



Agència  
per a la Qualitat  
del Sistema Universitari  
de Catalunya



# GUIA PER A L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN EDUCACIÓ SOCIAL

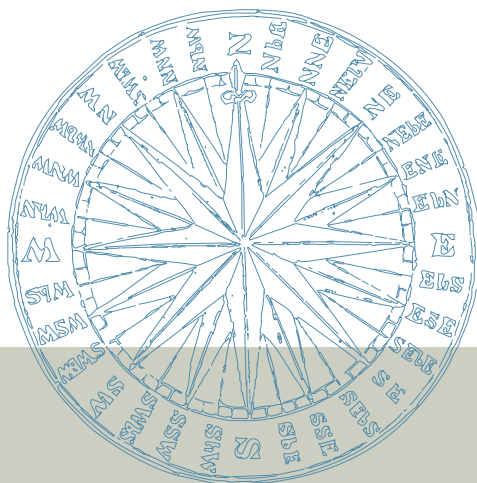


*La qualitat, garantia de millora.*





Agència  
per a la Qualitat  
del Sistema Universitari  
de Catalunya



# GUIA PER A L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN **EDUCACIÓ SOCIAL**

**Guia** d'avaluació de competències en educació social

Bibliografia

I. Fullana Noell, Judit, ed.

II. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

1. Educació social – Ensenyament universitari – Avaluació

2. Competències professionals – Avaluació

378:37.035

© **Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya**

Via Laietana, 28, 5a planta

08003 Barcelona

© Document elaborat per la comissió de treball de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona formada per: **Judit Fullana Noell** (coordinadora del projecte); **Maria Pallisera Díaz**; **Montse Castro Belmonte**; **Arantza del Valle Gómez**; **Eulàlia Guiu Puget**; **Josep Miquel Paludàrias Martí**; **Anna Planas Lladó**; **Pere Soler Masó**; **Carles Serra Salamé** i **Montse Tesouro Cid**.

Coordinació de la col·lecció: Sebastián Rodríguez Espinar i Anna Prades Nebot

Producció editorial: Àgata Segura Castellà

Disseny i maquetació: Josep Turon i Triola

Primera edició: abril 2009

Dipòsit legal: B-9.123-2009

Es permet la reproducció total o parcial del document sempre que s'esmenti el títol de la publicació, el nom dels autors i l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya com a editora.

Disponible també en versió electrònica:

<[www.aqu.cat](http://www.aqu.cat)>

# SUMARI

<b>Presentació</b> .....	<b>5</b>
<b>Introducció</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Competències: concepte, classificació i avaluació</b> .....	<b>11</b>
1.1. Introducció .....	11
1.2. Aclarint conceptes .....	13
1.3. Possibles classificacions de les competències .....	16
1.4. Aprenentatge i avaluació .....	17
1.5. Consideracions finals .....	26
1.6. Definicions del terme <i>competències</i> .....	27
<b>2. L'avaluació de competències d'Educació Social</b> .....	<b>29</b>
2.1. Introducció .....	29
2.2. La professió d'educador social i la seva inserció laboral. ....	30
2.3. Les competències professionals dels educadors socials .....	31
2.4. L'avaluació de les competències .....	36
2.5. De les competències als resultats d'aprenentatge .....	38
2.6. La qualitat de l'avaluació de les competències .....	41
<b>3. Les activitats d'avaluació</b> .....	<b>49</b>
3.1. Introducció .....	49
3.2. Activitats d'avaluació .....	70
<b>Bibliografia</b> .....	<b>121</b>



# PRESENTACIÓ

Des dels inicis del procés de convergència europea ha estat un objectiu d'AQU Catalunya posar a disposició de les universitats catalanes eines que ajudin a aquest procés, com ara el Pla pilot d'adaptació de les titulacions a l'Espai europeu d'educació superior (EEES), o el document *Eines per a l'adaptació de les titulacions a l'EEES*. En aquesta línia, l'any 2007 l'Agència va obrir una convocatòria per a la concessió d'ajuts per a l'elaboració de guies d'avaluació de competències en el marc dels processos d'acreditació de titulacions universitàries oficials a Catalunya (Resolució IUE/3013/2007, de 8 d'octubre).

Aquesta iniciativa se sustenta en una doble motivació. D'una banda, tots els títols adaptats a l'Espai europeu d'educació superior han de disposar d'un perfil de formació en competències, és a dir, han formulat què s'espera dels graduats en termes de competències específiques i transversals. De l'altra, els estàndards europeus d'assegurament de qualitat (ENQA, 2005) estableixen que els estudiants haurien d'estar clarament informats sobre els mètodes de valoració a què estaran subjectes, sobre què s'espera d'ells i sobre quins criteris s'aplicaran per valorar el seu rendiment. Tot plegat, fa que el repte que ara té el professorat de les nostres universitats consisteixi a trobar la manera com desenvolupar i com avaluar de forma coherent aquestes competències assumides al perfil de formació.

D'altra banda, en un context de major autonomia en el disseny dels títols, així com en els processos per desenvolupar-los, l'atenció a la rendició de comptes, tant en el nostre àmbit com a escala internacional, se centra en la certificació dels assoliments. Així, és d'esperar que els futurs processos d'acreditació estiguin cada cop més enfocats a verificar l'assoliment del perfil de formació, i l'avaluació dels aprenentatges és el moment en el qual es constata l'assoliment dels estudiants.

Aquestes guies han estat elaborades amb l'objectiu que el professorat disposi d'uns recursos de referències i d'exemplificacions que li permetin poder dissenyar, en coherència amb el perfil de formació d'una titulació i els objectius de les matèries, les estratègies d'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. Així doncs:

- Hi ha propostes diferents segons els àmbits disciplinaris, partint de la hipòtesi que una guia general d'avaluació de competències no és tan útil com una guia elaborada des del propi camp disciplinari del professorat que l'ha d'aplicar.
- Les propostes han estat elaborades per professorat del nostre context universitari, per tant són guies «realistes», no adaptacions automàtiques de bones pràctiques de contextos universitaris distants al nostre.
- Les guies proporcionen un marc de referència de bones pràctiques que permeten triar i dissenyar proves avaluatives coherents amb els resultats d'aprenentatge pretesos, i una major transparència sobre els mètodes i criteris de valoració

Esperem que l'esforç que han realitzat els grups de professors i professores, als quals volem expressar el nostre agraïment, us resulti útil i profitós.

Les guies editades per AQU Catalunya són les següents:

- *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Humanitats*, coordinada per Gemma Puigvert de la UAB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de Ciències Socials*, coordinada per Joaquín Gairín de la UAB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*, coordinada per Judit Fullana de la UdG;
- *Guia per a l'avaluació de competències en el treball de final de grau en l'àmbit de les Ciències Socials i Jurídiques*, coordinada per Joan Mateo de la UB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de Mestre/a*, coordinada per Montserrat Calbó de la UdG;
- *Guia per a l'avaluació de competències en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*, coordinada per Enric Sebastiani de la URL;
- *Guia per a l'avaluació de la competència científica a Ciències, Matemàtiques i Tecnologia*, coordinada per Mercè Izquierdo de la UAB;
- *Guia per a l'avaluació de competències als laboratoris en l'àmbit de Ciències i Tecnologia*, coordinada per Maria Rosario Martínez de la UPC;
- *Guia per a l'avaluació de competències en Medicina*, coordinada per Josep Carreras de la UB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura*, coordinada per Elisabet Golobardes de la URL;
- *Guia per a l'avaluació de competències als treballs de final de grau i de màster a les Enginyeries*, coordinada per Elena Valderrama de la UAB.

Javier Bará Temes  
Director d'AQU Catalunya



# INTRODUCCIÓ

L'adaptació dels estudis universitaris al nou marc configurat per l'Espai europeu d'educació superior suposa un canvi de model pedagògic en l'àmbit de l'educació superior que implica modificar la manera d'entendre el procés d'ensenyament i aprenentatge a la universitat. Aquest canvi de model afecta les metodologies docents, l'organització dels continguts i els sistemes d'avaluació dels estudiants. Els nous estudis de grau es construeixen al voltant d'un conjunt de competències professionals —genèriques i específiques— que s'han determinat com a rellevants per a la professió que el futur titulat desenvoluparà; per tant, els estudis esdevenen programes basats en competències. En aquest marc, l'avaluació de l'estudiant passa a ser entesa com una valoració de l'assoliment d'aquestes competències. La manera com es pot estructurar l'avaluació dels estudiants en els programes basats en competències i com cal fer el seguiment del progrés de l'estudiant en l'assoliment de les competències en el context d'aquests programes són dos dels reptes que, pel que fa a l'avaluació, s'hauran de plantejar els docents universitaris.

Des de fa uns anys, el professorat dels estudis d'Educació Social de la UdG participa en diferents accions destinades a adaptar aquests estudis a la nova titulació de grau: l'estudi sobre la inserció laboral dels diplomats en Educació Social, la identificació i l'anàlisi de les competències que s'hauran de treballar en el grau i l'assignació de les competències per cursos. A més, s'han dut a terme experiències d'innovació, com ara la introducció del pla d'acció tutorial, i experiències d'innovació concretes en el marc d'algunes de les assignatures actuals, com són la introducció del treball cooperatiu o l'avaluació per companys i per carpetes de treball o dossiers. L'elaboració de la guia d'avaluació de les competències ha constituït un treball que ens ha permès fer un pas més en l'avenç cap a l'adaptació dels estudis al nou Espai europeu d'educació superior.

Els objectius de la guia que es presenta són, en primer lloc, proporcionar algunes orientacions sobre el procés que porta de la definició de les competències professionals de l'educador social al plantejament de l'avaluació d'aquestes competències; en segon lloc, oferir alguns elements per a la reflexió sobre la qualitat de l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants en els programes universitaris basats en competències, i, finalment, a partir d'aquesta reflexió, proporcionar uns elements pràctics que ajudin a orientar un procés d'avaluació coherent amb els propòsits de la titulació.

En aquest sentit, la guia s'estructura en tres capítols. El primer capítol, que es titula «Competències: Concepte, classificació i avaluació» i que és comú a totes les guies d'avaluació de competències promogudes per AQU Catalunya, tracta el concepte de competència, la seva classificació i la relació de les competències amb l'avaluació de l'aprenentatge, i aporta unes consideracions finals que apunten ja algunes línies que cal tenir en compte a l'hora de planificar l'avaluació en els nous estudis de grau.

El segon capítol, titulat «L'avaluació de les competències d'Educació Social», se situa en el marc concret d'aquesta titulació i presenta un conjunt d'orientacions sobre el procés que cal

seguir per passar d'unes competències, definides com a referent de la titulació, a l'avaluació d'aquestes competències, alhora que s'intenta assegurar la correspondència i coherència entre l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació. Així, es proposa un procés d'identificació de les competències professionals i la seva transformació en resultats d'aprenentatge, els quals constituïran el punt de partida per a les propostes concretes de sistemes d'avaluació. Arribats a aquest punt, resulta necessari reflexionar sobre el model d'avaluació de l'aprenentatge que ha d'orientar el treball posterior de definició de les activitats d'avaluació. Per això, la darrera part del capítol fa referència a la qualitat de l'avaluació de les competències i s'hi introdueixen algunes reflexions sobre les característiques que caldria exigir a una avaluació que esdevingués veritablement un instrument de suport a l'aprenentatge de l'estudiant. En aquest sentit, un model d'avaluació que doni suport a l'aprenentatge de l'estudiant implica planificar activitats contextualitzades, integradores, significatives i que proporcionin diferents oportunitats d'avaluació sobre les mateixes competències al llarg dels cursos i *feedback* a l'estudiant, per tal que l'avaluació tingui un efecte positiu en l'aprenentatge.

El tercer capítol, que es titula «Les activitats d'avaluació», suggereix activitats per avaluar les competències i els resultats d'aprenentatge en els diferents cursos dels estudis del grau. Cada competència es concreta en diversos resultats d'aprenentatge, que comporten diferent grau de complexitat segons el curs on se situï. Partint d'aquests resultats d'aprenentatge definits, proposem diferent tipus d'activitats d'avaluació que tenen en compte aquests diversos nivells de complexitat. En aquest capítol es posen exemples d'**activitats d'avaluació** amb diferents característiques, procurant que cadascuna avaluï un ventall divers de competències genèriques i específiques.

Per cada una de les **activitats** s'ha elaborat una fitxa amb els apartats següents: en primer lloc, es fa una breu **descripció** que explica l'activitat concreta que han de dur a terme els estudiants i les condicions en què s'ha de realitzar (individual/grup, escrita/oral, durada, etc.). A continuació s'indiquen quines **competències s'avaluen** mitjançant cada una de les activitats. Així, a cada fitxa d'activitat consten uns nombres que fan referència a la proposta de competències de la titulació d'Educació Social que figura a la taula 2 i a la taula 5. A la taula 5, a més, es poden llegir els resultats d'aprenentatge proposats per a cada una de les competències. Aquests resultats es tenen en compte a l'hora de definir els **criteris d'avaluació** de cada una de les activitats. Tenint en compte que aquests resultats són diversos segons el curs o nivell, els criteris d'avaluació també variaran en funció del curs o nivell. Per a cada activitat s'assenyala també quins poden ser els **agents d'avaluació** adequats, i es fa una proposta orientativa sobre quan s'ha de dur a terme l'activitat d'avaluació. El professorat és, sens dubte, un d'aquests agents, però cal considerar igualment la possibilitat que l'avaluació la facin els mateixos companys, professionals externs a la universitat (seria el cas dels tutors de les pràctiques externes) o bé el mateix estudiant (autoavaluació). Finalment, en el cas d'algunes activitats es proposen també **protocols d'avaluació o rúbriques** com a instruments per recollir la informació avaluadora i per proporcionar *feedback* a l'estudiant.

