
Química	4,03	0,70	4,41	0,81	4,01	0,77	4,13	0,72
Enginyeries	3,98	0,67	4,11	0,74	4,01	0,70	3,73	0,86
Ciències Socials	3,80	0,74	3,96	0,81	3,83	0,85	3,73	1,01
Total	4,06	0,74	4,17	0,82	4,07	0,80	3,84	0,91

En relació amb cada un dels diversos entorns, trobem que:

- *Pel que fa l'entorn autoregulador*, els alumnes de Dret i Veterinària es distingeixen en les seves valoracions significativament dels de Ciències Socials. En canvi, els alumnes de Química i Enginyeries es situen en un terme mitjà: es distingeixen significativament respecte als de Dret-ABP i, també, respecte als de Ciències Socials.
- *En l'entorn psicodinàmic*, Veterinària i Química es troben per sobre de Dret-ABP i totes tres per sobre de la resta.
- *En l'orientació per a l'acció*, els alumnes de Veterinària i Dret-ABP també es distingeixen significativament de la resta d'estudiants d'altres titulacions.
- *En relació amb l'entorn documental*, hi ha diferències significatives entre Veterinària i Química i la resta de titulacions considerades. Aquesta dada sembla d'interès en la mesura que aquest entorn aparenta ser el menys rellevant de tots per efecte del pes de les submostres en el conjunt de la mostra considerada. Per tant, d'acord amb la hipòtesi del model que hem adoptat, sembla que la qualitat d'aquest entorn té un paper rellevant en la qualitat de l'aprenentatge.

4.12.2. La valoració de les diverses funcions analitzades

Taula 4.41. Valoració de les funcions a les diverses titulacions

	<i>Comunicació</i>		<i>Orientació/ tutoria</i>		<i>Explorar/relacionar</i>		<i>Avaluació</i>	
	\bar{x}	<i>DT</i>	\bar{x}	<i>DT</i>	\bar{x}	<i>DT</i>	\bar{x}	<i>DT</i>
Dret	4,11	0,94	4,21	0,97	4,51	0,88	4,20	0,91
Veterinària	4,54	0,57	4,22	0,81	4,16	0,85	3,91	0,85
Química	4,05	0,81	4,21	0,70	4,50	0,63	4,15	0,65
Enginyeries	3,98	0,75	3,92	0,81	4,21	0,79	3,98	0,77
Ciències Socials	3,83	0,89	4,14	0,86	4,06	0,82	3,68	0,84
Total	4,06	0,84	4,12	0,86	4,27	0,83	3,98	0,84

- En la funció «orientació/tutoria» s'observa una diferència significativa d'un grup de tres titulacions (Dret-ABP, Química i Veterinària) respecte de la resta.
- En la funció «explorar/relacionar», Dret-ABP, Química i Veterinària destaquen també per sobre de les altres titulacions.
- En la funció «avaluació», també Dret-ABP i Química destaquen positivament per sobre de les altres titulacions.

L'argument explicatiu d'aquestes dades és que les funcions que hem identificat en el model d'anàlisi sembla que tenen, d'una banda, un potencial de detecció dels elements de qualitat que aporten valor afegit a una relació de formació en l'educació superior. D'altra banda, les dades sembla que correlacionen la satisfacció dels alumnes amb la qualitat atorgada als estudis avaluats i amb una percepció d'autonomia dels mateixos estudiants en la realització dels treballs i en la resolució de la matèria.

Aquesta hipòtesi sembla que es manté relativament independent del grau de planificació de les tasques i activitats docents que exerceix el professorat.

Taula 4.42. Valoració de la planificació (funció exercida només pel professorat)

<i>Titulació</i>	<i>Planificació</i>	
	\bar{x}	<i>DT</i>
Veterinària	4,07	0,93
Química	3,97	1,03
Enginyeries	3,83	0,97
Dret	3,78	1,14
Ciències Socials	3,62	1,10
Total	3,83	1,05

Una dada destacable, conseqüència de tot l'anterior, és que una valoració de la qualitat de la docència que vulgui ser realment rellevant no es pot centrar a considerar la docència des del punt de vista d'accions aïllades del professorat, sinó que cal que parteixi, com succeeix en el nostre model, del efectes percebuts per l'alumnat de la influència d'aquesta docència en alguns aspectes clau de la relació formativa.

Per tal de fonamentar més aquest argument, creiem que cal aprofundir una mica més en altres aspectes de l'anàlisi a fi de subratllar altres hipòtesis que, en principi, tindrien una justificació en el sentit comú.

4.13. L'efecte «projecte» de formació en les valoracions dels alumnes: Veterinària i Dret-ABP comparats amb la resta de titulacions

En els resultats anteriors, hem vist com dues propostes docents destacaven significativament respecte del conjunt de la docència que considerem com a «normal» o com a grup testimoni. Són les titulacions de Dret, en la modalitat ABP, i Veterinària. Recordem que Dret registra l'actuació de diversos professors i professores.

En aquest apartat es pretén analitzar una mica més aquestes diferències en les valoracions dels alumnes i identificar aquells aspectes que poden tenir un paper més decisiu en aquestes diferències. Els resultats mostren dos subgrups, el de les titulacions «amb projecte» específic i el de la resta de titulacions, que tenen el paper de «grup testimoni» de referència. Les diferències entre aquestes últimes i les dues primeres titulacions són estadísticament significatives.

Taula 4.43. Valoracions comparades entre tres blocs de titulacions pel que fa al paper del professorat i l'autoregulació

Titulacions	Nre.	El paper del professor		L'autoregulació	
		Mitjana	DT	Mitjana	DT
Dret-ABP	251	4,19*	0,81	4,34*	0,83
Veterinària	128	4,36*	0,62	4,27*	0,55
Resta de titulacions	710	3,96	0,79	3,97	0,69

* Valor estadísticament significatiu.

Allò que ens diuen les dades de la taula anterior és que les diferències entre els tres grups d'alumnat pel que fa a la valoració del paper del professorat són significatives, en especial entre els dos primers i el tercer. També ho són entre els dos grups primers i el tercer pel que fa al potencial o la possibilitat d'autoregulació per part dels mateixos estudiants.

Així mateix, s'han analitzat les valoracions de cada tipus de titulació en relació amb el valor assignat pels respectius alumnes al que hem denominat entorns i funcions.

Taula 4.44. Valoracions comparades entre tres blocs de titulacions pel que fa als entorns i les funcions del model d'anàlisi, considerats globalment

<i>Titulacions</i>	<i>Entorns, considerats globalment</i>		<i>Funcions, considerades globalment</i>	
	<i>Mitjana</i>	<i>DT</i>	<i>Mitjana</i>	<i>DT</i>
Dret-ABP	4,19	0,84	4,17	0,74
Veterinària	4,28	0,56	4,28	0,58
Resta de titulacions	3,94*	0,71	3,97*	0,71

* Valor estadísticament significatiu.

Les dades de la taula anterior ens mostren que el bloc de la resta de titulacions presenta diferències estadísticament significatives respecte de les dues primeres i que aquestes pràcticament no registren diferències entre si.

Tot buscant una anàlisi més detallada, hem volgut saber, en relació amb els entorns, quin o quins d'ells exercien una influència més rellevant en cada una de les propostes considerades.

Taula 4.45. Valoracions comparades entre tres blocs de titulacions pel que fa a cada un dels diversos entorns considerats

<i>Titulacions</i>	<i>Documental</i>		<i>Orientació per a l'acció</i>		<i>Psicodinàmic</i>		<i>Autoregulador</i>	
	\bar{x}	<i>DT</i>	\bar{x}	<i>DT</i>	\bar{x}	<i>DT</i>	\bar{x}	<i>DT</i>
Dret-ABP	3,82	1	4,31*	0,89	4,41*	0,93	4,36*	0,83
Veterinària	4,16*	0,72	4,35*	0,61	4,44*	0,65	4,25	0,58
Resta de titulacions	3,83	0,91	3,98	0,78	4,08	0,79	3,95	0,71

* Valor estadísticament significatiu.

Les dades anteriors ens permeten fer algunes afirmacions:

1. No hi cap valor inferior a 3,8 sobre una escala de 6 punts en cap de les titulacions, la qual cosa indica un nivell d'acceptació raonable de les diverses assignatures de cada titulació per part dels alumnes.
2. A Dret-ABP, pel fet de ser una activitat en què participen vuit matèries i diversos professors, sembla que hi ha força discrepància entre l'alumnat pel que fa al valor de la informació i la documentació necessàries per resoldre els seus treballs. Crida l'atenció que aquesta dispersió sigui fins i tot superior a la dels alumnes de la resta de titulacions, per bé que sigui molt comprensible. En canvi, a Veterinària, la dispersió d'opinions entre l'alumnat és menor, atès que hi ha una major homogeneïtat del grup i una sola matèria analitzada.

3. L'entorn psicodinàmic és el més valorat en totes les titulacions i sempre és superior a 4. En canvi, l'entorn documental és el relativament menys valorat en tots els casos. Una pregunta que sorgeix és si els materials acostumen a ser molt pautats i els alumnes n'utilitzen una gamma relativament baixa i ben definida per resoldre els seus treballs.
4. En qualsevol cas, la motivació dels alumnes de la resta de titulacions és relativament menor que la dels seus companys de Dret-ABP i Veterinària. En aquest sentit, també tenen menys sentit de l'autoregulació i de l'orientació per a l'acció. Dit en uns altres termes, el conjunt d'alumnes de les dues primeres titulacions sembla que saben millor què se'ls demana i com ho han de fer, la qual cosa reforça la noció de valor afegit a la docència que aporta la pràctica d'un projecte docent.

Finalment, i pel que fa a les funcions que hem considerat en el treball, s'ha fet una anàlisi com l'anterior, que ha donat els resultats que es reflecteixen en la taula següent.