Les activitats que es proposen poden ser utilitzades amb finalitat sumativa, al final d'un període d'aprenentatge, o amb finalitat formativa, en diferents moments del procés

d'aprenentatge per orientar el progrés de l'estudiant; la majoria, però, han estat pensades a partir d'aquest darrer enfocament, ja que és el que contribueix en major mesura a donar suport a l'aprenentatge de l'estudiant.

L'elaboració d'aquesta guia ha proporcionat al professorat implicat en la docència d'aquests estudis a la Universitat de Girona l'oportunitat d'endegar un procés de reflexió sobre els sistemes actuals d'avaluació dels estudiants, sobre el paper que ha de tenir l'avaluació en el nou pla d'estudis i sobre les estratègies i els instruments i la seva qualitat en l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants i, en darrera instància, sobre l'avaluació de les competències. Ha suposat consensuar objectius, criteris i procediments d'avaluació des d'un enfocament interdisciplinari. La guia que presentem vol fer participants d'aquest procés els lectors, i cal entendre que és en funció d'aquest procés que pren sentit el contingut del darrer capítol.

El repte que se'ns presenta als docents universitaris en els pròxims anys pel que fa a l'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants és la cerca de coherència entre l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació, i la cerca de maneres d'avaluar que permetin fer el seguiment de l'aprenentatge de les competències al llarg dels estudis. La guia que presentem s'ha elaborat tenint presents aquests dos reptes i és un punt de partida per seguir treballant i reflexionant sobre l'avaluació dels estudiants. L'elaboració de guies d'avaluació per a cada titulació de cada universitat podria ser una bona manera de tenir documents de referència tant per al professorat com per als estudiants sobre l'enfocament i les estratègies d'avaluació de l'aprenentatge, i, d'aquesta manera, assegurar la transparència que han de tenir aquests processos.



# 1. COMPETÈNCIES: CONCEPTE, CLASSIFICACIÓ I AVALUACIÓ

## 1.1. INTRODUCCIÓ

El procés de convergència a l'Espai europeu d'educació superior (EEES) comporta, entre altres temes, un canvi en la concepció pedagògica, en el sentit que es passa d'un model d'ensenyament-aprenentatge enfocat vers l'ensenyament a un model enfocat vers l'aprenentatge basat en el treball de l'estudiant i en l'establiment de les condicions idònies, per tal que els objectius proposats es puguin aconseguir i dominar amb èxit. En el Comunicat de Berlín (2003), els ministres europeus hi encoratjaven tots els països europeus a descriure les qualificacions dels seus sistemes d'educació superior en termes de resultats d'aprenentatge, competències i perfil.

L'informe del projecte Tuning (2003) assenyala tres grans factors que expliquen l'interès de desenvolupar les competències en programes educatius:

- La necessitat de millorar l'*ocupabilitat* dels graduats en la nova societat del coneixement (obsolescència ràpida dels sabers, necessitat d'aprendre al llarg de la vida, etc.).
- La creació de l'Espai europeu d'educació superior: necessitat d'establir referents comuns per a les titulacions (descriptors de Dublín per a *bachelor* i *màster*), etc.
- Un nou paradigma educatiu: centrat en l'aprenentatge dels estudiants i que fa més èmfasi en els resultats o en els objectius de l'ensenyament.

S'han utilitzat nombrosos termes per descriure els resultats dels processos d'aprenentatge, com ara *habilitats*, *destreses*, *capacitats*, *competències*, etc., ja sigui com a sinònims o com a termes amb matisos diferents. El grup de treball que ha elaborat aquest document defineix la *competència* com «el conjunt de coneixements, habilitats i actituds que s'han d'integrar per fer una tasca específica».

El desenvolupament de la capacitat de gestionar els coneixements eficientment és tan important o més que emmagatzemar molts coneixements, especialment amb relació als contextos de la realitat on s'hauran d'aplicar. La nova educació orientada al desenvolupament competencial dels estudiants implica modificar profundament no tan sols els plantejaments avaluadors, sinó també el nostre pensament sobre formació, instrucció i docència.

Al llarg dels últims deu anys, s'ha produït un conjunt molt important de canvis en la mateixa naturalesa de l'avaluació dels aprenentatges que afecten el pensament actual pel que

respecta al binomi format pels conceptes d'ensenyament i aprenentatge, com també al paper de l'avaluació. Tot seguit, assenyalem els canvis que considerem més importants.

### **Canvis en l'enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge: de l'èmfasi en l'ensenyament a l'aprenentatge**

Atorgar més importància als processos d'aprenentatge que no pas als d'ensenyament significa que el centre de gravetat se situa en els *outputs* més que no pas en els *inputs*. Es compleix, amb això, un dels principis bàsics del nou paradigma organitzatiu de l'educació, el de la primacia de les finalitats (Hutmacher, 1999), segons el qual l'acció s'orienta de manera prioritària a assolir els objectius establerts. La proposta curricular i l'activitat docent s'organitzen, s'estructuren i es caracteritzen al voltant d'aquest nou element i en depenen.

### **Canvis en els continguts objecte d'avaluació**

Possiblement, el canvi més profund s'ha produït amb referència a la naturalesa dels aprenentatges. La qualitat d'un aprenentatge ja no es basa exclusivament en el fet de conèixer més sobre un domini concret, sinó en la nostra capacitat de fer servir holísticament els nostres coneixements, les nostres habilitats i les nostres actituds per tal d'aplicar-los, de manera activa i eficient, sobre tasques específiques. Amb tot això, ens referim al procés conegut com a *desenvolupament competencial* i el problema rau en l'enfocament dels processos d'avaluació sobre aquest nou tipus d'aprenentatge.

### **Canvis en la lògica de l'avaluació**

Finalment, el tercer gran canvi fa referència a la nova lògica que orienta els processos avaluadors. L'avaluació educativa, històricament, s'havia centrat en el control dels resultats de l'aprenentatge. Posteriorment, va desplaçar la seva preocupació als processos de petició de responsabilitats (*accountability*), la qual cosa significava implicar tota la comunitat educativa en la responsabilització de la consecució de la qualitat dels processos i els resultats educatius. És bàsicament en la darrera dècada quan es descobreix l'enorme potencial de l'avaluació com a eina per gestionar els mateixos aprenentatges i garantir-ne la qualitat. S'estableix definitivament la importància d'associar els processos avaluadors als de desenvolupament i potenciació de la nostra capacitat per aprendre.

A més a més, cal assenyalar que l'avaluació de les competències assolides per l'estudiant no tan sols té el punt de vista de l'avaluació dels resultats individuals de l'aprenentatge, sinó que també adopta el punt de vista institucional, és a dir, la qualitat d'una institució està associada al grau en què assoleix que els seus graduats siguin competents en allò que es descriu al perfil de formació.

## 1.2. ACLARINT CONCEPTES

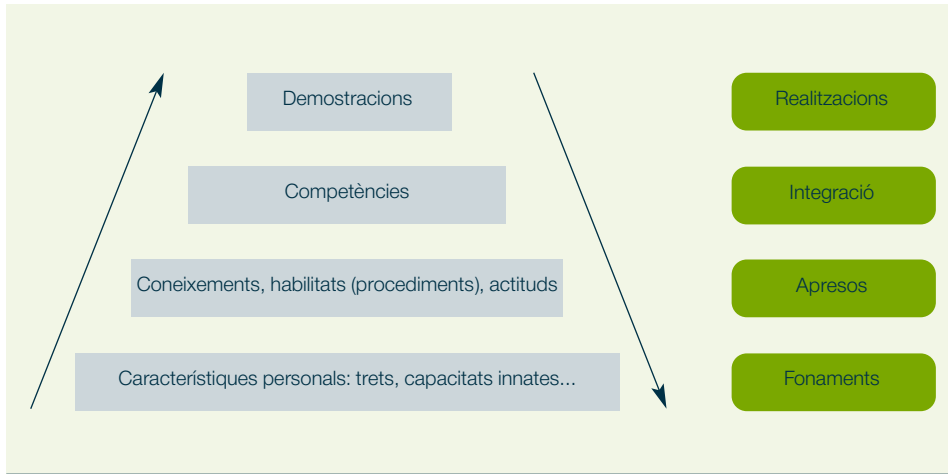
Més amunt, s'hi ha assenyalat que termes com ara *habilitats*, *coneixements*, *capacitats* i *competències* s'han fet servir sovint de manera intercanviable. La figura 1 mostra l'estructura jeràrquica d'aquests conceptes i permet establir-ne les diferències.<sup>1</sup> D'aquesta manera:

- Els **trets** i les **característiques personals** constitueixen els fonaments de l'aprenentatge, la base innata des de la qual es poden construir les experiències subsegüents. Les diferències en trets i característiques ajuden a explicar per què les persones trien experiències distintes d'aprenentatge i adquireixen nivells i tipologies de coneixements i habilitats diferents.
- Els **coneixements**, les **habilitats** i les **actituds** es desenvolupen a partir de les experiències d'aprenentatge, que, si es defineixen d'una manera àmplia, inclouen tant l'escola com el treball, la família, la participació social, etc.
- Les **competències** són combinacions de coneixements, habilitats i actituds adquirides. Es desenvolupen a partir d'experiències d'aprenentatge integratives en les quals els coneixements i les habilitats interactuen per tal de donar una resposta eficient en la tasca que s'executa.
- Les **demostracions** comporten l'aplicació en contextos específics de les competències apreses.

---

<sup>1</sup> Aquesta conceptualització procedeix del treball realitzat pel Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) i el seu Working Group on Competency-Based Initiatives, patrocinat per l'NCES (National Center for Education Statistics). Referència: NCES (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Disponible a: <<http://nces.ed.gov/publicsearch/>> [Consulta: setembre de 2008]

**Figura 1. Jerarquia de resultats d'aprenentatge**



Font: NCES (2002).

Al final d'aquest capítol, hi hem recollit diferents definicions sobre el constructe de competències que s'han fet servir recurrentment i que són coherents amb el concepte assumit en aquest capítol.

Per tal com les competències són el resultat de combinar coneixements i habilitats, és evident que, en un procés formatiu complex com ara el de l'educació superior, de durades llargues, les competències no es desenvoluparan de manera més o menys completa fins als moments finals d'aquest procés. D'aquesta manera, pot ser útil diferenciar les competències d'altres conceptes vinculats al procés d'ensenyament i aprenentatge amb els quals conviuen, com ara els objectius o els resultats d'aprenentatge:

<p><b>Objectius</b></p>	<p>Són afirmacions relatives a la docència, redactades des del punt de vista d'allò que intentarà cobrir el professorat amb un bloc determinat d'aprenentatge (mòdul, matèria, assignatura, etc.). Estan escrits des del <b>punt de vista del professor</b>.</p> <p>Poden incloure coneixements i habilitats de manera aïllada.</p>
<p><b>Resultats d'aprenentatge</b></p>	<p>Són afirmacions sobre què s'espera que un estudiant pugui conèixer, comprendre i ser capaç de demostrar després d'haver completat un procés d'aprenentatge (mòdul, assignatura, matèria, curs, etc.). Se centren en el que l'estudiant ha assolit en comptes de quines són les intencions del professor. <b>Se centren en allò que pot demostrar l'estudiant</b> en finalitzar l'activitat d'aprenentatge.</p> <p>Poden incloure coneixements i habilitats aïlladament. De la mateixa manera que els objectius, es poden descriure en finalitzar qualsevol unitat (mòdul, assignatura, etc.).</p>



<b>Competències</b>	Impliquen l'ús integrat de coneixements, habilitats i actituds en l'acció. Per la seva naturalesa, només es podran assolir en estadis finals del procés educatiu (pràcticum, treballs finals de carrera, etc.). <sup>2</sup>
---------------------	--

A continuació, s'ofereix un exemple de redacció de cadascun d'aquests nivells:<sup>3</sup>

- **Objectiu d'aprenentatge:** que l'estudiant conegui i descrigui les diferents fonts de cost econòmic i la seva ponderació dins d'un projecte.
- **Resultats d'aprenentatge:** identificar les diferents fonts de cost econòmic dins d'un projecte d'enginyeria.
- **Competència associada:** avaluar la viabilitat econòmica d'un projecte industrial d'enginyeria química.