Taula 4.46. Valoracions comparades entre tres blocs de titulacions pel que fa a cada una de les diverses funcions considerades en l'anàlisi

Titulacions	Comunicació		Orientació/tutoria		Planificació		Explorar/ relacionar		Avaluar	
	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT
Dret-ABP	4,16	0,95	4,26	0,98	3,85	1,02	4,50	0,88	4,24	0,92
Veterinària	4,55	0,58	4,23	0,71	3,81	1,15	4,50	0,64	4,17	0,65
Resta de titulacions	3,98	0,82	4,08	0,84	4,00	1,03	4,19	0,81	3,90	0,82

Nota: A la funció «planificació» els estudiants només valoren aspectes relatius al professorat.

En aquest apartat, també es pot observar quines són les funcions més valorades i les diferències detectades entre titulacions.

1. Sembla important destacar que les activitats associades al fet d'«explorar/relacionar» són les més valorades, si bé les diferències entre el conjunt de la resta de titulacions i les titulacions que hem destacat en l'anàlisi són significatives. També les dues primeres titulacions sobresurten pel que fa a les diverses accions que integren la funció «avaluar».
2. Veterinària és superior a les altres quant a la comunicació, un element que sempre exerceix una influència positiva en les actituds dels estudiants.
3. Pel que fa a la funció «planificació», curiosament no hi ha diferències entre els tres tipus d'alumnat, tot i que encara és lleugerament superior la del grup de la resta de titulacions. Cal fer notar que aquesta funció, a diferència de les altres, està integrada exclusivament per accions relatives al professorat. També és la funció que registra més dispersió d'opinions. L'argument que podria explicar-ho seria la percepció de la feina que cal fer per part dels estudiants, que varia molt entre tots ells, i la manera com aquesta es controla, que també es percep de manera molt diversa.

4. A Veterinària, sembla que hi ha una *alineació funcional efectiva* entre: explorar/ relacionar, comunicació, orientació/tutoria i avaluar. A Dret-ABP, la relació sembla que és: explorar/relacionar, orientació/tutoria, avaluar i comunicació.
5. És interessant observar que el valor mitjà de les valoracions dels alumnes de la resta de titulacions pel que fa a la funció planificadora del professorat és superior que a Dret i Veterinària, la qual cosa podria donar suport a la hipòtesi de la preferència dels alumnes pels entorns d'aprenentatge molt delimitats des de l'enfocament del docent.

4.14. El factor «alumne» en les valoracions anteriors

Adicionalment a l'anterior, s'ha explorat quin podria ser el pes del factor «alumnat» en les respectives valoracions dels tipus de titulacions, així com dels entorns i les funcions considerats.

Per a aquesta anàlisi, hem distingit dos grans tipus d'alumnat d'acord amb la seva pròpia autovaloració acadèmica (entre 5 i 10). En el total de la mostra hi ha 463 estudiants que s'autovaloren entre 5 i 7 i 524 que s'autovaloren entre 7,1 i 8,5. Hem exclòs el petit 4,5% que s'autovalora amb 9 per no esbiaixar tant la segona mostra.

Taula 4.47. Valoració comparada entre tipus d'estudiants pel que fa al paper del professorat i l'autoregulació dels aprenentatges

Estudiants	Nre.	El paper del professor		L'autoregulació	
		Mitjana	DT	Mitjana	DT
Estudiants I	463	4,03	0,75	3,95	0,69
Estudiants II	524	4,08	0,84	4,15*	0,73

* Valor estadísticament significatiu.

Aquestes dades ens mostren que els estudiants amb major nivell d'autovaloració acadèmica es mostren significativament més interessats per l'autoregulació dels aprenentatges que la resta. En canvi, ambdós grups valoren de manera molt semblant el paper i les funcions del professorat.

Taula 4.48. Valoracions comparades entre tres blocs de titulacions pel que fa als entorns i les funcions del model d'anàlisi, considerats globalment

Estudiants	Entorns, considerats globalment		Funcions, considerades globalment	
	Mitjana	DT	Mitjana	DT
Estudiants I	3,98	0,68	4	0,69
Estudiants II	4,10*	0,78	4,11*	0,77

* Valor estadísticament significatiu.

Tal com es pot observar, les diferències entre els estudiants són estadísticament significatives pel que fa a com valoren els entorns i les diverses funcions de l'aprenentatge.

Taula 4.49. Valoracions comparades entre tres blocs de titulacions pel que fa a cada un dels diversos entorns considerats

Estudiants	Documental		Orientació per a l'acció		Psicodinàmic		Autoregulador	
	Mitjana	DT	Mitjana	DT	Mitjana	DT	Mitjana	DT
Estudiants I	3,91	0,85	4,03	0,74	4,12	0,78	3,95	0,71
Estudiants II	3,87	0,97	4,18	0,85	4,28	0,86	4,20*	0,77

* Valor estadísticament significatiu.

En aquest apartat, veiem que on trobem les diferències estadísticament més significatives és en la valoració de l'entorn autoregulador. En tots els altres aspectes les diferències són equivalents.

Finalment, hem explorat les diferències de valoració entre els dos tipus d'alumnat pel que fa a les diverses funcions.

Taula 4.50. Diferències de valoració entre els tipus d'alumnat i les diverses funcions

Estudiants	Comunicació		Orientació/tutoria		Planificació		Explorar/relacionar		Avaluar	
	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT
Estudiants I	4,03	0,79	4,11	0,84	3,93	0,98	4,16	0,82	3,94	0,80
Estudiants II	4,17	0,88	4,17	0,89	3,84	1,1	4,45*	0,82	4,09	0,87

* Valor estadísticament significatiu.

Nota: A la funció «planificació» els estudiants només valoren aspectes relatius al professorat.

En aquest apartat, les diferències més significatives entre els dos tipus d'estudiants les trobem en l'apartat «explorar/relacionar», on el segon grup presenta una valoració força superior.

Una qüestió que queda pendent, una vegada fets els dos tipus de contrast, és saber quin dels dos factors exerceix més influència en la valoració dels alumnes, si el model de formació rebuda o bé les pròpies competències com a estudiants, valorades des del punt de vista de l'autoimatge acadèmica. Per això s'ha volgut saber quins percentatges d'alumnes de tipus II hi havia entre els enquestats en els tres tipus de propostes de formació analitzats, cosa que dona l'anàlisi següent.

Taula 4.51. Percentatge relatiu d'estudiants amb autovaloració acadèmica de 7 o més que conté cada submostra

	Tipus II	
	Nre.	%
Dret-ABP	177	70,5
Veterinària	79	61,7
Resta de titulacions	317	44,6

Nota: Estan inclosos el 4,5% dels estudiants amb autovaloració de 9 o més.

A partir de les anàlisis realitzades, podem dir que els estudiants valoren les titulacions de Dret-ABP i Veterinària per sobre de les altres. Però també és cert que ambdues propostes formatives tenen un percentatge d'alumnat orientat cap a aspectes d'autoregulació o funcions com les d'explorar/relacionar.

Una explicació tradicional apuntaria el factor de selecció de l'alumnat: atès que tenen una submostra més alta de «bons alumnes», aquelles titulacions més ben valorades ho són per aquest factor. Un segon argument, potser més sòlid que l'anterior, assenyalaria que aquestes titulacions, en especial en els cursos on s'ha distribuït l'enquesta, recullen un alumnat vocacional, molt més predisposat a valorar tot allò que se li proposa.

No obstant això, és possible un altre tipus d'argumentació. Precisament els «bons estudiants», sigui perquè obtenen millor nota o pel fet de ser més vocacionals, són més exigents, i, per tant, hauríem de trobar sempre diferències consistents entre els dos tipus d'alumnat en la majoria dels apartats analitzats, cosa que no succeeix. D'altra banda, aquesta major exigència portaria al fet que, si les condicions de la docència no són atractives o estimulants, aquest tipus d'estudiants podrien penalitzar-les mitjançant les seves valoracions, cosa que no s'ha observat en cap cas.

Per tant, sembla pertinent concloure que una millora de la qualitat docent, entesa en els termes en què ho fa el model adoptat, facilita un millor aprenentatge per a tots els estudiants. En aquest context, tant els alumnes amb menys autovaloració com els millors alumnes poden trobar les condicions per seguir reforçant de manera positiva les seves competències intel·lectuals. En aquestes condicions, i formulat en termes psicològics, es podria dir que la motivació intrínseca i l'extrínseca tendeixen a reforçar-se mútuament gràcies a les condicions establertes des del «medi» docent.

En qualsevol cas, les valoracions anteriors no exclouen que els estudiants es sentin preocupats per determinades qüestions que els afecten, com veurem en la secció següent.

4.15. Valoració de les aportacions obertes dels estudiants

4.15.1. Propostes dels alumnes i categories considerades

Adicionalment a tot l'anterior, hem fet una anàlisi global dels comentaris oberts dels estudiants a les diverses parts de l'enquesta. El recompte de freqüències dels seus comentaris és el següent:

Taula 4.52. Recompte de propostes dels alumnes per a cada categoria considerada

Categoria	Tot
Avaluació	56
Tractament del coneixement	46
Intensificació del treball	44
Interacció social en el treball	42
Recursos	41
Presentació del coneixement i del treball a l'aula	27
Interacció amb el professorat	23
Participació de l'alumne	11
Grup classe	2
Total	296

En els seus comentaris, els alumnes mostren diverses preocupacions, les cinc primeres de les quals són les principals. A partir dels comentaris, allò que fonamentalment preocupa els alumnes és:

- *Com se'ls avalua:* de manera continuada o final, la justícia major o menor de les ponderacions i de les formes d'avaluar, i el fet de tenir o no tenir referents respecte de l'avaluació que se'ls proposa.
- *Com se'ls proposa tractar el coneixement:* la relació entre teoria i pràctica; la manera d'aprendre'l, més superficial o més profunda; la relació entre abstracció i exemplificació; el fet de suposar com a dominats els coneixements previs per a una matèria o no fer-ho; el seu nivell d'especialització; el seu grau d'integració o de fraccionament, i la seva utilitat.
- *La intensificació del treball i del temps:* és a dir, el grau de «densitat» de la feina proposada i el temps disponible, on fonamentalment es fa referència a la relació (normalment desfavorable) entre la feina proposada i el temps disponible.
- *La interacció social en el treball:* es refereix principalment a les modalitats de treball grupal i als problemes o qüestions que els cal resoldre en relació amb aquesta modalitat, així com les respectives valoracions que els mereix.
- *Els recursos per treballar:* es fa referència fonamentalment a la seva major o menor utilitat percebuda, a la seva existència i la seva accessibilitat o no, i al seu caràcter d'ajut o de distractors.

4.15.2. Temes i eixos temàtics suggerits en les respostes dels alumnes

Taula 4.53. Temes i eixos temàtics suggerits en les respostes dels alumnes

<i>Temes</i>	<i>Eixos temàtics</i>
Tractament del coneixement	Funció de la pràctica; teoria com a marc; saber fer; valor atribuït; integració, fraccionament
Presentació del coneixement i del treball a l'aula	Demandes de claredat; grau d'amenitat; recursos; organització; superficial-profund
Participació de l'alumne	Rol docent; metodologia: activitat, passivitat (interès)
Recursos	Organització; orientació per al treball; codificació; distractors; potenciadors del coneixement; interacció social; rellevància
Interacció social en el treball	Organització; valoració negativa; valoració positiva
Intensificació del treball	Utilitat, justificació; organització; intensificació: continguts, del temps (ràpid-lent)
Grup classe	Organització: grup reduït-gran
Interacció professor	Organització; actitud personal; regulació; tutorial
Avaluació	Continuada-final; com a control o regulació; organització; en interacció social; justícia; sentit i coherència

4.15.3. Freqüència de les observacions per temes i eixos temàtics

Taula 4.54. Freqüència de les observacions per temes i eixos temàtics

Temes	Nre.	Eixos temàtics	Nre.
Tractament del coneixement	46	Funció de la pràctica	24
		Teoria com a marc	9
		Saber fer	2
		Valor atribuït	10
		Integració, fraccionament	1
Presentació del coneixement i del treball a l'aula	27	Demandes de claredat	13
		Grau d'amenitat	2
		Recursos	6
		Organització	3
		Superficial-profund	3
Participació de l'alumne	11	Rol docent	2
		Metodologia: activitat	7
		passivitat	2
Recursos	41	Organització	3
		Orientació per al treball	11
		Codificació	11
		Distractors	7
		Potenciadors del coneixement	3
		Interacció social	3
		Rellevància	3
Interacció social en el treball	42	Organització	12
		Valoració negativa	10
		Valoració positiva	20
Intensificació del treball	48	Utilitat, justificació	5
		Organització	18
		Intensificació: continguts	14
		del temps (ràpid-lent)	11
Grup classe	2	Organització: grup reduït-gran	2
Interacció amb el professorat	23	Organització	5
		Actitud personal	8
		Regulació	5
		Tutorial	3
Avaluació	56	Continuada-final	7
		Com a control o regulació	3
		regulació	22
		Organització	12
		En interacció social	1
		Justícia	9
Sentit i coherència	2		
Total	296		

Taula 4.55. Exemples de frases dels alumnes, corresponents a cada un dels eixos temàtics elaborats

<i>Temes</i>	<i>Eixos temàtics</i>	<i>Evidències</i>
Tractament del coneixement	Funció de la pràctica	«Relacionar els conceptes amb situacions reals.» «Més pràctiques orientades al que podríem fer en una empresa.»
	Teoria com a marc	«Caldrien més classes teòriques per a una millor aplicació a la pràctica.» «Donar més explicacions sobre els conceptes teòrics a l'inici del cas o tema.»
	Saber fer	«Caldria més saber fer materials.»
	Valor atribuït	«Crec que és un bon mètode de treball i aprenentatge ja que s'exposa i s'explica cada tema des d'un punt de vista pràctic.»
	Integració, fraccionament	«Seria més fàcil si no canviéssim tant de professors a les hores de teoria.» «Més integració de temes.»
	Complexitat	«Els treballs mai no són escollits per un mateix...; no trobo que siguin útils perquè són massa complexos per a nosaltres.»
Presentació del coneixement i del treball a l'aula	Demandes de claredat	«Més explicacions del mestre i no tantes revistes.» «Presentacions a classe d'exercicis o resums.» «Explicacions més aclaridores.»
	Grau d'amenitat	«Dinamisme a la classe.» «Explicacions més amenes.»
	Recursos	«Més recursos informàtics, més moderns.»
	Organització	«Hauria d'haver-hi un volum de treball constant i una metodologia ben definida.»
	Superficial-profund	«Crec que hauríem d'haver treballat més la matèria.»
Coneixements previs	«No donar per suposat un nivell determinat quan no el tenim.»	
Participació de l'alumne	Rol docent	«Hi ha una diferència molt gran quan un professor fa participar els alumnes, ja que aquests tenen interès.»
	Metodologia: activitat passivitat	«Realitzar activitats a classe i que tothom les pogués comentar.» «Fer una classe on es prenguin més apunts.»
Recursos	Organització	«Trobar llocs on hi hagi recursos.»
	Orientació per al treball	«Com que és una matèria que no es pot trobar en un sol llibre, m'estimo més saber on podem trobar informació de cada tema.»
	Codificació	«Més llibres específics a la biblioteca.»
	Distractors	«Més explicació i menys suport de diapositives.»
	Potenciadors del coneixement	«Crec que és una manera dinàmica i molt bona la de treballar amb el suport audiovisual.»
	Interacció social	«El treball en grup i individual es complementen i després es completa amb el treball a classe.»
Interacció social en el treball	Rellevància	«El material de pràctiques hauria de renovar-se ja que és antiquat.»
	Organització	«Grups més reduïts i que l'alumne intervingui més.»
	Valoració negativa	«La gent no sempre és treballadora i és difícil fer grups amb gent que no coneixes.»
Valoració positiva	«Treballar en grup implica intercanviar idees i m'ajuda a aclarir dubtes durant el procés de treball.»	

Intensificació del treball	Utilitat, justificació	«El treball que hem de fer és excessivament laboriós i no t'aporta cap aprenentatge nou.»
	Organització	«Massa informació a assimilar, més mastegada seria millor.»
	Intensificació: continguts	«Sobrecàrrega de treball.» «De vegades potser hi ha massa feina.»
	del temps (ràpid- lent)	«Massa matèria en massa poc temps.» «Professor que no vagi tan ràpid.»
Grup classe	Organització: grup reduït-gran	«Classes no tant nombroses.»
Interacció amb el professorat	Organització	«Poca ajuda amb referència a no-presencialitats per part del personal docent.»
	Actitud personal	«Una interacció molt més directa amb el professor.»
	Regulació	«Monitorització més focalitzada i més especialitzada.»
	Tutorial	«Un apropament més directe, en aquest cas, a l'alumne novato que entra a la universitat.» «Les estratègies didàctiques canvien; no crec que sigui suficient amb un parell de tutories obligades.»
Avaluació	Continuada-final	«Més avaluacions (diàries).» «Fer exàmens parcials.»
	Com a control o regulació	«No cal que algú et dirigeixi les teves activitats marcant un dia, hora i lloc d'entrega.» «Trobo bé les entregues i les sessions de problemes, ja que ens mantenen al dia.»
	Organització	«Treballar més els continguts de la matèria de manera que ens quedi més clar tot allò que hem de saber al final de l'assignatura.»
	En interacció social	«La capacitat d'autoavaluació del treball a classe és en grup, no individual.»
	Justícia	«En el treball col·lectiu no tots treballen igual, i això fa variar la nota, ja que a l'hora de posar nota individual es mira abans el col·lectiu.»
	Sentit i coherència	«Crec que la metodologia durant el curs s'ha adaptat a Bolonya, però no l'examen final i el parcial.»

5. REFERENTS BIBLIOGRÀFICS

Ahmad, Al-Issa; Sulieman, Hana (2007). «Student evaluations of teaching: Perceptions and biasing factors». *Quality Assurance in Education* [ISSN 0968-4883], vol. 15, núm. 3, p. 302-317.

Aldridge, Susan; Rowley, Jennifer (1998). «Measuring customer satisfaction in higher education». *Quality Assurance in Education* [ISSN 0968-4883], vol. 6, núm. 4, p. 197-204.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckinghamshire: Society for Research into Higher Education / Open University Press.

Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J.; Collins, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: the SOLO Taxonomy*. Nova York: Academic Press.

Borden, V.; Owens, J. L. (2001). *Measuring Quality: Choosing among Surveys and Other Assessments of College Quality*. Washington, DC: American Council on Education, Center for Policy Analysis (ACE) / Association for Institutional Research for Management Research Policy Analysis and Planning (AIR). 45 p. Pàgina web de l'ACE.

Broadbent, Olivier (2008). «A twenty-first century student». A: Bennet, R.; Di Napoli, R. (2008). *Changing Identities in Higher Education, Voicing Perspectives*. Routledge [edició en rústica tramesa per l'autor].

Chien, Te-King (2007). «Using the learning satisfaction improving model to enhance the teaching quality». *Quality Assurance in Education* [ISSN 0968-4883], vol. 15, núm. 2, p. 192-214.

Commonwealth of Australia (2002). *Striving for Quality, Learning, Teaching and Scholarship*. Department of Education, Science & Training. 68 p.