Tal com s'observa en el requadre següent, els objectius d'aprenentatge i els resultats d'aprenentatge són dues cares d'una mateixa moneda, però, mentre que els objectius no són observables, els resultats identifiquen accions de l'estudiant que permeten avaluar-los, tal com podem veure a continuació:

Exemple de redacció d'objectius	Exemple de redacció de resultats d'aprenentatge
<p>L'objectiu del mòdul, la matèria o l'assignatura és que l'estudiant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conegui els diferents instruments utilitzats en processos de selecció de personal en cadascuna de les seves fases.</li> <li>■ Comprengui...</li> </ul>	<p>En acabar el mòdul, la matèria o l'assignatura, l'estudiant tindrà les capacitats següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Identificar els instruments utilitzats en cadascuna de les fases d'un procés de selecció.</li> <li>■ Comparar els instruments utilitzats en... (anàlisi de semblances i diferències).</li> <li>■ Valorar, d'acord amb criteris de rellevància, cost, etc., la idoneïtat, en un procés de selecció determinat, de cadascun dels possibles instruments de selecció...</li> <li>■ Aplicar...</li> </ul>

<sup>2</sup> Per exemple, la competència d'anàlisi de mostres reals en un laboratori, que correspon a una competència del perfil de formació d'un químic, es podrà assolir en un laboratori de pràctiques del darrer curs del programa de formació, però, en cursos anteriors, l'estudiant haurà dut a terme anàlisis de mostres simples que no requereixin tractaments laboriosos. És a dir, de la mateixa manera que hi ha nivells de complexitat diferent en l'àmbit de la cognició (del record a l'aplicació o l'avaluació), també és possible establir nivells de complexitat en l'àmbit de l'acció, d'execucions en processos parcials en contextos simples a execucions de processos complets en contextos complexos.

<sup>3</sup> L'exemple s'ha extret d'una de les competències definides a la *Guia per al disseny d'un perfil de formació: Enginyeria Química*, AQU Catalunya, 2006.

La redacció d'un resultat d'aprenentatge no difereix de la redacció de les competències. Totes dues redaccions requereixen l'ús d'un verb que identifica una acció que ha de desenvolupar i ser capaç de fer l'estudiant i, per tant, s'ha de poder visualitzar i avaluar.

Per tal com les competències es demostren en l'acció, el context on es manifesten és un element clau per adequar-les. D'aquesta manera, competències en diferents contextos requereixen diferents combinacions de coneixements, habilitats i actituds; per exemple: el lideratge d'un cirurgià és diferent del lideratge que necessita un entrenador de bàsquet.

En resum:

- La competència és la combinació d'habilitats, actituds i coneixements necessaris per desenvolupar una tasca de manera eficaç.
- Les competències es demostren en l'acció i, per tant, només són avaluable en tant que hi hagi activitats que impliquin que es duguin a terme.
- Les competències són apreses i es desenvolupen a partir d'activitats que permeten integrar habilitats, actituds i coneixements apresos anteriorment potser de manera separada.

### 1.3. POSSIBLES CLASSIFICACIONS DE LES COMPETÈNCIES

Qualsevol classificació que s'adopti deixarà fora algun aspecte, certa terminologia o determinats punts de vista específics d'algun autor. A fi d'establir un referent, resultat de la transacció corresponent entre els autors de les diverses guies que es presenten, es proposa una classificació que intenta ser al màxim de comprensiva possible.

Cada titulació desenvolupa competències, algunes de les quals són pròpies o específiques de la titulació corresponent, mentre que n'hi ha que són transversals o compartides amb unes altres. Així doncs, podem diferenciar dos amplis grups de competències:

- **Competències específiques**, que són pròpies d'un àmbit o titulació i estan orientades a aconseguir un perfil específic del graduat. Són properes a certs aspectes formatius, àrees de coneixement o agrupacions de matèries i acostumen a tenir una projecció longitudinal en la titulació.
- **Competències genèriques (o transversals)**, que són comunes a la majoria de titulacions, encara que exerceixen una incidència diferent i són contextualitzades en cadascuna de les titulacions en qüestió; per exemple: no es treballarà igual la comunicació d'un futur metge que la d'un periodista, un mestre, un químic, etc.

Dins d'aquest bloc, hi trobem competències personals, com ara la gestió del temps i la responsabilitat del mateix aprenentatge; competències interpersonals, com ara comunicar-se, treballar en equip, liderar o negociar; competències relacionades amb la

gestió de la informació, els idiomes, la informàtica, etc. A vegades, aquestes últimes competències s'inclouen sota la denominació d'*instrumentals*.

Entre aquestes competències genèriques, hi volem destacar les més relacionades amb el context acadèmic, que són les nuclears o més pròpies de l'educació superior: el pensament analític o crític, la resolució de problemes, la presa de decisions, la indagació, etc. A la universitat és on aquestes competències es desenvolupen al seu nivell més alt, si bé la disciplina marcarà la diferència: d'aquesta manera, per a un filòsof, el pensament analític tindrà una concreció diferent que per a un farmacèutic o un matemàtic. Sens dubte, alguns àmbits de formació amb menys tradició professional podran emfatitzar el desenvolupament d'aquest tipus de competències.

## 1.4. APRENTATGE I AVALUACIÓ

L'aprenentatge basat en competències pretén assegurar que els estudiants adquireixen aquells coneixements, aquelles habilitats i aquelles actituds importants, tant amb relació a allò que s'està estudiant com pel que fa a les transicions per a les quals es preparen (transició laboral, preparació per a màsters acadèmics, etc.). Emprar competències implica el desenvolupament de quatre components diferents però interactius:

- Descripció de la competència.
- Descripció de les activitats on es manifestarà la competència.
- Instruments o mitjans per avaluar la competència.
- Estàndards o criteris pels quals es jutja si algú és competent o no.

### Descripció de la competència

Definir les competències és important per tal de comunicar als estudiants què es pretén assolir amb el procés d'ensenyament-aprenentatge i en quina mesura les seves experiències d'aprenentatge i els seus esforços estan adreçats vers aquest assoliment. D'altra banda, els ocupadors tindran un referent clar d'allò que els graduats saben i són capaços de fer.

En la descripció de la competència, s'hi han d'assenyalar tant els continguts implicats, com el nivell de complexitat del context on s'haurà d'aplicar la competència.

La formulació de la competència requereix els elements següents:

- Un **verb actiu, que identifiqui una acció que generi un resultat visualitzable**. D'aquesta manera, cal evitar l'ús de verbs com ara *conèixer* o *comprendre* i utilitzar unes altres formes verbals, com ara *descriu*, *identifica*, *reconeix*, *classifica*, *compara*, *avalua* o *valora*, *formula*, *argumenta*, *calcula*, *planifica*, *dissenya*, etc.

- La **descripció de l'objecte de l'acció i el context en el qual s'aplica**. La competència ha de fer referència al camp disciplinari en el qual es fonamenta; per exemple: *Dissenyar instal·lacions d'enginyeria química, Desenvolupar entrevistes diagnòstiques en l'àmbit clínic, Fer un examen físic i mental complet.*

## Descripció de les activitats on es manifesten les competències

Consisteix a descriure amb precisió el tipus d'activitat on es manifestarà la competència i els objectius que es persegueixen duent-la a terme. Conseqüentment, s'han d'explicitar les competències associades amb aquesta activitat, quins coneixements o habilitats porten implícits i en quins contextos s'aplicaran, com també el nivell de profunditat o complexitat en què s'haurien de concretar.

Un cop definides les competències que estan implicades en l'activitat, en quin nivell i context es treballaran i de quins mitjans es disposarà, es poden concretar els **resultats d'aprenentatge** esperats en cada activitat, és a dir, els resultats observables. D'aquesta manera, serà possible establir quin tipus d'evidències es produeixen i com es poden recollir per tal d'analitzar el nivell d'assoliment de les competències descrites.

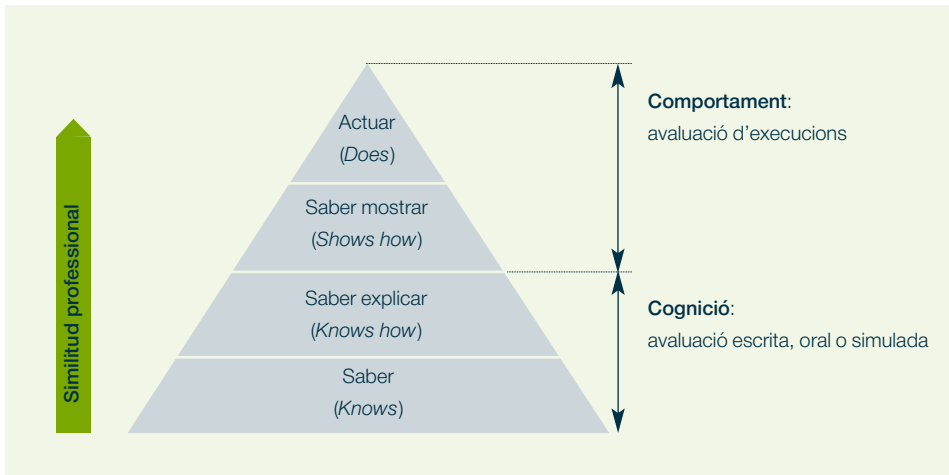
Aquest nivell de descripció és necessari en les activitats que són objecte d'avaluació, no cal fer-ho d'una manera tan detallada per a la resta d'activitats d'aprenentatge, on es poden introduir competències que no siguin objecte d'avaluació.

## Tria d'instruments per a l'avaluació

La determinació del tipus d'instrument que cal aplicar per recollir evidències, depèn fonamentalment de la naturalesa del resultat d'aprenentatge que s'ha de capturar.

Si bé, tal com hem vist a la figura 1, la competència només es pot avaluar en l'acció, per poder-la adquirir cal haver assolit prèviament una sèrie de coneixements, habilitats i actituds que haurem descrit bé d'acord amb els resultats d'aprenentatge o en termes d'objectius, segons que la nostra perspectiva sigui allò que el professor pretén que s'assoleixi o allò que haurà de demostrar l'estudiant. La piràmide de Miller (1990) pot ser una manera útil d'ajudar a triar estratègies d'avaluació coherents amb resultats d'aprenentatge descrits pel professor. D'aquesta manera, es pot avaluar només el fet de saber (per exemple, per mitjà d'una prova tipus test) o el fet de saber explicar, que ja requereix una gestió del coneixement adquirit; o bé es pot plantejar una simulació en la qual l'estudiant actüi en situacions controlades, i, finalment, cal demostrar l'adquisició d'una competència en diverses actuacions.

**Figura 2. Piràmide de Miller**



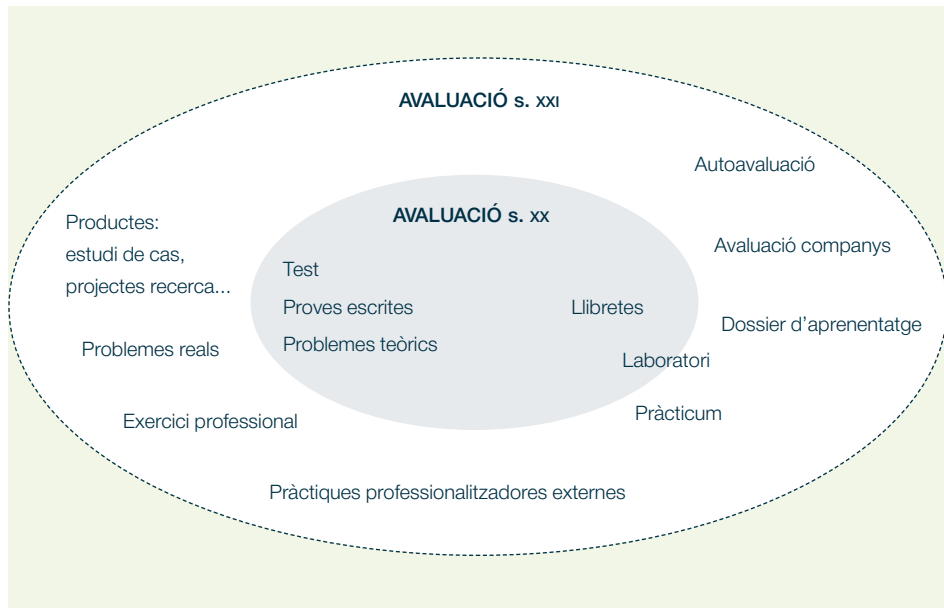
Font: Miller (1990).

La piràmide distingeix dos grans tipus de proves, que les podríem classificar en avaluació tradicional (o proves de paper i llapis) i avaluació d'execucions:

- L'**avaluació tradicional**: engloba allò que podríem anomenar les típiques «proves de paper i llapis», en què es fa més èmfasi en els objectius de coneixements i de saber. En l'avaluació tradicional, hi ha proves que emfatitzen habilitats de baix ordre (record, comprensió), mentre que n'hi ha unes altres que emfatitzen el pensament d'alt ordre (aplicació, síntesi, avaluació).
- L'**avaluació d'execucions** és, tal com es veurà, molt variada i permet abraçar un rang molt més ampli de competències, ja sigui d'habilitats disciplinàries (saber posar una injecció enfront de fer un examen mèdic), ja sigui de competències transversals (comunicació oral, pensament crític, etc.).

La figura 3 vol il·lustrar que les noves estratègies avaluadores s'afegeixen a les tradicionals, enriqueixen les mostres d'aprenentatge i afavoreixen aquest escenari on s'aprofiten els avantatges d'una pluralitat de fonts d'avaluació:

**Figura 3. Avaluació tradicional i avaluació d'execucions**



Font: Prades (2005).

A continuació, es presenta un quadre on es recullen les principals proves avaluadores presents en l'àmbit de l'educació superior i se n'analitza el potencial amb relació a l'avaluació de competències, com també consideracions sobre la fiabilitat i la validesa.<sup>4</sup> El quadre no pretén oferir una classificació sistemàtica, sinó que relaciona les proves amb relació al seu ús per als diferents objectius d'avaluació.

<sup>4</sup> Nota tècnica: la **fiabilitat** es refereix a l'exactitud de la mesura, és a dir, a l'absència d'errors en aquesta. La fiabilitat fa referència a la consistència de les puntuacions obtingudes pels mateixos individus si fossin reexaminats amb la mateixa prova diverses vegades o amb proves amb qüestions equivalents, o bé amb condicions d'avaluació variables (Anastasi, 1976, citat a Miller, Imrie i Cox, 1998, p. 236). La **validesa** fa referència al grau en què la puntuació obtinguda reflecteix allò que es pretén mesurar. La validesa d'un mètode d'avaluació depèn del grau en què la prova mesura allò que pretén mesurar. Ara bé, per poder-la establir, cal que s'hagin definit clarament els objectius que es volen assolir, cal que permeti una **avaluació criterial**.

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
Tests objectius	<p>Són proves en les quals es requereix seleccionar la resposta correcta d'un conjunt de diverses possibilitats (ítems de cert/fals, ítems d'aparellament, d'elecció múltiple, etc.). Els ítems poden ser gràfics, textos, exemples o, fins i tot, casos.</p> <p>Un cop construïts, són fàcils d'aplicar i corregir, i permeten un retorn o una retroacció ràpida a l'estudiant.</p>	<p>Objectius com ara els de reconèixer i discriminar informació, aplicació de principis o regles i interpretació de dades.</p> <p>Reforcen més el pensament selectiu que no pas els processos mentals adreçats a construir el coneixement.</p>	<p>Fiabilitat: la puntuació de la prova està menys alterada per factors aliens al procés de puntuació.</p> <p>Permeten aplicar un judici valoratiu amb el mateix criteri a diferents execucions, mentre que, en les subjectives, no es pot assegurar la igualtat del criteri. La qualificació d'<i>objectius</i> fa referència a les condicions d'aplicació de la prova i al tractament i la interpretació dels resultats, però no indica que siguin més objectives pel que fa al punt de vista d'una valoració més bona del rendiment dels estudiants.</p> <p>Validesa: permeten avaluar un ampli ventall de continguts, la qual cosa n'augmenta la validesa. La validesa es pot millorar per mitjà de l'anàlisi del funcionament dels ítems.</p>
Preguntes curtes	<p>Conjunt de preguntes obertes on l'alumnat elabora i estructura la seva resposta amb tota llibertat.</p> <p>Els ítems poden ser gràfics, textos, exemples o, fins i tot, casos que requereixen l'elicitació o l'elaboració d'una resposta.</p> <p>Segons l'amplitud de resposta que s'exigeix, es diferencia entre proves d'assaig ampli, o desenvolupament de temes, i proves d'assaig restringit, o de resposta curta.</p> <p>És més ràpid de construir que els tests objectius i és més fàcil i barat d'administrar.</p>	<p>Poden implicar tant habilitats cognitives d'alt ordre (transferència i integració de l'aprenentatge), com la simple repetició d'un contingut prèviament memoritzat.</p> <p>Tenen, però, potencial per mostrar l'aprenentatge profund, ja que es requereix la construcció de la resposta.</p> <p>Són pertinents per avaluar objectius referits a evocació de la informació, interpretació de l'evidència, construcció d'un disseny, generació d'hipòtesis, exposició de la informació per a una decisió o explicació de les fases d'un procés.</p> <p>Permeten valorar l'ús del vocabulari i el raonament conceptual propi d'una àrea de coneixements.</p>	<p>Les seves propietats psicomètriques són qüestionables (dificultats en la fiabilitat entre diversos avaluadors, cobriment de dominis restringits de coneixement).</p> <p>Les proves de preguntes curtes són més útils per avaluar un repertori adequat dels continguts de l'aprenentatge que les proves d'assaig ampli.</p> <p>Poden desafavorir els estudiants amb menys habilitats de comunicació escrita.</p>

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
Proves científicomatemàtiques	<p>Són a mig camí entre les proves de format lliure i les de format objectiu, per tal com exigeixen la construcció de la resposta, però permeten una correcció més objectiva. La complexitat de problemes pot variar segons el nombre de passos per resoldre'ls, el grau d'abstracció que impliquen i les operacions cognitives implicades. El grau de la novetat influirà en la dificultat del problema, per tant, és més fàcil recórrer a una analogia si hi ha similituds, tant superficials com estructurals, entre els problemes.</p>	<p>Constitueixen una bona manera de comprovar la comprensió i l'aplicació (en principi), en contrast amb la memorització. Són rellevants per a la dimensió tecnicoprofessional. Els problemes, com els assaigs, permeten veure el desenvolupament de certes competències transversals, com ara el pensament crític i la presa de decisions. Cal diferenciar entre l'<b>aplicació simple</b> i la <b>resolució de problemes</b>: reconeixement o record de la informació enfront de la seva reestructuració o reelaboració, i grau en què els exercicis són rutinaris enfront del grau en què són originals.</p>	<p>Bona fiabilitat (tot i que també cal tenir clars els criteris de correcció) i validesa (poden abraçar un ampli rang de continguts). Pel que fa a la validesa, cal tenir en compte qüestions sobre la transferència de la competència de resolució de problemes. Segons sembla, l'habilitat és transferible però dins del mateix domini (Garnham i Oakhill, 1996).</p>
Proves orals	<p>Tradicionalment, impliquen un o dos examinadors que fan preguntes als estudiants referents a la comprensió i a l'habilitat d'aplicar el que han après, però també s'hi inclouen debats, jocs de rol, etc.</p>	<p>Permeten valorar la <b>capacitat de comunicació i les habilitats interactives</b>, unes habilitats que no es poden avaluar d'una altra manera i que, a més a més, promouen el pensament autònom mitjançant l'estructura pregunta-resposta. L'avaluació és, a més a més, una oportunitat per posar en pràctica l'expressió oral i, per tant, millorar aquestes habilitats.</p>	<p>L'inconvenient principal és que permeten una llibertat considerable a l'examinador per variar les qüestions als estudiants i que són difícils de qualificar, cosa que les converteix en poc fiables. Són les proves més adequades (coherents) per valorar la competència de comunicació oral. Tanmateix, la capacitat oral no acostuma a ser objecte d'avaluació en les proves orals, sinó que tan sols s'avalua el coneixement acadèmic. De fet, alguns estudis han demostrat que la majoria de preguntes només requereixen el record d'alguns fragments d'informació, cosa que es pot avaluar de manera més fàcil i fiable amb tests escrits objectius. Desafavoreixen els estudiants amb por de parlar en públic.</p>



Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
<p>Són específics per a ensenyaments; per exemple: articles de diari per a estudiants de periodisme, quadres per a estudiants de belles arts, mapes per als de geografia, programes informàtics per als d'informàtica, etc.</p> <p>A banda de productes, però, l'avaluació d'execucions o del rendiment es pot emprar per avaluar demostracions del treball de l'estudiant: utilitzar un instrument, fer una entrevista, etc. Es poden observar infermers, futurs mestres conduint una classe o els estudiants al laboratori. També es poden emprar programes de simulació. Aquestes execucions solen oferir més informació directa sobre l'aprenentatge que no pas els tests objectius. L'inconvenient principal d'aquesta avaluació és el temps de correcció. És difícil de construir i de mesurar.</p>	<p>Eina ideal per avaluar competències disciplinàries o tècniques pròpies de l'àrea de coneixement. Promouen la transferència dels coneixements acadèmics i afavoreixen habilitats cognitives d'alt ordre. Cal afegir-hi, com a avantatge per al procés d'aprenentatge, la motivació que comporta per als estudiants una situació d'avaluació realista. El grau en què es desenvolupin unes altres competències transversals dependrà del tipus de prova (productes escrits, gràfics, pòsters, estudis de cas, etc.). Per exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Projectes de recerca: manera d'avaluar la capacitat de gestió de la informació, l'aplicació dels coneixements i les competències disciplinàries en la resolució de problemes. Situats al final del currículum, motiva els alumnes des del principi del seu recorregut acadèmic i fomenta la responsabilitat de l'estudiant i la coherència del programa.</li> <li>■ Pòsters: donen l'oportunitat per integrar les competències de comunicació (oral, escrita, gràfica) amb continguts acadèmics.</li> <li>■ Estudis de cas i longitudinals: són una altra modalitat de resolució de problemes, en la qual destaca la riquesa de detalls.</li> </ul>	<p>Són difícils de construir (l'elecció de la mostra condiciona la validesa) i de mesurar (subjectivitat i fiabilitat de la correcció).</p> <p>Hi ha el perill que, en situació de pressió, els estudiants es basin més en el sentit comú que no pas en els seus coneixements. Un altre element que n'afectaria la validesa és el perill de plagi. Segons les proves, per exemple, els estudis de cas o els grans problemes, com que són una mostra petita de contingut (això sí, amb profunditat), es corre el risc de limitar-ne la generalització i ometre, per tant, la transferència del coneixement</p>

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
Pràctiques estructurades	<p>Són un tipus de proves d'execucions. Consisteixen en exàmens pràctics estructurats objectivament i tenen per objectiu provar un ampli ventall d'habilitats d'una manera objectiva.</p> <p>Els estudiants passen per una sèrie d'estacions i duen a terme una varietat de tasques pràctiques.</p> <p>Aquesta aproximació, inicialment utilitzada com a part integral dels exàmens mèdics, ha estat desenvolupada i adoptada posteriorment per una gran varietat de professions.</p>	<p>Competències disciplinàries específiques o tècniques.</p>	<p>Bona fiabilitat, a costa d'un preu elevat (multiobservadors). Bona validesa per l'autenticitat de les situacions d'avaluació (se n'assegura la transferència).</p>
Avaluació laboratori	<p>És un tipus de proves d'execucions.</p> <p>L'avaluació de laboratori té lloc en un entorn realista i requereix la complementació d'una tasca real. L'avaluació de l'execució pot ser sobre el procés, el producte o tots dos elements.</p>	<p>Competències de laboratori. Formarien part d'aquestes competències l'observació, la manipulació, la interpretació, les competències tècniques (cromatografia, espectrografia, precipitació) i el disseny expert.</p>	<p>Massa sovint, l'avaluació es basa per complet en un informe escrit, més que no pas en l'observació directa de l'execució dels estudiants; això produeix un desajustament entre els objectius establerts i el focus d'avaluació.</p> <p>L'observació presenta dificultats en la qualificació a causa de la subjectivitat de l'avaluador.</p>
Dossier d'aprenentatge	<p>Els dossiers d'aprenentatge són una col·lecció selectiva, deliberada i validada dels treballs fets per l'estudiant en què es reflecteixen els esforços, els progressos i els aprenentatges en una àrea específica al llarg d'un període de temps.</p> <p>Els estudiants reuneixen, presenten, expliquen i <b>avaluen</b> el seu aprenentatge amb relació als objectius del curs i als seus propis objectius o expectatives. Consumeix temps i és difícil d'avaluar, el contingut variarà àmpliament entre els estudiants.</p>	<p>La seva finalitat <b>és fer un balanç del progrés i del desenvolupament</b> dels aprenentatges de l'estudiant</p> <p>Afavoreix el desenvolupament de competències d'independència o autonomia, reflexió i autoorientació.</p> <p>Promou l'autoconsciència i la responsabilitat sobre el propi aprenentatge.</p> <p>Il·lustra tendències longitudinals, subratlla les fortaleses de l'aprenentatge i identifica les debilitats a millorar.</p>	<p>És coherent amb l'enfocament de l'aprenentatge centrat en l'estudiant.</p> <p>La validesa dels dossiers en relació amb la competència de reflexió o metacognitiva és clara en aquesta situació, però la seva fiabilitat per a avaluacions sumatives encara s'ha de determinar.</p>

Font: Prades (2005).

Una competència es demostra en l'acció, per la qual cosa, sovint, les mateixes activitats d'aprenentatge són les activitats d'avaluació. D'aquesta manera, no es pot avaluar el treball en equip sense treballar en equip i, per fer-ne l'avaluació, cal utilitzar procediments o estratègies diferents (un dossier d'aprenentatge, un informe o producte del treball en equip, una avaluació dels companys, etc.). L'autoavaluació és una de les altres competències que només es pot dur a terme si s'involucra els estudiants en activitats en les quals es requereixi.

## Els estàndards d'avaluació i la presa de decisions

El pas següent consisteix a establir els criteris valoratius que ens permeten emetre els judicis de valor respecte dels resultats assolits. Si apliquem els criteris d'avaluació sobre els resultats d'aprenentatge, podem expressar aquests resultats en termes d'estàndards d'execució. Aquí no tan sols expressem el que ha de fer l'estudiant, sinó que també establím els nivells d'execució que permeten establir judicis pel que fa al nivell d'assoliment de l'aprenentatge.