Cots, J. M.; Villar, J. M.; Díaz, J. M. (2002). «Qué se pregunta y qué se entiende: análisis de algunos conceptos utilizados en la encuesta de opinión de los estudiantes sobre la docencia». *Boletín de la Red-U*, vol. 2, núm. 1 (gener 2002). <http://www.redu.um.es/publicaciones/vol2_n2.htm>.

Cowan, John (2006). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action*. 2a ed. Berkshire: Open University Press.

Cox, R. (1999). «Representation construction, externalised cognition and individual differences». *Learning and Instruction*, núm. 9, p. 342-363.

Crumbley, D. Larry; Fliedner, Eugene (2002). «Accounting administrators' perceptions of student evaluation of teaching (SET) information». *Quality Assurance in Education*, vol. 10, núm. 4, p. 213-222.

Eley, Malcom; Stecher, Erica (1996). *Do the responses on a teaching evaluation questionnaire match what actually occurred in the evaluated teaching?*

<<http://www.herdsa.org.au/confs/1996/eley.html>>.

Emery, Charles R.; Kramer, Tracy R.; Tian, Robert G. (2003). «Return to academic standards: A critique of student evaluations of teaching effectiveness». *Quality Assurance in Education*, vol. 11, núm. 1, p. 37-46.

Gibbs, G. [ed.] (1994). *Improving Student Learning. Theory and Practice*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.

Hill, Yvonne; Lomas, Laurie; MacGregor, Janet (2003). «Students' perceptions of quality in higher education». *Quality Assurance in Education* [ISSN 0968-4883], vol. 11, núm. 1, p. 15-20.

Kember, D.; Gow, L. (1994). «Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning». *Journal of Higher Education*, vol. 65, p. 59-74.

Kirk, A.; Bélisle, M.; McAlphine, L. (2003). *Successful Strategies for Learning in Engineering. Results of Student Survey* (març). <www.education.mcgill.ca/learning_engineering> [Consulta: 4 setembre 2007]. 48 p.

Laughton, David; Montanheiro, Luiz (1996). «Core skills in higher education: The student perspective». *Education + Training* [ISSN 0040-0912], vol. 38, núm. 4, p. 17- 24.

Marsh, Herbert W.; Roche, Lawrence A. (1994). *The Use of Students' Evaluations of University Teaching To Improve Teaching Effectiveness. Final Project Report*. <[https://sarasate.upc.es/upc/ICE/BBDD/profi.nsf/files/informe_Marsh.htm/\\$file/informe_Marsh.htm](https://sarasate.upc.es/upc/ICE/BBDD/profi.nsf/files/informe_Marsh.htm/$file/informe_Marsh.htm)>.

Mauri, T.; Coll, C.; Onrubia, J. (2007). «La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista». *Red U - Revista de Docencia Universitaria*, núm. 1 (febrer 2007). <http://www.um.es/ead/Red_U/1/>.

Morgan, D. C.; Sneed J.; Swinney L. (2003). «Are student evaluations a valid measure of teaching effectiveness: perceptions of accounting faculty members and administrators». *Management Research News* [ISSN 0140-9174], vol. 26, núm. 7, p. 7-32.

Possner, M.; Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckinghamshire: The Society for Research into Higher Education / Open University Press.

Pounder, James S. (2007). «Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question». *Quality Assurance in Education* [ISSN 0968-4883], vol. 15, núm. 2, p. 178-191.

Pozo, J. I.; Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. 2a ed. Londres: Routledge.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad*. Madrid: Narcea.

Tait, H.; Entwistle, N.; McCune, V. (1998). «ASSIST: A reconceptualisation of the approaches to studying inventory». A: Rust, C. [ed.]. *Improving Students as Learners*. Oxford: Oxford Brookes. También disponible en línea a:

<<http://www.tla.ed.ac.uk/etl/questionnaires/ASSIST.pdf>>.

Trigwell, K.; Proser, M. (1996). «Changing approaches to teaching: A relational perspective». *Studies in Higher Education*, vol. 21, núm. 3, p. 275-284.

ANNEXOS: LES EINES

ANNEX 1. L'ENQUESTA

Model d'anàlisi de la qualitat de l'ensenyament des de la perspectiva dels estudiants a titulacions de quatre universitats catalanes

(UAB, UB, UPC, URV)

Aquesta enquesta forma part d'una recerca on participen professors i professores de diversos departaments, titulacions i universitats de Catalunya sobre el tema que encapçala aquest full. El nostre propòsit és identificar les diferents estratègies d'ensenyament que poden ser més efectives de cara a facilitar que els alumnes aprenguin millor a la universitat.

L'enquesta es centra en activitats d'ensenyament proposades pel professorat en aquesta matèria. Per tant, això pot incloure tant activitats desenvolupades dins com fora de l'aula, com ara classes, realització de projectes, estudis de cas, grups de discussió, resolució de problemes, demostracions, simulacions, treball de laboratori, situacions d'avaluació, redacció d'informes, activitats de petit grup, tallers, etc. Així mateix, pot incloure activitats realitzades mitjançant la tecnologia digital, com ara pàgines web, plataformes i altres eines.

Ens agradaria tenir la teva valoració del tipus d'ensenyament rebut en aquest mateix curs i en aquesta matèria en particular i saber en quina mesura consideres que és o ha estat d'utilitat per al teu aprenentatge.

Observaràs que la teva participació en l'enquesta és anònima i confidencial.

Nota: En cas de voler accedir al resum de l'estudi, a partir del proper mes de juliol el podràs descarregar des de la pàgina web que et donarem a conèixer mitjançant el mateix professor encarregat de l'enquesta.

Com contestar l'enquesta

Les orientacions següents et poden ajudar:

- Cada conjunt de qüestions fa referència a una situació d'aprenentatge.
- Els criteris de valoració els trobaràs indicats i seran sempre els mateixos (també es poden deixar en blanc els apartats que no mereixin cap opinió o que no es corresponguin amb la situació o l'experiència pròpia). Són els següents: **1 molt en desacord**; **2 en desacord**; **3 més aviat en desacord**; **4 més aviat d'acord**; **5 d'acord**, **6 molt d'acord**.
- Cal que les teves valoracions considerin, per a cada aspecte suggerit, fins a quin punt creus que t'ajuda o t'ha ajudat a millorar la qualitat del teu aprenentatge.
- Recorda que amb aquestes valoracions no pretenem valorar el professor, sinó entendre com veus la sèrie de situacions o d'activitats que se't proposen.
- Al final de cada bloc trobaràs un espai d'observacions per comentar allò que creguis oportú, relacionat amb el que has acabat de valorar.
- Deixa en blanc tot allò que es refereixi a qüestions que no has fet o que no corresponguin a la teva experiència en la matèria.
- Finalment, perquè l'enquesta sigui útil, et demanem que responguis a les dades indicadores de la teva situació com a estudiant.

Si us plau, quan hagi acabat de respondre, posa l'enquesta en el sobre que el professor haurà deixat a l'abast.

9. Tinc possibilitats d'autoavaluar-ne la resolució.									
Valoracions: 1 molt en desacord; 2 en desacord; 3 més aviat en desacord; 4 més aviat d'acord; 5 d'acord; 6 molt d'acord.									
Observacions: <i>p. ex., altres maneres de fer que t'haurien ajudat més o millor? Quines?</i>									
3. En les activitats que impliquen la resolució de projectes, treballs, casos, etc., la qualitat del meu aprenentatge s'ha vist afavorida per/ perquè:	1	2	3	4	5	6			
1. Se'm proporciona informació i documentació (dossiers, webs, textos, informes) suficients per abordar-les i fer-les.									
2. Tenim el suport de pautes orientades pel professorat.									
3. Puc treballar sobre casos o situacions pròpies de la realitat dels fenòmens o de la realitat professional.									
4. Puc desenvolupar les activitats a partir de criteris elaborats per mi mateix/a.									
5. Observo que desenvolupo noves habilitats i competències personals en relació amb la matèria.									
6. Haver d'elaborar anàlisis i conclusions de manera argumentada (en informes, síntesis, etc.).									
7. Poder treballar tot escollint i aplicant el que més m'interessa.									
8. Pel que m'aporten els intercanvis (<i>feed-back</i>) amb el professor/a.									
Valoracions: 1 molt en desacord; 2 en desacord; 3 més aviat en desacord; 4 més aviat d'acord; 5 d'acord; 6 molt d'acord.									
Observacions:									
4. En el treball realitzat amb altres companys/companyes, la qualitat del meu aprenentatge s'ha vist afavorida per/perquè:	1	2	3	4	5	6			
1. Intercanviar idees, comentar o discutir les activitats i els aprenentatges amb els companys.									
2. Puc elaborar i desenvolupar les activitats.									
3. La possibilitat de poder corregir-nos la feina entre companys.									
4. Em permet aprendre com gestionar les meves relacions personals. en el desplegament del treball amb els altres.									

Valoracions: 1 molt en desacord; 2 en desacord; 3 més aviat en desacord; 4 més aviat d'acord; 5 d'acord; 6 molt d'acord.							
Observacions:							
5. En l'organització i el desenvolupament de la matèria per part del professor/a, la qualitat del meu aprenentatge s'ha vist afavorida per/perquè:							
1.	La informació, la documentació i les normes de treball que tenim o se'ns donen.	1	2	3	4	5	6
2.	La informació donada sobre els criteris d'avaluació.						
3.	L'assignació dels temps a les diverses activitats ha estat adequada.						
4.	La càrrega de treball és adequada als objectius de la matèria.						
5.	Els objectius especifiquen quins conceptes i continguts cal dominar per tenir un coneixement de la matèria.						
6.	La tutoria orienta sobre eines i procediments de treball.						
7.	Em deixa espais d'iniciativa (de treball, d'estudi...) personal.						
8.	Pel grau de repte personal i intel·lectual dels aspectes treballats.						
9.	En el període que dura la matèria hi ha diferents proves i/o formes de control sobre la feina feta.						
10.	La nota final reconeix o reconeixerà <u>de manera adequada</u> les diverses activitats o feines que he fet i en què he participat.						
Valoracions: 1 molt en desacord; 2 en desacord; 3 més aviat en desacord; 4 més aviat d'acord; 5 d'acord; 6 molt d'acord.							
Observacions:							
6. Valora globalment la influència en la qualitat del teu aprenentatge dels aspectes següents (en aquest cas, 1 serà gens i 6 molt):							
1.	El treball a l'aula.	1	2	3	4	5	6
2.	Les activitats dirigides, exercicis i pràctiques.						