Si volem millorar la precisió dels nostres judicis valoratius de manera significativa i, consegüentment, la consistència de les valoracions emeses pel que respecta a una mateixa execució (especialment quan es fan per part de diversos avaluadors), abans cal aclarir els aspectes o les dimensions que es volen avaluar, com també els indicadors o les evidències que identifiquen els nivells de valoració que proposem.

Per aconseguir aquest aclariment, és convenient utilitzar exemples d'allò que pretenem aconseguir. I perquè funcionin bé, haurien d'estar inserits en el marc d'un esquema general d'avaluació.

Finalment, s'ha de procedir a analitzar tota la informació d'avaluació pel que fa a cadascun dels resultats avaluadors en el nivell d'exigència esperat, i determinar si s'han assolit totes i cadascuna de les competències que portava implícita la realització de l'activitat. Aquesta darrera anàlisi ens ha de portar a prendre decisions respecte als estudiants i al procediment de la certificació positiva o a poder expressar el conjunt d'indicacions que han de seguir estudiants i professors, a fi de recuperar les competències no assolides, amb un material que ens permeti diagnosticar amb una gran exactitud on se situen les deficiències, per tal de poder orientar adequadament l'acció educativa.

## 1.5. CONSIDERACIONS FINALS

- Parlar de *competències* permet realitzar un **acostament entre el món acadèmic** —allò que pretenem fer durant el procés formatiu— **i el món laboral** —allò que els empresaris requereixen dels nostres graduats.
- Treballar amb competències, *definir-les, desenvolupar-les, avaluar-les*, **permet ser més eficient amb el procés formatiu**, per tal com s'assegura coherència entre el resultat final del procés formatiu (el perfil de competències del programa) i el treball individual de cada professor (definició de continguts, metodologia, etc.).

- **Els procediments tradicionals d'avaluació no satisfan** els requisits que exigeixen tant l'avaluació de *continguts nous* com la funció de l'estudiant en l'aprenentatge universitari.
- **El plantejament avaluador ha de ser col·lectiu i compartit.** La facultat, el centre o la institució s'ha d'assegurar que els estudiants siguin avaluats en la seva competència, tant en un estadi final com de manera progressiva. D'aquesta manera, per exemple, cal assegurar que tots els estudiants passin per més d'un examen oral que permeti avaluar la competència comunicativa (ja sigui una presentació d'un treball individual o de grup, ja sigui un examen oral, una ponència, etc.), però no cal que tots els professors introdueixin aquesta modalitat d'examinar en les seves assignatures.
- En el marc universitari, la pràctica d'avaluació no pot continuar tenint com a referent l'assignatura i el professorat (considerat individualment), sinó que **s'ha de considerar el conjunt d'assignatures** i, per tant, l'equip docent, tant des d'una perspectiva transversal (quines competències es treballen i s'avaluen durant el primer trimestre, per exemple), com longitudinal (de quina manera les distintes assignatures contribueixen a desenvolupar una competència a diferents nivells).
- No és necessari avaluar totes les competències que es treballin en el marc d'una sola assignatura. **L'avaluació de les competències s'ha de programar** quan ja hi hagi prou matèria per permetre fer-ne l'avaluació corresponent. Fins llavors, cal avaluar els resultats d'aprenentatge (coneixements i habilitats) separatament.
- **Les competències es desenvolupen progressivament;** per tant, s'han de dissenyar diferents moments, a més del final, en què es constati l'evolució en l'adquisició de la competència.
- La pràctica d'avaluació pel que fa a la seva dimensió institucional necessita una gestió que tingui en consideració els **diferents nivells de responsabilitat** (presa de decisions) que sostenen l'organització universitària.

## 1.6. DEFINICIONS DEL TERME *COMPETÈNCIES*

«La capacitat d'actuar de manera eficaç en un tipus definit de situació, una capacitat que se sustenta en coneixements, però no s'hi redueix.» (Perrenoud, 1999)

«Un saber fer complex, resultat de la integració, la mobilització i l'adequació de capacitats (coneixements, actituds i habilitats) utilitzats eficaçment en situacions que tinguin un caràcter comú.» (Lasnier, 2000)

«Un complex que implica i comprèn, en cada cas, almenys quatre components: informació, coneixement (pel que fa a apropiació, processament i aplicació de la informació), habilitat i actitud o valor.» (Schmelckes, citada per Barrón 2000)

«La capacitat de mobilitzar i aplicar correctament en un entorn laboral determinats recursos propis (habilitats, coneixements i actituds) i recursos de l'entorn per produir un resultat definit.» (Le Boterf, 2001)

«La competència és l'habilitat apresada per dur a terme una tasca, un deure o un rol adequadament. Un alt nivell de competència és un prerrequisit de bona execució. Té dos elements distintius: està relacionada amb el treball específic en un context particular, i integra diferents tipus de coneixements, habilitats i actituds. Cal distingir les competències dels trets de personalitat, que són característiques més estables de l'individu. S'adquireixen mitjançant el *learning-by-doing* i, a diferència dels coneixements, les habilitats i les actituds, no es poden avaluar independentment.» (Roe, 2002)

«Les competències són els coneixements, les habilitats i les motivacions generals i específiques que conformen els prerrequisits per a l'acció eficaç en una gran varietat de contextos amb els quals s'enfronten els titulats superiors, formulades de tal manera que siguin equivalents pel que fa als significats en tots aquests contextos.» (Allen i altres, 2003)

En el projecte Tuning (2003), les competències representen una combinació dinàmica d'atributs, amb relació a coneixements, habilitats, actituds i responsabilitats, que descriuen els resultats de l'aprenentatge d'un programa pedagògic o el que els alumnes són capaços de demostrar al final d'un procés educatiu.

AQU Catalunya (2004), al *Marc general per a la integració europea*, defineix la competència com «la combinació de sabers tècnics, metodològics i participatius que s'actualitzen en una situació i en un moment particulars».

ANECA (2004) defineix el terme *competència* com «el conjunt de coneixements, habilitats i destreses relacionats amb el programa formatiu que capacita l'alumne per dur a terme les tasques professionals recollides en el perfil de graduat del programa».

«La competència és la capacitat de respondre amb èxit a les exigències personals i socials que ens planteja una activitat o una tasca qualsevol en el context de l'exercici professional. Comporta dimensions tant de tipus cognitiu, com no cognitiu. Una competència és una mena de coneixement complex que sempre s'exerceix en un context d'una manera eficient. Les tres grans dimensions que configuren una competència qualsevol són: *saber* (coneixements), *saber fer* (habilitats) i *ser* (actituds).» (Rué, 2005)



# 2. L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES D'EDUCACIÓ SOCIAL

## 2.1. INTRODUCCIÓ

L'adaptació de les titulacions actuals als nous estudis de grau en el marc de l'Espai europeu d'educació superior suposa, com ja s'ha dit en el capítol anterior, un canvi en la concepció de l'enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge a la universitat que té conseqüències en l'avaluació de l'aprenentatge dels estudiants, tant pel que fa als continguts objecte de l'avaluació com a la lògica del procés avaluatiu. Estem davant d'un canvi de model pedagògic en l'àmbit de l'educació superior. Les universitats han de fer el trànsit des d'uns programes formatius centrats en l'assoliment de continguts, majoritàriament coneixements disciplinaris, organitzats en assignatures, fins a uns currículums basats en competències. La definició de les competències pròpies d'una professió o d'un àmbit professional esdevé, per tant, l'element clau per desenvolupar tot el programa formatiu, ja sigui de nivell de grau o bé de màster. Aquestes competències són el referent per dissenyar els processos d'aprenentatge i d'avaluació. L'avaluació, en aquest nou model, es concep com un element estretament lligat a l'aprenentatge, és a dir, esdevé una activitat que no només ha de donar suport a l'adquisició de coneixements, sinó també un procés que ha de permetre constatar fins a quin punt l'estudiant ha assolit es competències.

Malgrat que el terme «competència» és central en el disseny d'una titulació, no resulta gens fàcil, tal com s'ha posat en evidència al capítol 1, definir què és una competència professional, i encara menys identificar quines són les competències professionals d'una professió concreta. La professió d'educador social requereix una formació universitària de les que Perrenoud anomenaria «programa universitari clarament professional». En aquests programes, la definició de competències hi planteja dos problemes, que, segons el mateix autor, són «les reticències freqüents per identificar i per formular explícitament les competències» i «una connexió poc clara entre aquestes competències i els coneixements disciplinaris ensenyats» (Perrenoud, 2005: 27). Conscients d'aquestes dificultats, endeguem el procés d'elaboració de la GUIA D'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN EDUCACIÓ SOCIAL.

El que presentem aquí és un conjunt d'orientacions sobre el procés de passar d'unes competències definides com a referent de la titulació a l'avaluació d'aquestes competències, i mostrem un possible camí per assegurar la correspondència i la coherència entre l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació, basant-nos en l'experiència que hem desenvolupat en els estudis d'Educació Social de la Universitat de Girona.

Comencem fent una descripció breu de la professió d'educador social, ja que entenem que, abans de plantejar un perfil de competències de l'educador social, és necessari explicar de quina professió estem parlant, dels itineraris d'inserció i de les funcions que realitza aquest professional. A continuació, expliquem un possible procés per identificar les competències professionals i per transformar-les en resultats d'aprenentatge, aspectes que constituïran el punt de partida per a les propostes d'activitats, criteris i instruments d'avaluació.

## **2.2. LA PROFESSIÓ D'EDUCADOR SOCIAL I LA SEVA INSERCIÓ LABORAL**

L'educador social és un professional relativament nou dins del camp de l'acció socioeducativa, malgrat que té una trajectòria important, anterior a l'aprovació, l'any 1991, de la diplomatura d'Educació Social (RD 1420/91, de 30 d'agost). A partir del restabliment de la democràcia i del desenvolupament de les polítiques socials al nostre país, moltes persones, amb titulacions de denominacions diverses, desenvolupaven l'acció socioeducativa en espais no escolars ja abans de la creació de la diplomatura universitària. La creació d'aquesta diplomatura va suposar una fita important en el reconeixement professional dels educadors.

Els itineraris d'inserció laboral seguits pels diplomats actuals en Educació Social ens mostren la diversitat d'espais laborals i de funcions que desenvolupen aquests professionals. Es tracta d'un perfil laboral molt ampli, amb possibilitats de treballar en contextos molt diversos i dirigint l'acció docent a persones i a col·lectius amb necessitats socioeducatives molt variades. Es poden esmentar tres estudis que ens serveixen de referència per conèixer els itineraris d'inserció laboral dels educadors socials. El primer és un estudi realitzat sobre els estudiants de la tercera promoció d'educació social de la Universidad Complutense de Madrid, analitzats al cap de tres anys d'haver finalitzat la carrera (De la Fuente i Reglero, 2004). El segon és un estudi centrat a analitzar els processos d'inserció laboral de les quatre primeres promocions d'Educació Social de la Universitat Ramon Llull (Navarro, 2000). Finalment, un estudi realitzat sobre els itineraris d'inserció laboral dels titulats de les dotze primeres promocions de la diplomatura d'Educació Social a la Universitat de Girona (Fullana i altres, 2007; Fullana i Pallisera, 2008). D'aquests estudis, se'n desprèn que, a més de la diversitat pròpia de la mateixa definició d'educador social, existeix una gran diversitat i heterogeneïtat en la situació d'aquesta figura professional en el mercat laboral, on se'l considera sovint un professional polivalent, alhora que existeixen criteris i estils de contractació dispersos. Els àmbits laborals en què treballen majoritàriament els educadors i les educadores són els que engloben els diferents i diversos serveis i projectes adreçats a infants i joves (ja sigui destinats a la població infantil i juvenil en general, ja sigui a infants i joves en situació de risc social), l'atenció a persones amb discapacitat (que inclou tant les que pateixen discapacitat intel·lectual com les que presenten alguna problemàtica relacionada amb la salut mental), els serveis socials d'atenció primària i els serveis d'atenció a la gent gran. Malgrat que aquests són els majoritaris, els educadors socials treballen també en projectes de dinamització comunitària, d'inserció laboral, d'atenció a dones víctimes de la violència masclista, en l'àmbit penitenciari, etc. La demanda social d'aquests professionals s'incrementa, atesa la influència de factors com ara



l'augment de la població, l'envelliment o l'arribada de persones de cultures diferents. A aquesta demanda, hi contribueix el desplegament de normes jurídiques com ara la Llei 39/2006 de promoció de l'autonomia personal i atenció a les persones en situació de dependència, amb la previsió d'incrementar significativament el nombre de professionals que treballen en l'espai socioeducatiu, i la Llei 12/2007 de serveis socials de Catalunya, en la qual es preveu un increment important del percentatge d'educadors socials, tant en els serveis socials d'atenció primària, com en els serveis especialitzats. En aquests estudis, s'hi constata també que hi ha una elevada mobilitat laboral: els educadors socials comencen la seva trajectòria professional en un àmbit, però la cerca de condicions laborals millors i de més reconeixement laboral els porten a canviar de lloc de treball en àmbits variats i a realitzar funcions diverses.

Aquesta situació laboral heterogènia pel que fa als àmbits d'actuació, als col·lectius destinataris de l'acció socioeducativa i a la mobilitat laboral, representa un repte a l'hora d'identificar i de seleccionar les competències professionals que han de servir com a referents per dissenyar la titulació. I aquí arribem al segon element necessari per definir aquestes competències, que és el coneixement de les funcions que desenvolupen els educadors socials. En l'estudi realitzat a la UdG, s'hi constata que aquests professionals desenvolupen majoritàriament un treball d'atenció directa a diferents col·lectius i elaboren i avaluen programes i projectes d'acció socioeducativa. Amb tot, cada vegada més, els educadors socials van adquirint un paper en la coordinació i el lideratge d'equips professionals, així com en la gestió de projectes i de serveis socioeducatius (Fullana i Pallisera, 2008).

## **2.3. LES COMPETÈNCIES PROFESSIONALS DELS EDUCADORS SOCIALS**

Dèiem al començament que definir què és una «competència professional» no és fàcil. Això no obstant, tal com s'exposa al capítol 1, hi ha uns elements comuns que s'han tingut en compte a l'hora d'elaborar aquesta guia. Així, s'ha entès la competència com un constructe que integra coneixements, habilitats i actituds, i que se'n demostra l'aprenentatge a través de l'acció en un context determinat.

Identificar les competències d'una professió concreta, en el nostre cas de l'educador social, ha d'anar més enllà de l'anàlisi ocupacional que hem presentat fins ara. Les aportacions que hi poden fer els tècnics en funcions, els col·legis professionals i les pròpies institucions que ofereixen la formació, és a dir, les universitats, han de ser preses en consideració en la definició del conjunt de competències que seran el referent per dissenyar la titulació i, per tant, també, per dissenyar les estratègies d'ensenyament, aprenentatge i avaluació.

Per il·lustrar aquest procés, descrivim, a grans trets, el treball realitzat en el marc dels estudis d'Educació Social de la UdG. El procés de definició de les competències es desenvolupa en dues fases. A la primera, s'hi fa una consulta a professionals que permet identificar una primera llista de les competències que aquests reconeixen com a pròpies del seu lloc de treball. A la segona, s'hi fa un treball de desglossament de cada competència en els seus

components conceptuals, procedimentals i actitudinals. Conseqüència d'aquest treball és la reducció de la llista inicial de les competències i l'elaboració d'un document base per organitzar les competències per cursos. Ho expliquem tot seguit.

A la primera fase del treball, es decideix utilitzar com a punt de partida el *Libro blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social*,<sup>5</sup> on apareixen diferenciades les *competències transversals*, que inclouen les competències instrumentals, interpersonals i sistèmiques, i les *competències específiques*, que inclouen els *coneixements disciplinaris* (saber) i les *competències professionals* (saber fer).

El treball es desenvolupa durant el curs 2006-2007. S'utilitza el mètode Delphi, mitjançant el qual es consulten trenta-dos professionals amb experiència laboral reconeguda en diferents àmbits d'acció socioeducativa que tenen, per tant, coneixement pràctic sobre el treball que desenvolupa l'educador social. Aquest grup constitueix el panel d'experts al qual s'apliquen dues rondes del qüestionari que consta de la llista de competències proposades per l'ANECA, si bé algunes han estat revisades i se n'ha modificat lleugerament el redactat per tal de fer-les més entenedores. Aquest estudi ens va proporcionar una primera llista de competències. Cadascuna constitueix un *repertori de comportaments (coneixements pràctics socialment establerts) que fan que les persones siguin eficaces en les situacions (tasques) que corresponen al camp de la seva pràctica professional*. Per exercir una professió, es necessiten capacitats i habilitats específiques; ara bé, el terme «competència» ens remet a tot allò que es necessita per fer front a situacions complexes en l'àmbit professional. La competència, segons Perrenoud (2005: 31), és «el que permet dominar una categoria de situacions complexes, mobilitzant recursos diversos adquirits en diferents moments del trajecte acadèmic, que depenen sovint de diverses disciplines o simplement de l'experiència».

Per passar de les competències al disseny del programa formatiu que inclou l'avaluació d'aquestes competències, s'ha de fer, tal com s'indica al capítol 1, operativitzant aquestes competències i transformant-les en resultats d'aprenentatge. El conjunt de competències és com un repertori de comportaments que suposa combinacions de coneixements, habilitats i actituds que s'activen a l'hora de realitzar una tasca determinada o de fer front a una certa situació professional. Per arribar a definir els resultats d'aprenentatge, és necessari fer una anàlisi de cada competència, identificant quins en són els components (coneixements, habilitats i actituds).

Aquesta tasca es desenvolupa en la segona fase del treball. La idea és consensuar entre el professorat uns mínims sobre què representa o què significa cada competència, per tal de disposar d'elements que ens aportin informació rellevant per proposar el nou pla d'estudis. El desglossament de cada competència en actituds o valors, habilitats i coneixements ens ajuda a establir els resultats d'aprenentatge, la seqüenciació entre els continguts, les

---

<sup>5</sup> ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen I i II. Madrid, 2004. Accessible a: <[http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)> i <[http://www.aneca.es/activin/docs/libroboanco\\_pedagogial2\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf)>. Data de consulta: 19 de febrer de 2009.

metodologies més apropiades per treballar-los i disposar de més elements per fer la proposta del nou pla d'estudis. En aquesta fase, hi participa el professorat dels estudis. Com a resultat del treball, es passa de les cinquanta competències que estaven descrites en el llibre blanc de l'ANECA a una llista de vint-i-set competències, distribuïdes en *competències genèriques* i *competències específiques*. La proposta final de competències generals i específiques es presenta, a tall d'exemple del treball realitzat, a la taula 1. En el nostre treball, malgrat que s'hi conserva la distinció entre les competències genèriques com a competències més generals i transversals, i les específiques de la professió, es va optar per contextualitzar totes les competències genèriques en l'àmbit de la professió d'educador social, per tal que, en el desenvolupament del pla d'estudis, es tingués la professió sempre present.

**Taula 1. Proposta de competències de la titulació d'Educació Social**

**Competències genèriques**

1. Analitzar i sintetitzar informació escrita.
2. Organitzar i planificar la dedicació a activitats.
3. Comunicar-se oralment i per escrit amb destresa i fluïdesa en la llengua de l'entorn professional.
4. Comunicar-se en una llengua estrangera.
5. Utilitzar les TIC i els mitjans i els recursos audiovisuals en l'àmbit d'estudi i del context professional.
6. Gestionar la informació.
7. Resoldre problemes i prendre decisions en àmbits d'intervenció professionals.
8. Analitzar críticament les pròpies actuacions i intervencions i les dels altres professionals.
9. Treballar en equip a diferents nivells i amb altres professionals i institucions relacionades amb la intervenció educativa.
10. Reconèixer la diversitat en tots els seus àmbits (social, cultural, psicològic, social).
11. Establir relacions interpersonals i mantenir-ne.
12. Mantenir compromís ètic en la intervenció socioeducativa.
13. Aprendre de forma autònoma al llarg de la vida.
14. Adaptar-se a situacions noves en contextos d'aprenentatge i professionals.
15. Afrontar les situacions professionals de forma creativa.
16. Liderar grups, iniciatives, projectes i equips professionals.
17. Actuar d'acord amb el perfil professional de l'educador social i amb els contextos socials i institucionals d'intervenció.
18. Identificar i analitzar situacions personals, familiars i socials concretes.
19. Gestionar processos de participació i d'acció comunitària.

## Competències específiques

20. Intervenir en situacions de crisi familiar i social.
21. Intervenir en situacions d'exclusió i de discriminació social.
22. Organitzar i gestionar projectes i serveis socioeducatius.
23. Dissenyar programes i estratègies d'intervenció socioeducativa.
24. Aplicar programes i estratègies d'intervenció socioeducativa.
25. Avaluar programes i estratègies d'intervenció socioeducativa en els diferents àmbits de treball.
26. Col·laborar en el desenvolupament de projectes d'investigació sobre el medi social i institucional on es realitza la intervenció.
27. Documentar-se i cercar informació que permeti actualitzar i aprofundir coneixements relacionats amb el treball educatiu.

Una vegada identificades aquestes competències i els components que en formen part, els assignem a cada un dels quatre cursos que tindrà el futur grau. La majoria de les competències es treballaran al llarg dels quatre cursos, i n'hi ha molt poques que s'assignin a un sol curs. És a dir, els components conceptuals, procedimentals i actitudinals de les competències s'han de treballar en els diferents cursos, si bé no s'han de treballar ni d'avaluar al llarg dels cursos.

A la taula 2, s'hi presenta un exemple de desglossament d'una competència genèrica en els seus components. Així, si desglossem la competència «Gestionar la informació» en els components conceptuals, procedimentals i actitudinals, podem arribar a establir que els **coneixements** implicats en el desenvolupament d'aquesta competència tenen relació amb les fonts de documentació i d'informació i amb els sistemes d'accés a aquesta, els sistemes de gestió d'informació en àmbits institucionals diversos, l'ús de la informació i les qüestions deontològiques implicades en aquest ús. Gestionar la informació implica posar en acció **habilitats** relacionades amb la cerca d'informació, l'ús de les TIC, la selecció d'informació, el disseny d'instruments de gestió d'informació, l'elaboració d'informes, etc. La gestió de la informació ha d'anar acompanyada d'una **actitud** crítica davant de la informació i les fonts de les quals prové, una actitud de respecte a la confidencialitat i un compromís amb els drets i els deures fonamentals de les persones, pel que fa, per exemple, a la privacitat de les dades.

Aquests components s'assignen a quatre nivells, que podrien correspondre a cada un dels cursos del futur grau. Amb aquest exercici, el que s'aconsegueix és definir un conjunt d'aspectes bàsics per a cada competència. El treball fet d'aquesta manera per cada una de les competències constitueix el punt de partida per a la planificació de l'avaluació de les competències.

**Taula 2. Exemple de desglossament dels components de la competència genèrica «Gestionar la informació»**

6. Gestionar la informació			
Nivells	Coneixements	Habilitats	Actituds i valors
<b>Primer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fonts d'informació general i especialitzada en l'àmbit de l'educació i de l'educació social.</li> <li>■ Sistemes d'accés a la informació: tradicionals i tecnològics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Cerca d'informació adequada a un tema tractat.</li> <li>■ Domini de les estratègies de consulta bibliogràfica.</li> <li>■ Ús de recursos TIC per cercar informació i gestionar-ne.</li> <li>■ Saber analitzar la informació i identificar els elements importants i secundaris.</li> <li>■ Sintetitzar la informació, analitzar-la i triar-la.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Actitud crítica respecte a les fonts d'informació.</li> <li>■ Actitud crítica davant del contingut de la informació.</li> </ul>
<b>Segon</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Selecció d'informació adequada per treballar temes d'educació social des d'un punt de vista acadèmic.</li> <li>■ Ús de fonts d'informació adequades i pertinents per als objectius del treball que es pretén realitzar.</li> </ul>	
<b>Tercer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Gestió de la informació dins d'un àmbit institucional concret.</li> <li>■ Qüestions deontològiques relacionades amb l'ús de la informació i privacitat de dades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Identificar situacions de bon ús o de mal ús de la informació en un àmbit institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Respecte a la confidencialitat de la informació referida a persones o grups.</li> <li>■ Compromís amb els drets i deures fonamentals de les persones.</li> </ul>

<b>Quart</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Gestió de la informació dins d'un àmbit institucional concret.</li> <li>■ Ús de la informació i privacitat de dades.</li> <li>■ Qüestions deontològiques relacionades amb l'ús de la informació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Disseny d'instruments adequats a les necessitats d'un servei o d'una institució determinat per registrar, organitzar i comunicar informació sobre els usuaris i sobre la pròpia institució.</li> <li>■ Elaboració d'informes i d'altres documents de temàtica professional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Respecte a la confidencialitat de la informació referida a persones o grups.</li> <li>■ Compromís amb els drets i els deures fonamentals de les persones.</li> </ul>
--------------	--	---	---

## 2.4. L'AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES

En el projecte Tuning Educational Structures in Europe, s'hi afirma que l'avaluació dels estudiants és un dels elements clau de l'educació superior, al qual cal dedicar una atenció especial. El principi bàsic que ha d'orientar aquesta avaluació és la *coherència entre l'ensenyament, les activitats d'aprenentatge i l'avaluació*. La European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005), en el document titulat *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*,<sup>6, 7</sup> proposa un seguit d'estàndards o de criteris d'avaluació per garantir la qualitat de l'educació superior europea i hi defineix l'estàndard o el criteri de valoració següent sobre l'avaluació dels estudiants:

«Els estudiants haurien de ser valorats emprant criteris, regulacions i procediments publicats, aplicats amb coherència».

Segons aquestes orientacions, els procediments d'avaluació dels estudiants haurien de complir, entre d'altres, les condicions següents:

- Estar dissenyats per mesurar el rendiment dels resultats d'aprenentatge pretesos i dels objectius del programa.
- Adequar-se als seus propòsits, ja sigui de diagnòstic, formatiu o sumatiu.
- Disposar de criteris clars i públics per qualificar.