3. Les activitats que impliquen la resolució de projectes, treballs, casos.									
4. El treball realitzat amb altres companys/companyes.									
5. L'organització i el desenvolupament de la matèria.									
6. Em sento motivat/da per aquesta matèria.									

(Recorda que és indispensable emplenar les dades d'identificació)

Per interpretar adequadament les teves respostes, és important que ens donis les dades següents. Si us plau, marca amb una X el que correspongui.

Sóc	Home			Dona		
Any de naixement						
Curs d'ingrés als estudis actuals						
Només estudio	Sí			No		
Treball esporàdicament	Sí			No		
Combino estudi i treball remunerat (en hores/setmana)	Fins a un màxim de 20 hores			Més de 21 hores		
Tinc matèries pendents de semestres anteriors	Cap	1-2		3 o més		
Si hagués de definir de 0 a 10 la meua mitjana de rendiment acadèmic general, ho faria amb un						

<i>Com et situes pel que fa a la teua assistència mitjana a les activitats de la matèria</i>	0-25%	25-50%	50-75%	+ de 75%
<i>Marca amb una X on correspongui</i>				

Gràcies pel teu temps i per la teua col·laboració.

ANNEX 2. PAUTA DE LA MATÈRIA PER DEFINIR LES PROPOSTES DE TREBALL PER ALS ALUMNES I VALORAR LES RESPECTIVES VALORACIONS

1.1. La matèria i el seu context	
Curs:	Període del curs:
Nombre d'alumnes matriculats:	Matèries associades, relacionades:
Perfil de la matèria (funció curricular):	
Perfil dels alumnes:	
Nivells d'autonomia desitjats com a objectiu terminal en els estudiants:	
Saber, coneixements	
Saber fer	
Saber situar-se	
Gestionar els condicionants del seu treball	
Actituds	

1.2. El context de les activitats d'aprenentatge proposades a la matèria i la seva planificació

Activitat:	
Preparació	Objectius Nombre d'activitats La seva progressió, seqüenciació La seva adequació a la càrrega de treball, al temps disponible, etc.
Recursos bàsics a disposició dels alumnes	Llibres, articles, webs Materials virtuals Introducció, domini de recursos tècnics per treballar Introducció de tècniques per gestionar/analitzar la informació
Recursos de suport docent a l'abast dels alumnes	Normes, criteris d'actuació Distinció de passos en les activitats proposades Metodologia per treballar en grup Espais de trobada
Recursos d'orientació i d'autoavaluació del seu progrés en les activitats	Modalitats de seguiment i de control Pautes, correccions, revisions, exemples, models... Criteris de qualitat de la feina
<i>Quina seria la finalitat principal de l'anterior? (% estimat)</i>	
Fer més feina	
Fer-la amb altres	
Fer-la millor, comprendre millor	
Dominar procediments, metodologies, tècniques	
Dominar recursos	
Saber-se moure en situacions/ contextos pre- o paraprofessionals	
Ser creatiu	
Fer-se un discurs propi	

ANNEX 3. ANÀLISI DE FIABILITAT DE L'ESCALA

L'escala s'ha analitzat mitjançant el model «alfa de Cronbach».

D'acord amb el resultat obtingut, es pot afirmar que es tracta d'una **mesura molt alta de fiabilitat**.

Cal confirmar-ho amb l'anàlisi que es detalla a continuació.

Estadístics de fiabilitat

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>Alfa de Cronbach basada en els ítems tipificats</i>	<i>Nombre d'ítems</i>
0,961	0,961	44

Estadístics total-element

<i>NÚM. ORDRE - ÍTEM</i>	<i>CODI ÍTEM</i>	<i>Correlació element amb el total de l'escala corregida</i>	<i>Correlació múltiple al quadrat (Variància explicada en tant per u)</i>	<i>Alfa de Cronbach si s'elimina l'ítem</i>
1 La manera de comunicar del professor/a.	11	0,594	0,643	0,960
2 Les explicacions del professor/a són aclaridores.	12	0,636	0,696	0,959
3 Les exemplificacions em permeten comprendre la matèria.	13	0,585	0,521	0,960
4 Puc comprendre millor els conceptes abstractes.	14	0,528	0,470	0,960
5 La forma de vincular allò ja treballat i allò que s'introdueix de nou.	15	0,673	0,592	0,959

6 Hi puc relacionar allò que es treballa amb situacions de la realitat.	16	0,563	0,563	0,960
7 M'oriento correctament en la preparació de les activitats d'avaluació.	17	0,652	0,502	0,959
8 La seva quantitat és adequada.	21	0,561	0,477	0,960
9 En la seva resolució puc comptar amb un suport tutorial accessible.	22	0,630	0,500	0,960
10 Tenen a veure amb situacions reals o versemblants.	23	0,567	0,573	0,960
11 Em permeten aplicar eines i recursos de treball que milloren el meu rendiment.	24	0,630	0,558	0,960
12 M'ajuden a entendre la teoria.	25	0,627	0,578	0,960
13 M'indueixen a elaborar propostes de solució.	26	0,641	0,569	0,959
14 Entenc el criteri a l'hora de puntuar-los.	27	0,619	0,503	0,960
15 Se'ns dona un retorn dels resultats en un temps relativament breu.	28	0,414	0,369	0,961
16 Tinc possibilitats d'autoavaluar-ne la resolució.	29	0,493	0,419	0,960
17 Se'm proporciona informació i documentació suficients per abordar-les i fer-les servir.	31	0,457	0,455	0,960
18 Tenim el suport de pautes orientades pel professorat.	32	0,566	0,549	0,960
19 Puc treballar sobres situacions pròpies de la realitat dels fenòmens o de la realitat professional.	33	0,568	0,501	0,960
20 Puc desenvolupar aquelles activitats a partir de criteris elaborats per mi mateix/a.	34	0,586	0,501	0,960

<82> UN MODEL D'ANÀLISI DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT DES DE LA PERSPECTIVA DELS ESTUDIANTS A TITULACIONS DE QUATRE UNIVERSITATS CATALANES

21 Observo que desenvolupo noves habilitats i competències personals en relació amb la matèria.	35	0,656	0,555	0,959
22 Haver d'elaborar anàlisis i conclusions de manera argumentada.	36	0,608	0,494	0,960
23 Poder treballar tot escollint i aplicant el que més m'interessa.	37	0,596	0,439	0,960
24 Pel que m'aporten els intercanvis amb el professor/a.	38	0,622	0,525	0,960
25 Intercanviar idees, les activitats i els mateixos aprenentatges amb els companys de petit grup.	41	0,513	0,678	0,960
26 Puc elaborar i desenvolupar les activitats.	42	0,554	0,638	0,960
27 Poder corregir-nos la feina entre els companys.	43	0,461	0,555	0,960
28 Em permet aprendre com gestionar les meves relacions personals en el desplegament del treball amb els altres.	44	0,454	0,526	0,960
29 La informació, la documentació i les normes de treball que tenim o se'ns donen.	51	0,690	0,610	0,959
30 La informació donada sobre els criteris d'avaluació.	52	0,610	0,558	0,960
31 L'assignació dels temps a les diverses activitats ha estat adequada.	53	0,563	0,539	0,960
32 La càrrega de treball és adequada als objectius de la matèria.	54	0,609	0,580	0,960
33 Els objectius especifiquen quins conceptes i continguts cal dominar per tenir un coneixement de la matèria.	55	0,627	0,486	0,960

34 La tutoria orienta sobre eines i procediments de treball.	56	0,595	0,526	0,960
35 Em deixa espais d'iniciativa personal.	57	0,589	0,498	0,960
36 Pel grau de repte personal i intel·lectual dels aspectes treballats.	58	0,701	0,580	0,959
37 En el període que dura la matèria hi ha diferents formes de control sobre la feina feta.	59	0,530	0,508	0,960
38 La nota final reconeix o reconeixerà de manera adequada les diverses activitats o feines que he fet i en què he participat.	510	0,608	0,529	0,960
39 El treball a l'aula.	61	0,622	0,509	0,960
40 Les activitats dirigides, exercicis i pràctiques.	62	0,673	0,601	0,959
41 Les activitats que impliquen la resolució de projectes, treballs, casos...	63	0,681	0,619	0,959
42 El treball realitzat amb altres companys/nyes.	64	0,423	0,467	0,960
43 L'organització i el desenvolupament de la matèria.	65	0,650	0,543	0,959
44 Em sento motivat/da per aquesta matèria.	66	0,675	0,585	0,959

Anàlisi de variància

ANOVA		Suma de quadrats	Grau de llibertat	Mitjana quadràtica	F	Signific.
INTER		17.663,364	731	24,163		
INTRA	(Interelements)	1.838,829	43	42,763	44,909	0,000
	Residual	29.931,148	31.433	0,952		
	Total	31.769,977	31.476	1,009		
Total		49.433,342	32.207	1,535		

Amb una probabilitat d'error superior a l'u per mil, l'anàlisi de variància resulta significativa, ja que és un bon indicatiu de la mesura de fiabilitat de l'escala.