<sup>6</sup> ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, 2007. Accessible a: <[http://www.enqa.eu/files/ESG\\_v03.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf)>. Data de consulta: 19 de febrer de 2009.

<sup>7</sup> També n'existeix la versió en català, que es pot consultar a: <[http://www.aqu.cat/doc/doc\\_44505772\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_44505772_1.pdf)>. Data de consulta: 19 de febrer de 2009. El fragment que citem és a la pàgina 25.

- Ser duts a terme per persones que entenen el paper de l'avaluació en el progrés dels estudiants cap a l'assoliment del coneixement i les habilitats associades a la qualificació que volen obtenir.
- Evitar, en la mesura del que sigui possible, basar-se només en el judici d'un únic examinador.
- Tenir en compte totes les conseqüències que es poden derivar de les regulacions de l'avaluació.

A més, els estudiants haurien d'estar clarament informats sobre l'estratègia d'avaluació que s'utilitzarà en el seu programa, a quins exàmens o altres mètodes de valoració s'hauran de sotmetre, què s'espera d'ells i els criteris que s'aplicaran per avaluar les seves realitzacions.<sup>9</sup>

El document del projecte Tuning Educational Structures in Europe, titulat *Approaches to teaching, learning and assessment in competence based degree programmes*,<sup>9</sup> es fa ressò de les orientacions de la European Association for Quality Assurance in Higher Education i posa èmfasi en el fet que cal assegurar la coherència entre l'ensenyament, les activitats d'aprenentatge i l'avaluació, i que un dels esforços que es fan en la segona fase del projecte Tuning és analitzar com es poden organitzar aquests tres elements per tal que els estudiants puguin assolir els resultats d'aprenentatge. Biggs (2005) descriu aquesta idea com a *alignment* de l'ensenyament, activitats d'aprenentatge i avaluació.

Més enllà dels documents relacionats amb la convergència europea i publicats per les institucions d'àmbit europeu, el canvi de paradigma en l'educació superior ha suscitat l'aparició de nombroses publicacions, amb l'objectiu d'orientar aquests nous enfocaments de l'ensenyament i l'aprenentatge. Una bona part d'aquests textos fa referència al tema de l'avaluació dels estudiants. Entendre l'avaluació a l'educació superior com un element que ha de servir, sobretot, per potenciar l'aprenentatge de l'estudiant implica assignar a aquesta activitat un caràcter eminentment pedagògic, com a estratègia de formació en si mateixa. D'un model de formació en què l'avaluació té un paper fonamentalment sumatiu, amb la qualificació consegüent de l'estudiant com a indicador de superació o no d'una assignatura o matèria, es passa a concebre l'avaluació com una part integrant del procés d'aprenentatge que, sense perdre la funció sumativa, ha de servir sobretot d'eina per indicar a l'estudiant els punts forts i febles del seu procés d'aprenentatge, per tal que pugui ser reorientat i/o millorat. Per les universitats, aconseguir elaborar uns bons programes d'avaluació de l'alumne per cada estudi hauria de ser, consegüentment, un dels eixos del treball dels equips docents.

---

<sup>9</sup> Es pot consultar el document a l'adreça següent:  
<<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=175>>.

## 2.5. DE LES COMPETÈNCIES ALS RESULTATS D'APRENTATGE

Una vegada definides les competències generals i específiques, el primer pas per assegurar la correspondència clara i coherent entre l'ensenyament, les activitats d'aprenentatge i l'avaluació ha de ser la definició de què és el que volem que els estudiants hagin après al final de cada un dels cursos del grau, *de què esperem dels estudiants* o, dit d'una altra manera, dels resultats d'aprenentatge (Adam, 2004). Amb tot, cal tenir en compte que si el terme «competència» resulta problemàtic, també ho és l'expressió «resultat d'aprenentatge» i encara més la relació entre tots dos conceptes, tal com constata Adam (2004). El plantejament de «resultats d'aprenentatge» presenta aspectes positius i negatius. Entre els **aspectes negatius**, segons assenyala el mateix autor, s'hi poden esmentar objeccions, en el sentit que l'aprenentatge en educació superior no es pot limitar o reduir a una sèrie de resultats, perquè un detall excessiu sobre què s'espera dels estudiants pot arribar a ser asfixiant en un marc formatiu que ha de caracteritzar-se per l'obertura i la llibertat. Un altre aspecte negatiu té a veure amb l'enorme tasca que suposa convertir el perfil de competències en resultats concrets d'aprenentatge. Fins i tot s'argumenta que poden limitar l'aprenentatge i la creativitat, tant de l'estudiant com del professorat. Això no obstant, cal assenyalar també uns quants **aspectes positius**. D'una banda, permeten assegurar un cert nivell de consistència entre els mòduls o els programes i ajuden a aclarir quins són els propòsits concrets d'un curs o d'una etapa i observar el progrés de l'aprenentatge. Ajuden a reflexionar sobre l'avaluació i els criteris d'avaluació. D'altra banda, en la mesura que l'establiment dels resultats d'aprenentatge augmenten la transparència sobre què s'espera de l'estudiant, tenen un paper important com a punts de referència, tant a nivell nacional com internacional, per establir estàndards d'avaluació (Adam, 2004: 7). La nostra opció ha estat, malgrat els aspectes negatius abans esmentats, formular uns resultats d'aprenentatge per cada un dels cursos, valorant que ens permet classificar els objectius d'aprenentatge i graduar-los al llarg dels estudis.

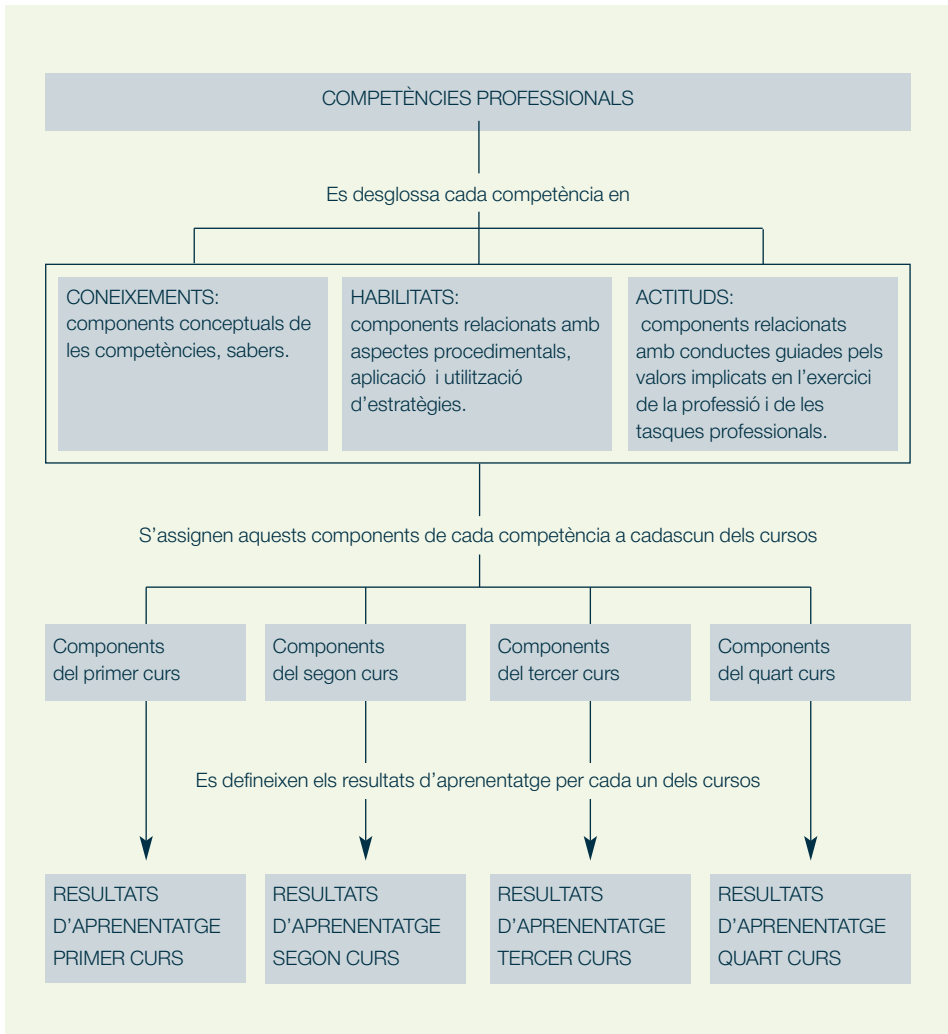
Els resultats d'aprenentatge es defineixen des de la perspectiva de l'estudiant i concreten allò que esperem que aprengui. D'una mateixa competència, se'n poden definir resultats diferents, aspectes diferents implicats en la competència i/o en nivells diferents de complexitat. Els resultats d'aprenentatge descriuen *nivells competencials* diferents que podem establir per cursos. Així, per cada curs, es pot definir un conjunt de resultats d'aprenentatge lligats a les competències. Aquests resultats d'aprenentatge ens ajuden a precisar què haurà de saber i saber fer l'estudiant al final de cada curs, sorgeixen directament de les competències però no són el mateix i ens permeten establir-ne nivells d'assoliment.

La definició d'aquests resultats d'aprenentatge no és fàcil, requereix un esforç considerable per part del professorat per acordar quins són els mínims que es demanarà als estudiants. Entenem, però, que és un esforç necessari, ja que obliga a concretar què volem que aprenguin els alumnes; assegura una transparència més gran del procés formatiu; ajuda a coordinar els mòduls i els cursos, i ens condueix cap al plantejament de les estratègies d'avaluació.

El quadre 1 resumeix el procés de desenvolupament de les competències.



**Quadre 1. Procés de transformació de les competències en resultats d'aprenentatge**



A continuació, posem alguns exemples de resultats d'aprenentatge que es podrien derivar de la competència genèrica «Gestionar la informació», que més amunt hem posat com a exemple (taula 3). A partir de l'anàlisi que hem presentat, es poden establir nivells competencials diferents que es traduirien en uns resultats esperats dels estudiants. Així, a final de primer curs, l'alumne hauria de poder analitzar críticament la informació identificant-ne els aspectes principals i els secundaris, sintetitzar-la fent referència a les fonts documentals utilitzades i contrastar-la amb fonts diverses. A segon curs, ja se li podria demanar que ell mateix o ella mateixa seleccionés la informació i que utilitzés fonts documentals pertinents per realitzar els treballs acadèmics. Tant a primer com a segon, aquesta informació estarà relacionada principalment amb temes i amb tasques de caire

acadèmic. A tercer curs, i malgrat que es tracta d'una competència genèrica, proposem que l'estudiant comenci a conèixer estratègies i instruments de gestió de la informació en alguns àmbits professionals i que pugui fer-ne una certa valoració des del punt de vista tècnic, alhora que hauria de poder mostrar la seva comprensió sobre les implicacions de tipus ètic relacionades amb el bon ús o el mal ús de la informació, especialment la referida als usuaris dels serveis socioeducatius. A quart curs, el que se li pot demanar és que pugui dissenyar algun instrument relacionat amb la gestió de la informació en un centre o en una institució determinada i que sàpiga elaborar informes i documents sobre temàtiques professionals. A partir de l'anàlisi dels components de cada competència i la seva assignació als diferents cursos, podem definir els resultats d'aprenentatge de cada curs.

**Taula 3. Resultats d'aprenentatge per cursos de la competència genèrica «Gestionar la informació»**

Resultats d'aprenentatge	
Competència genèrica 6: Gestionar la informació	<p>Primer curs</p> <p>6.1. Analitzar críticament la informació identificant-ne els aspectes principals i els secundaris, sintetitzar-la fent referència a les fonts documentals utilitzades i contrastar-la amb fonts diverses.</p>
	<p>Segon curs</p> <p>6.2. Seleccionar informació adequada per treballar, des d'un punt de vista acadèmic, temes relacionats amb l'educació social, utilitzant les fonts d'informació documental i bibliogràfica pertinents.</p>
	<p>Tercer curs</p> <p>6.3. Conèixer diferents instruments i estratègies per gestionar la informació en diferents àmbits professionals i saber-ne valorar la idoneïtat des del punt de vista tècnic, pràctic i ètic.</p> <p>6.4. Mostrar comprensió sobre quines són les qüestions deontològiques principals relacionades amb l'ús i la gestió de la informació en l'àmbit institucional, identificar i justificar situacions de bon ús i de mal ús de la informació i justificar-les.</p>
	<p>Quart curs</p> <p>6.5. Dissenyar instruments adequats a les necessitats d'un servei o d'una institució determinat per registrar, organitzar i comunicar informació sobre els usuaris i sobre la pròpia institució.</p> <p>6.6. Elaborar informes i documents sobre temàtiques professionals, adequats a les necessitats o als objectius d'un cas o d'una situació determinada.</p>

La definició dels resultats d'aprenentatge per a cada curs del grau d'Educació Social proposats per l'equip de treball d'aquesta guia es troba a la taula 6 del capítol 3.