Estadístics dels elements

NÚM. ORDRE - ÍTEM	CODI ÍTEM	Mitjana	Desviació típica
1. La càrrega de treball és adequada als objectius de la matèria.	54	3,64	1,337
2. Poder treballar tot escollint i aplicant el que més m'interessa.	37	3,72	1,197
3. Puc desenvolupar aquelles activitats a partir de criteris elaborats per mi mateix/a.	34	3,77	1,049
4. Em deixa espais d'iniciativa personal.	57	3,77	1,268
5. Pel que m'aporten els intercanvis amb el professor/a.	38	3,78	1,281
6. L'assignació dels temps a les diverses activitats ha estat adequada.	53	3,78	1,304
7. La tutoria orienta sobre eines i procediments de treball.	56	3,81	1,190

8. Entenc el criteri a l'hora de puntuar-los.	27	3,84	1,169
9. Tinc possibilitats d'autoavaluar-ne la resolució.	29	3,85	1,331
10. La seva quantitat és adequada.	21	3,87	1,260
11. Puc comprendre millor els conceptes abstractes.	14	3,88	1,143
12. Se'm proporciona informació i documentació suficients per abordar-les i fer-les servir.	31	3,89	1,290
13. M'oriento correctament en la preparació de les activitats d'avaluació.	17	3,96	1,179
14. Pel grau de repte personal i intel·lectual dels aspectes treballats.	58	3,96	1,134
15. Em sento motivat/da per aquesta matèria.	66	3,96	1,510
16. M'indueixen a elaborar propostes de solució.	26	3,99	1,090
17. Se'ns dona un retorn dels resultats en un temps relativament breu.	28	3,99	1,418
18. La nota final reconeix o reconeixerà de manera adequada les diverses activitats o feines que he fet i en què he participat.	510	3,99	1,405
19. La forma de vincular allò ja treballat i allò que s'introdueix de nou.	15	4,05	1,095
20. La manera de comunicar del professor/a.	11	4,06	1,214
21. Els objectius especifiquen quins conceptes i continguts cal dominar per tenir un coneixement de la matèria.	55	4,06	1,139
22. Tenim el suport de pautes orientades pel professorat.	32	4,08	1,188
23. Observo que desenvolupo noves habilitats i competències personals en relació amb la matèria.	35	4,09	1,121
24. La informació, la documentació i les normes de treball que tenim o se'ns donen.	51	4,09	1,124
25. El treball a l'aula.	61	4,09	1,293
26. L'organització i el desenvolupament de la matèria.	65	4,09	1,180

27. Haver d'elaborar anàlisis i conclusions de manera argumentada.	36	4,10	1,096
28. La informació donada sobre els criteris d'avaluació.	52	4,12	1,219
29. Les explicacions del professor/a són aclaridores.	12	4,14	1,190
30. Em permeten aplicar eines i recursos de treball que milloren el meu rendiment.	24	4,16	1,088
31. En el període que dura la matèria hi ha diferents formes de control sobre la feina feta.	59	4,18	1,382
32. Les activitats que impliquen la resolució de projectes, treballs, casos...	63	4,24	1,189
33. En la seva resolució puc comptar amb un suport tutorial accessible.	22	4,26	1,200
34. Puc treballar sobre situacions pròpies de la realitat dels fenòmens o de la realitat professional.	33	4,26	1,181
35. Tenen a veure amb situacions reals o versemblants.	23	4,33	1,198
36. Les activitats dirigides, exercicis i pràctiques.	62	4,36	1,199
37. Les exemplificacions em permeten comprendre la matèria.	13	4,37	1,130
38. Hi puc relacionar allò que es treballa amb situacions de la realitat.	16	4,38	1,274
39. Puc elaborar i desenvolupar les activitats.	42	4,42	1,108
40. Poder corregir-nos la feina entre els companys.	43	4,43	1,298
41. El treball realitzat amb altres companys/nyes.	64	4,43	1,190
42. M'ajuden a entendre la teoria.	25	4,51	1,148
43. Em permet aprendre com gestionar les meves relacions personals en el desplegament del treball amb els altres.	44	4,52	1,159
44. Intercanviar idees, les activitats i els mateixos aprenentatges amb els companys de petit grup.	41	4,61	1,192

Ítems ordenats per l'«alfa de Cronbach» de l'escala en cas que no es fes servir aquest ítem. Aquest paràmetre ens indica el nivell d'aportació amb què l'ítem contribueix al fet que la mesura variï quan no l'incloguem en l'anàlisi. Tenint en compte que $\alpha = 0,960$, es pot veure, a més, com aquest paràmetre presenta una estabilitat absoluta, per la qual cosa cap dels ítems té la capacitat de distorsionar els resultats obtinguts a l'escala. L'oscil·lació és quasi bé imperceptible, amb un diferencial de ± 1 mil·lèsima.

NÚM. ORDRE – ÍTEM	CODI ÍTEM	Correlació element amb el total de l'escala	Correlació múltiple al quadrat (Variància explicada en tant per u)	Alfa de Cronbach si s'elimina l'ítem
2. Les explicacions del professor/a són aclaridores.	12	0,636	0,696	0,959
5. La forma de vincular allò ja treballat i allò que s'introdueix de nou.	15	0,673	0,592	0,959
7. M'oriento correctament en la preparació de les activitats d'avaluació.	17	0,652	0,502	0,959
13. M'indueixen a elaborar propostes de solució.	26	0,641	0,569	0,959
21. Observo que desenvolupo noves habilitats i competències personals en relació amb la matèria.	35	0,656	0,555	0,959
29. La informació, la documentació i les normes de treball que tenim o se'ns donen.	51	0,690	0,610	0,959
36. Pel grau de repte personal i intel·lectual dels aspectes treballats.	58	0,701	0,580	0,959
40. Les activitats dirigides, exercicis i pràctiques.	62	0,673	0,601	0,959
41. Les activitats que impliquen la resolució de projectes, treballs, casos...	63	0,681	0,619	0,959

43. L'organització i el desenvolupament de la matèria.	65	0,650	0,543	0,959
44. Em sento motivat/da per aquesta matèria.	66	0,675	0,585	0,959
1. La manera de comunicar del professor/a.	11	0,594	0,643	0,960
3. Les exemplificacions em permeten comprendre la matèria.	13	0,585	0,521	0,960
4. Puc comprendre millor els conceptes abstractes.	14	0,528	0,470	0,960
6. Hi puc relacionar allò que es treballa amb situacions de la realitat.	16	0,563	0,563	0,960
8. La seva quantitat és adequada.	21	0,561	0,477	0,960
9. En la seva resolució puc comptar amb un suport tutorial accessible.	22	0,630	0,500	0,960
10. Tenen a veure amb situacions reals o versemblants.	23	0,567	0,573	0,960
11. Em permeten aplicar eines i recursos de treball que milloren el meu rendiment.	24	0,630	0,558	0,960
12. M'ajuden a entendre la teoria.	25	0,627	0,578	0,960
14. Entenc el criteri a l'hora de puntuar-los.	27	0,619	0,503	0,960
16. Tinc possibilitats d'autoavaluar-ne la resolució.	29	0,493	0,419	0,960
17. Se'm proporciona informació i documentació suficients per abordar-les i fer-les servir.	31	0,457	0,455	0,960
18. Tenim el suport de pautes orientades pel professorat.	32	0,566	0,549	0,960
19. Puc treballar sobre situacions pròpies de la realitat dels fenòmens o de la realitat professional.	33	0,568	0,501	0,960
20. Puc desenvolupar aquelles activitats a partir de criteris elaborats per mi mateix/a.	34	0,586	0,501	0,960
22. Haver d'elaborar anàlisis i conclusions de manera	36	0,608	0,494	0,960

<6> UN MODEL D'ANÀLISI DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT DES DE LA PERSPECTIVA DELS ESTUDIANTS A TITULACIONS DE QUATRE UNIVERSITATS CATALANES

argumentada.				
23. Poder treballar tot escollint i aplicant el que més m'interessa.	37	0,596	0,439	0,960
24. Pel que m'aporten els intercanvis amb el professor/a.	38	0,622	0,525	0,960
25. Intercanviar idees, les activitats i els mateixos aprenentatges amb els companys de petit grup.	41	0,513	0,678	0,960
26. Puc elaborar i desenvolupar les activitats.	42	0,554	0,638	0,960
27. Poder corregir-nos la feina entre els companys.	43	0,461	0,555	0,960
28. Em permet aprendre com gestionar les meves relacions personals en el desplegament del treball amb els altres.	44	0,454	0,526	0,960
30. La informació donada sobre els criteris d'avaluació.	52	0,610	0,558	0,960
31. L'assignació dels temps a les diverses activitats ha estat adequada.	53	0,563	0,539	0,960
32. La càrrega de treball és adequada als objectius de la matèria.	54	0,609	0,580	0,960
33. Els objectius especifiquen quins conceptes i continguts cal dominar per tenir un coneixement de la matèria.	55	0,627	0,486	0,960
34. La tutoria orienta sobre eines i procediments de treball.	56	0,595	0,526	0,960
35. Em deixa espais d'iniciativa personal.	57	0,589	0,498	0,960
37. En el període que dura la matèria hi ha diferents formes de control sobre la feina feta.	59	0,530	0,508	0,960
38. La nota final reconeix o reconeixerà de manera adequada les diverses activitats o feines que he fet i en què he participat.	510	0,608	0,529	0,960
39. El treball a l'aula.	61	0,622	0,509	0,960
42. El treball realitzat amb altres companys/nyes.	64	0,423	0,467	0,960

15. Se'ns dóna un retorn dels resultats en un temps relativament breu.	28	0,414	0,369	0,961
--	----	-------	-------	-------

Ítems ordenats per la variància explicada en ordre ascendent. Tots els ítems presenten una bona proporció d'explicació de la variància (en les Ciències Socials, es considera una bona proporció la que està per sobre de 30%). A més, la gran majoria d'ítems (34) presenten proporcions superiors al 50%.

NÚM. ORDRE - ÍTEM	CODI ÍTEM	Correlació element amb el total de l'escala corregida	Correlació múltiple al quadrat (Variància explicada en tant per u)	Alfa de Cronbach si s'elimina l'ítem
15. Se'ns dóna un retorn dels resultats en un temps relativament breu.	28	0,414	0,369	0,961
16. Tinc possibilitats d'autoavaluar-ne la resolució.	29	0,493	0,419	0,960
23. Poder treballar tot escollint i aplicant el que més m'interessa.	37	0,596	0,439	0,960
17. Se'm proporciona informació i documentació suficients per abordar-les i fer-les servir.	31	0,457	0,455	0,960
42. El treball realitzat amb altres companys/nyes.	64	0,423	0,467	0,960
4. Puc comprendre millor els conceptes abstractes.	14	0,528	0,470	0,960
8. La seva quantitat és adequada.	21	0,561	0,477	0,960
33. Els objectius especifiquen quins conceptes i continguts cal dominar per tenir un coneixement de la matèria.	55	0,627	0,486	0,960
22. Haver d'elaborar anàlisis i conclusions de manera argumentada.	36	0,608	0,494	0,960

<8> UN MODEL D'ANÀLISI DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT DES DE LA PERSPECTIVA DELS ESTUDIANTS A TITULACIONS DE QUATRE UNIVERSITATS CATALANES

35. Em deixa espais d'iniciativa personal.	57	0,589	0,498	0,960
9. En la seva resolució puc comptar amb un suport tutorial accessible.	22	0,630	0,500	0,960
19. Puc treballar sobres situacions pròpies de la realitat dels fenòmens o de la realitat professional.	33	0,568	0,501	0,960
20. Puc desenvolupar aquelles activitats a partir de criteris elaborats per mi mateix/a.	34	0,586	0,501	0,960
7. M'oriento correctament en la preparació de les activitats d'avaluació.	17	0,652	0,502	0,959
14. Entenc el criteri a l'hora de puntuar-los.	27	0,619	0,503	0,960
37. En el període que dura la matèria hi ha diferents formes de control sobre la feina feta.	59	0,530	0,508	0,960
39. El treball a l'aula.	61	0,622	0,509	0,960
3. Les exemplificacions em permeten comprendre la matèria.	13	0,585	0,521	0,960
24. Pel que m'aporten els intercanvis amb el professor/a.	38	0,622	0,525	0,960
28. Em permet aprendre com gestionar les meves relacions personals en el desplegament del treball amb els altres.	44	0,454	0,526	0,960
34. La tutoria orienta sobre eines i procediments de treball.	56	0,595	0,526	0,960
38. La nota final reconeix o reconeixerà de manera adequada les diverses activitats o feines que he fet i en què he participat.	510	0,608	0,529	0,960
31. L'assignació dels temps a les diverses activitats ha estat adequada.	53	0,563	0,539	0,960
43. L'organització i el desenvolupament de la matèria.	65	0,650	0,543	0,959
18. Tenim el suport de pautes orientades pel professorat.	32	0,566	0,549	0,960

21. Observo que desenvolupo noves habilitats i competències personals en relació amb la matèria.	35	0,656	0,555	0,959
27. Poder corregir-nos la feina entre els companys.	43	0,461	0,555	0,960
11. Em permeten aplicar eines i recursos de treball que milloren el meu rendiment.	24	0,630	0,558	0,960
30. La informació donada sobre els criteris d'avaluació.	52	0,610	0,558	0,960
6. Hi puc relacionar allò que es treballa amb situacions de la realitat.	16	0,563	0,563	0,960
13. M'indueixen a elaborar propostes de solució.	26	0,641	0,569	0,959
10. Tenen a veure amb situacions reals o versemblants.	23	0,567	0,573	0,960
12. M'ajuden a entendre la teoria.	25	0,627	0,578	0,960
32. La càrrega de treball és adequada als objectius de la matèria.	54	0,609	0,580	0,960
36. Pel grau de repte personal i intel·lectual dels aspectes treballats.	58	0,701	0,580	0,959
44. Em sento motivat/da per aquesta matèria.	66	0,675	0,585	0,959
5. La forma de vincular allò ja treballat i allò que s'introdueix de nou.	15	0,673	0,592	0,959
40. Les activitats dirigides, exercicis i pràctiques.	62	0,673	0,601	0,959
29. La informació, la documentació i les normes de treball que tenim o se'ns donen.	51	0,690	0,610	0,959
41. Les activitats que impliquen la resolució de projectes, treballs, casos...	63	0,681	0,619	0,959
26. Puc elaborar i desenvolupar les activitats.	42	0,554	0,638	0,960
1. La manera de comunicar del professor/a.	11	0,594	0,643	0,960

25. Intercanviar idees, les activitats i els mateixos aprenentatges amb els companys de petit grup.	41	0,513	0,678	0,960
2. Les explicacions del professor/a són aclaridores.	12	0,636	0,696	0,959

Ítems ordenats en funció de la correlació parcial de cadascun d'ells amb la resta d'ítems de l'escala en el seu conjunt. En cap cas es dona una correlació inversa, la qual cosa indicaria que l'ítem en qüestió té una tendència contrària a tots els altres. El grau de correlació ens pot indicar que existeix una discriminació suficient entre els ítems, ja que quan el grau de correlació és molt baix o molt alt és signe d'una discriminació **excessiva** o **insuficient** respectivament.

NÚM. ORDRE – ÍTEM	CODI ÍTEM	Correlació element amb el total de l'escala corregida	Correlació múltiple al quadrat (Variància explicada en tant per u)	Alfa de Cronbach si s'elimina l'ítem
15. Se'ns dona un retorn dels resultats en un temps relativament breu.	28	0,414	0,369	0,961
42. El treball realitzat amb altres companys/nyes.	64	0,423	0,467	0,960
28. Em permet aprendre com gestionar les meves relacions personals en el desplegament del treball amb els altres.	44	0,454	0,526	0,960
17. Se'm proporciona informació i documentació suficients per abordar-les i fer-les servir.	31	0,457	0,455	0,960
27. Poder corregir-nos la feina entre els companys.	43	0,461	0,555	0,960
16. Tinc possibilitats d'autoavaluar-ne la resolució.	29	0,493	0,419	0,960

25. Intercanviar idees, les activitats i els mateixos aprenentatges amb els companys de petit grup.	41	0,513	0,678	0,960
4. Puc comprendre millor els conceptes abstractes.	14	0,528	0,470	0,960
37. En el període que dura la matèria hi ha diferents formes de control sobre la feina feta.	59	0,530	0,508	0,960
26. Puc elaborar i desenvolupar les activitats.	42	0,554	0,638	0,960
8. La seva quantitat és adequada.	21	0,561	0,477	0,960
6. Hi puc relacionar allò que es treballa amb situacions de la realitat.	16	0,563	0,563	0,960
31. L'assignació dels temps a les diverses activitats ha estat adequada.	53	0,563	0,539	0,960
18. Tenim el suport de pautes orientades pel professorat.	32	0,566	0,549	0,960
10. Tenen a veure amb situacions reals o versemblants.	23	0,567	0,573	0,960
19. Puc treballar sobre situacions pròpies de la realitat dels fenòmens o de la realitat professional.	33	0,568	0,501	0,960
3. Les exemplificacions em permeten comprendre la matèria.	13	0,585	0,521	0,960
20. Puc desenvolupar aquelles activitats a partir de criteris elaborats per mi mateix/a.	34	0,586	0,501	0,960
35. Em deixa espais d'iniciativa personal.	57	0,589	0,498	0,960
1. La manera de comunicar del professor/a.	11	0,594	0,643	0,960
34. La tutoria orienta sobre eines i procediments de treball.	56	0,595	0,526	0,960
23. Poder treballar tot escollint i aplicant el que més m'interessa.	37	0,596	0,439	0,960
22. Haver d'elaborar anàlisis i conclusions de manera argumentada.	36	0,608	0,494	0,960

<12> UN MODEL D'ANÀLISI DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT DES DE LA PERSPECTIVA DELS ESTUDIANTS A TITULACIONS DE QUATRE UNIVERSITATS CATALANES

38. La nota final reconeix o reconeixerà de manera adequada les diverses activitats o feines que he fet i en què he participat.	510	0,608	0,529	0,960
32. La càrrega de treball és adequada als objectius de la matèria.	54	0,609	0,580	0,960
30. La informació donada sobre els criteris d'avaluació.	52	0,610	0,558	0,960
14. Entenc el criteri a l'hora de puntuar-los.	27	0,619	0,503	0,960
24. Pel que m'aporten els intercanvis amb el professor/a.	38	0,622	0,525	0,960
39. El treball a l'aula.	61	0,622	0,509	0,960
12. M'ajuden a entendre la teoria.	25	0,627	0,578	0,960
33. Els objectius especifiquen quins conceptes i continguts cal dominar per tenir un coneixement de la matèria.	55	0,627	0,486	0,960
9. En la seva resolució puc comptar amb un suport tutorial accessible.	22	0,630	0,500	0,960
11. Em permeten aplicar eines i recursos de treball que milloren el meu rendiment.	24	0,630	0,558	0,960
2. Les explicacions del professor/a són aclaridores.	12	0,636	0,696	0,959
13. M'indueixen a elaborar propostes de solució.	26	0,641	0,569	0,959
43. L'organització i el desenvolupament de la matèria.	65	0,650	0,543	0,959
7. M'oriento correctament en la preparació de les activitats d'avaluació.	17	0,652	0,502	0,959
21. Observo que desenvolupo noves habilitats i competències personals en relació amb la matèria.	35	0,656	0,555	0,959
5. La forma de vincular allò ja treballat i allò que s'introdueix de nou.	15	0,673	0,592	0,959
40. Les activitats dirigides, exercicis i pràctiques.	62	0,673	0,601	0,959

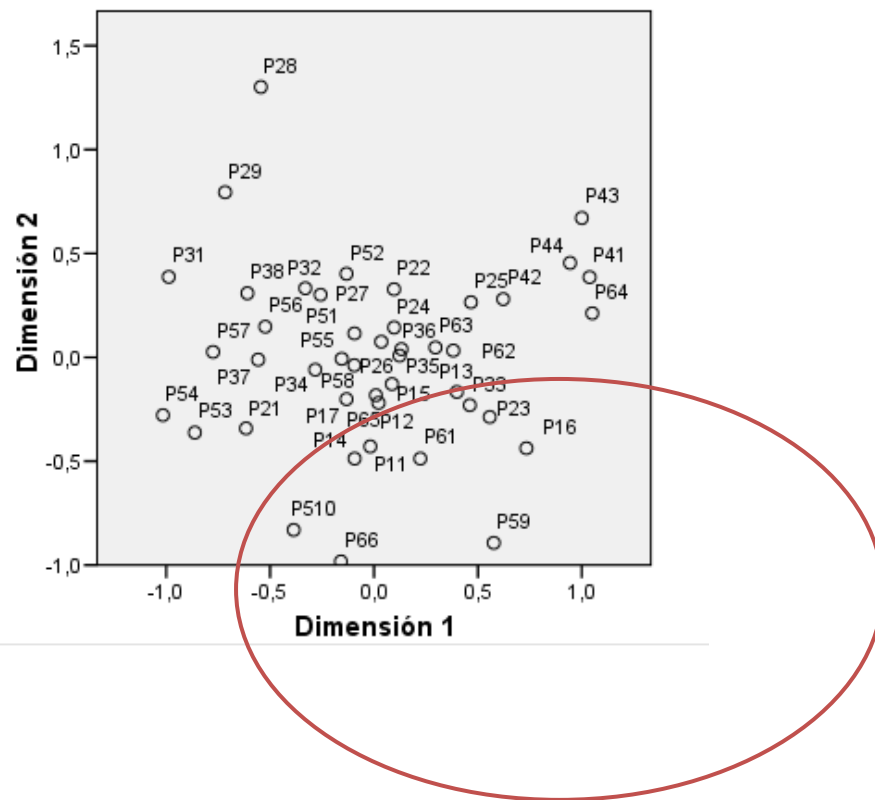
44. Em sento motivat/da per aquesta matèria.	66	0,675	0,585	0,959
41. Les activitats que impliquen la resolució de projectes, treballs, casos...	63	0,681	0,619	0,959
29. La informació, la documentació i les normes de treball que tenim o se'ns donen.	51	0,690	0,610	0,959
36. Pel grau de repte personal i intel·lectual dels aspectes treballats.	58	0,701	0,580	0,959

TOT ELS INDICIS I ELS ANÀLISIS REALITZATS INDIQUEN QUE L'ESCALA QÜESTIONARI QUE HEM FET SERVIR ÉS TOTALMENT FIABLE.

ESCALAMENT MULTIDIMENSIONAL (distàncies euclidianes)

Puntos de objeto

Espacio común



MATRIU DE COMPONENTS ROTATS DE L'ANÀLISI FACTORIAL DELS ÍTEMS DE L'ESCALA

	<i>Component</i>						
	1	2	3	4	5	6	7
La manera de comunicar del professor/a.	0,085	0,773	0,091	0,245	0,072	0,181	0,122
Les explicacions del professor/a són aclaridores.	0,140	0,776	0,052	0,207	0,117	0,188	0,200
Les exemplificacions em permeten comprendre la matèria.	0,318	0,676	0,129	0,029	0,119	0,105	0,131
Puc comprendre millor els conceptes abstractes.	0,502	0,510	0,037	0,012	0,075	0,025	0,166
La forma de vincular allò ja treballat i allò que s'introdueix de nou.	0,453	0,569	0,146	0,109	0,203	0,144	0,096
Hi puc relacionar allò que es treballa amb situacions de la realitat.	0,600	0,420	0,101	0,109	0,096	0,090	-0,039
M'oriento correctament en la preparació de les activitats d'avaluació.	0,411	0,406	0,098	0,191	0,256	0,209	0,145
La seva quantitat és adequada.	0,224	0,191	0,183	-0,019	0,677	0,181	0,161
En la seva resolució puc comptar amb un suport tutorial accessible.	0,281	0,330	0,139	0,051	0,270	0,317	0,370
Tenen a veure amb situacions reals o versemblants.	0,674	0,267	0,068	0,104	0,183	0,115	-0,009
Em permeten aplicar eines i recursos de treball que milloren el meu rendiment.	0,490	0,149	0,176	0,052	0,340	0,459	0,041
M'ajuden a entendre la teoria.	0,366	0,271	0,297	0,011	0,367	0,450	-0,051
M'indueixen a elaborar propostes de solució.	0,566	0,143	0,204	0,112	0,246	0,401	0,032
Entenc el criteri a l'hora de puntuar-los.	0,228	0,182	0,190	0,157	0,221	0,575	0,224
Se'ns dóna un retorn dels resultats en un temps relativament breu.	0,009	0,139	-0,019	0,252	0,010	0,715	0,155

<16> UN MODEL D'ANÀLISI DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT DES DE LA PERSPECTIVA DELS ESTUDIANTS A TITULACIONS DE QUATRE UNIVERSITATS CATALANES

Tinc possibilitats d'autoavaluar-ne la resolució.	0,167	0,114	0,079	0,106	0,146	0,655	0,192
Se'm proporciona informació i documentació suficients per abordar-les i fer-les servir.	0,069	0,131	0,123	0,024	0,206	0,144	0,718
Tenim el suport de pautes orientades pel professorat.	0,226	0,196	0,101	0,094	0,209	0,087	0,724
Puc treballar sobre situacions pròpies de la realitat dels fenòmens o de la realitat professional.	0,662	0,185	0,155	0,177	0,067	-0,075	0,258
Puc desenvolupar aquelles activitats a partir de criteris elaborats per mi mateix/a.	0,603	0,023	0,179	0,250	0,087	0,116	0,293
Observo que desenvolupo noves habilitats i competències personals en relació amb la matèria.	0,566	0,191	0,253	0,247	0,026	0,234	0,207
Haver d'elaborar anàlisis i conclusions de manera argumentada.	0,544	0,119	0,190	0,344	0,052	0,119	0,223
Poder treballar tot escollint i aplicant el que més m'interessa.	0,397	0,037	0,210	0,302	0,175	0,217	0,310
Pel que m'aporten els intercanvis amb el professor/a.	0,222	0,226	0,128	0,311	0,020	0,324	0,542
Intercanviar idees, les activitats i els mateixos aprenentatges amb els companys de petit grup.	0,149	0,154	0,843	0,060	0,038	0,097	0,101
Puc elaborar i desenvolupar les activitats.	0,264	0,073	0,760	0,089	0,109	0,127	0,116
Poder corregir-nos la feina entre els companys.	0,044	0,092	0,765	0,047	0,142	0,103	0,165
Em permet aprendre com gestionar les meves relacions personals en el desplegament del treball amb els altres.	0,137	0,067	0,766	0,107	0,050	0,086	0,081
La informació, la documentació i les normes de treball que tenim o se'ns donen.	0,041	0,397	0,275	0,352	0,244	0,227	0,416
La informació donada sobre els criteris d'avaluació.	-0,031	0,248	0,216	0,455	0,292	0,313	0,271

L'assignació dels temps a les diverses activitats ha estat adequada.	0,075	0,152	0,077	0,294	0,728	0,107	0,187
La càrrega de treball és adequada als objectius de la matèria.	0,164	0,109	0,081	0,276	0,696	0,155	0,266
Els objectius especifiquen quins conceptes i continguts cal dominar per tenir un coneixement de la matèria.	0,227	0,258	0,087	0,390	0,425	0,125	0,213
La tutoria orienta sobre eines i procediments de treball.	0,138	0,170	0,052	0,503	0,155	0,249	0,430
Em deixa espais d'iniciativa personal.	0,225	0,045	0,085	0,481	0,257	0,220	0,361
Pel grau de repte personal i intel·lectual dels aspectes treballats.	0,300	0,287	0,232	0,462	0,169	0,253	0,182
En el període que dura la matèria hi ha diferents formes de control sobre la feina feta.	0,375	0,220	0,152	0,615	0,035	-0,001	-0,066
La nota final reconeix o reconeixerà de manera adequada les diverses activitats o feines que he fet i en què he participat.	0,181	0,185	0,188	0,607	0,183	0,227	0,081
El treball a l'aula.	0,189	0,494	0,296	0,280	0,198	0,059	0,143
Les activitats dirigides, exercicis i pràctiques.	0,347	0,283	0,336	0,333	0,281	0,151	0,058
Les activitats que impliquen la resolució de projectes, treballs, casos...	0,412	0,194	0,344	0,432	0,220	0,154	0,038
El treball realitzat amb altres companys/nyes.	0,128	0,076	0,684	0,286	0,084	-0,066	-0,028
L'organització i el desenvolupament de la matèria.	0,191	0,380	0,249	0,370	0,418	0,018	0,120
Em sento motivat/da per aquesta matèria.	0,286	0,519	0,086	0,450	0,230	0,105	0,080

Mètode d'extracció: anàlisi de components principals. Mètode de rotació: normalització Varimax amb Kaiser. La rotació ha convergit en 11 iteracions.