## 2.6. LA QUALITAT DE L'AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES

A partir de tot el que hem dit fins aquí, podem establir que una avaluació és de qualitat si contribueix veritablement a potenciar l'aprenentatge de l'estudiant. Gibbs (2006) fa una revisió de la literatura a partir de la qual identifica onze condicions per tal que un sistema d'avaluació potencii l'aprenentatge de l'estudiant (taula 4).

**Taula 4. Condicions que ha de seguir l'avaluació perquè potencii l'aprenentatge de l'estudiant (Gibbs, 2006: 29-30)**

### **Quantitat i distribució de l'esforç de l'estudiant**

Les tasques avaluades exigeixen una quantitat suficient d'estudi i d'esforç.

Les tasques distribueixen l'esforç de l'estudiant de manera equilibrada al llarg dels temes i de les setmanes.

### **Qualitat i nivell de l'esforç de l'estudiant**

Les tasques d'avaluació impliquen l'estudiant en activitats productives d'aprenentatge.

L'avaluació comunica expectatives clares i elevades als estudiants.

### **Quantitat i distribució de la retroacció al llarg del temps**

Es proporciona retroacció suficient, amb la freqüència suficient i amb el detall també suficient.

La retroacció es proporciona amb prou rapidesa perquè sigui útil per als estudiants.

### **Qualitat de la retroacció**

La retroacció se centra en l'aprenentatge, més que no pas en les notes o en els estudiants com a tal.

La retroacció està vinculada a l'objectiu de l'activitat i als criteris d'avaluació.

La retroacció és comprensible per als estudiants.

### **La resposta dels estudiants a la retroacció**

La retroacció és rebuda pels estudiants.

La retroacció és utilitzada pels estudiants per millorar-ne el treball o l'aprenentatge.

Això no obstant, més enllà d'una qüestió de quantitat i de qualitat de l'esforç de l'estudiant i de la retroacció i de la seva distribució al llarg del temps, perquè una avaluació potencii l'aprenentatge cal, per damunt de tot, que hi hagi coherència entre el que l'estudiant fa en els mòduls o cursos i el que la institució espera que ell aprengui. És a dir, per aconseguir que l'avaluació sigui realment formativa, és necessari posar èmfasi a garantir, com ja s'ha comentat, la màxima coherència entre les activitats d'aprenentatge i d'avaluació i els resultats d'aprenentatge. Serà molt important que l'equip docent de cada estudi descrigui o defineixi què és el que s'espera que l'estudiant aprengui, per tal que, en funció d'això, es

planifiquin les activitats que han de servir perquè assoleixi els aprenentatges previstos. Aquesta idea, que pot semblar molt òbvia, no ho és quan es prové d'una tradició de formació en què el professorat de cada matèria o assignatura té un paper preponderant a l'hora de decidir què és el que l'estudiant ha d'aprendre i com, sovint sense que existeixin uns objectius consensuats per la titulació en conjunt. Decidir què ha d'aprendre l'estudiant implica, com a primer pas fonamental, la definició de les competències generals i específiques de la titulació per, a partir d'aquí, aprofundir en quins són els continguts importants que cal treballar i avaluar. En aquest procés, ens hi pot ajudar la definició dels resultats concrets d'aprenentatge. No obstant això, no hem de perdre de vista que definir aquests resultats no és suficient per garantir la coherència, ja que l'estudiant tendeix a aprendre allò que pensa que li serà demanat en un examen o en una prova d'avaluació. L'avaluació sovint és una exigència per superar les assignatures, però no necessàriament per aprendre allò que és necessari conèixer per esdevenir un professional en un àmbit determinat. Per tant, el repte rau a aconseguir que l'avaluació sigui un suport i un element que promogui realment l'aprenentatge d'allò que és primordial. Les activitats d'avaluació, doncs, tenen un paper fonamental en l'orientació de l'aprenentatge de l'estudiant. És en aquest sentit que cal preguntar-se quines característiques han de tenir unes activitats d'avaluació que potenciïn l'aprenentatge. Les aportacions d'alguns autors sobre els criteris de qualitat que ha de seguir l'avaluació dels estudiants en els programes basats en competències ens ajuden reflexionar sobre el tema.

## L'avaluació autèntica

Una de les expressions que més apareix en els darrers anys en la literatura sobre l'avaluació a l'educació superior és la d'*avaluació autèntica*. Aquesta expressió inclou diverses idees que, en conjunt, pretenen concretar un nou model d'avaluació dels estudiants. Les proves d'avaluació han d'estar veritablement relacionades amb els objectius d'aprenentatge i en algun moment l'alumne haurà de fer algun tipus de demostració activa que permeti observar que ha assolit aquest coneixement, més enllà del fet que pugui parlar o escriure sobre aquest. Però, com es pot garantir que l'avaluació sigui autèntica? Per Biggs (2005), l'avaluació autèntica és una avaluació *contextualitzada* en la qual s'observen les execucions de l'estudiant en un context de pràctiques, en una situació de resolució de problemes o d'estudi de casos. Aquesta avaluació contextualitzada permet avaluar l'ús que l'estudiant fa del coneixement. També Baartman i altres (2007a) i Baartman i altres (2007b) posen èmfasi en la contextualització de l'avaluació. Segons aquests autors, una avaluació autèntica implica que:

- Les tasques d'avaluació s'assemblen a les que s'han de desenvolupar en l'exercici de la professió.
- Les condicions laborals de la tasca d'avaluació són properes a les condicions que hi ha en un lloc de treball.
- El context social en el qual es desenvolupa l'avaluació s'assembla al context social del lloc de treball.
- Els criteris de valoració en l'activitat d'avaluació són similars als criteris que empren els professionals per avaluar una tasca.

Això comporta que l'avaluació ha de reflectir les competències que es necessiten en el futur lloc de treball. Les tasques d'avaluació haurien de ser tan realistes com fos possible i incloure tots els coneixements, les habilitats i les actituds que s'utilitzen en el «món real» (Baartman i altres, 2007b; Svinicki, 2004).

Malgrat que l'avaluació descontextualitzada, és a dir, la que avalua el que Biggs anomena «el coneixement declaratiu de l'estudiant», també ha de tenir el seu lloc en l'avaluació, l'experiència mostra que té molt més pes aquest segon tipus d'avaluació que el primer.

A més, perquè sigui veritablement autèntica, l'avaluació s'hauria de fer de forma integrada, ja que és així com s'emprarà en el lloc de treball. En aquest sentit, Biggs (2005) afirma que l'avaluació autèntica és també una *avaluació holística*. Les activitats d'avaluació s'haurien de dissenyar de manera que permetessin observar el conjunt de l'execució de l'estudiant. És a dir, no n'hi ha prou d'avaluar per separat diferents tipus de coneixements conceptuals o procedimentals, sinó que l'activitat ha de permetre veure el conjunt. A l'hora d'emetre un judici d'avaluació, l'estratègia de dividir l'aprenentatge en diferents parts, puntuar-les aïlladament i després ajuntar les puntuacions no seria la més adequada. Per exemple, un projecte d'acció social pot estar molt ben estructurat metodològicament, explicar amb detall quins són els objectius, les estratègies metodològiques, els recursos necessaris, els sistemes d'avaluació. No obstant això, podria ser que aquest projecte no s'ajustés en absolut a les necessitats del context en què se suposa que s'ha d'aplicar. Si s'avaluen separatament aquestes dues dimensions, es perd de vista el conjunt. En una situació professional real, el que hi prevaldrà serà que el projecte s'ajusti a les necessitats reals del context, alhora que el seu plantejament sigui prou clar. En una avaluació holística, cal establir què és el realment important i avaluar la globalitat. Això té conseqüències en la definició dels criteris d'avaluació, ja que serà necessari definir uns criteris que cerquin aquesta comprensió holística de l'aprenentatge de l'estudiant. Segons com s'estableixin els criteris, també es pot córrer el risc d'esmicolar en excés l'activitat i perdre la visió holística.

Biggs (2005) proposa atorgar més pes a l'avaluació dels *processos divergents* que a la dels processos convergents. Els processos de pensament convergents són els implicats en la resolució de problemes que tenen una única resposta vàlida. Els processos divergents, en canvi, s'activen quan no hi ha una única resposta possible, sinó que del que es tracta és de generar alternatives. Aquests processos de pensament divergent, això no obstant, no es poden activar si no hi ha un aprenentatge previ de continguts conceptuals i procedimentals. El problema és, per Biggs, que, en general, tant l'ensenyament com l'avaluació presta més atenció als processos convergents que no pas als processos divergents. No és fàcil avaluar aquests processos, ja que impliquen el pensament creatiu, difícil de valorar. L'avaluació autèntica té, doncs, el repte d'aconseguir plantejar alguna activitat d'avaluació encaminada a valorar els processos divergents. Per això, caldrà que l'estudiant demostrï un ampli ventall d'habilitats relacionades amb un problema complex (Baartman, 2007b; Svinicki, 2004).

Finalment, l'avaluació proporciona retroacció, pràctica i segones oportunitats perquè l'estudiant resolgui el problema.

## Altres criteris de qualitat

Tenint com a marc l'avaluació autèntica, Baartman i els seus col·laboradors desenvolupen un treball de recerca en el qual intenten determinar quins són els criteris de qualitat que ha de tenir un programa d'avaluació de les competències (Baartman i altres, 2006; Baartman i altres, 2007a, i Baartman i altres, 2007b). Proposen un seguit de criteris de qualitat que hauria de tenir un programa d'avaluació basat en competències. Alguns criteris fan referència a les activitats concretes d'avaluació i uns altres, al conjunt de l'avaluació de l'estudiant. Són els següents:

- *Complexitat cognitiva.* S'assembla al criteri d'autenticitat, en el sentit que té a veure amb la futura vida professional, però hi afegeix que els sistemes d'avaluació també han de reflectir habilitats cognitives d'alt nivell. En certa manera, té a veure amb l'avaluació de processos divergents que comentava Biggs (2005). Les activitats d'avaluació, doncs, han de reflectir els processos de pensament que els professionals utilitzen quan treballen, la qual cosa requereix, per un costat, analitzar els processos de pensament que utilitza un professional quan resol un problema i, per l'altre, que s'asseguri la complexitat cognitiva durant la mateixa avaluació, per exemple: demanant als estudiants que expliquin les seves eleccions durant un exercici d'avaluació. L'avaluació requereix judici i innovació, es basa a resoldre problemes no estructurats que poden tenir més d'una resposta correcta, la qual cosa exigeix que l'estudiant justifiqui les seves eleccions (Svinicki, 2004).
- *Justícia i equitat.* És necessari que tots els estudiants, siguin quines siguin les seves característiques o la seva situació, puguin demostrar les habilitats que tenen. Això comporta que l'avaluació inclogui totes les habilitats, els coneixements i les actituds nuclears, intentar que l'avaluació sigui variada, per tal de cobrir tot el domini de la competència i ser molt curós a l'hora de puntuar, intentant que el sistema de puntuació s'ajusti al pes real que es dona a cada criteri d'avaluació, que es reconeixin les diferències individuals i s'asseguri l'adequació de l'avaluació a tota la població d'estudiants, que els avaluadors no tinguin criteris preconcebuts sobre determinats alumnes i, sobretot, aquests han de percebre que el sistema és just i que poden demanar explicacions sobre les decisions preses.
- *Significativitat.* L'avaluació ha de conduir l'estudiant a tractar amb problemes significatius que proporcionin experiències educatives valuoses. Segons Baartman i altres (2007b), és diferent de l'autenticitat, perquè una avaluació que pot ser autèntica per a un professional experimentat, podria no ser significativa per a un de novell. Per aconseguir que les tasques d'avaluació siguin significatives tant per als estudiants com per al professorat, cal que els alumnes reconeixin que aquestes són valuoses per aprendre. L'avaluació ha de contenir conductes i processos que es necessiten en el lloc de treball i els estudiants han de considerar que aquelles tasques d'avaluació valen la pena. Tots els implicats (estudiants, professorat i persones que contracten) han de veure l'avaluació com a significativa. Per exemple, els estudiants necessiten retroacció significativa i criteris d'avaluació que guiïn el seu procés d'aprenentatge.

- *Que l'avaluació sigui directa.* Té a veure amb el que Biggs anomena «avaluació contextualitzada o descontextualitzada». Una mesura directa seria avaluar a partir de l'observació de les execucions dels estudiants (avaluació contextualitzada) en un context determinat. Una mesura indirecta seria avaluar a través de la interpretació de respostes escrites per l'estudiant (avaluació descontextualitzada). Molt sovint, resulta difícil observar directament les execucions dels estudiants en contextos d'intervenció social. Les pràctiques en institucions seria un d'aquests contextos, però, fins i tot en aquest cas, difícilment el professorat universitari té l'oportunitat d'observar directament les execucions dels estudiants. Malgrat tot, el criteri ens ha d'ajudar a posar l'accent a cercar activitats d'avaluació que permetin observar determinades actuacions de l'estudiant de la manera més directa possible i no pensar únicament en activitats en les quals l'alumne ens informi sobre els seus coneixements, habilitats o actituds.
- *Transparència.* El programa d'avaluació ha de ser clar i comprensible per part de tots els participants. Els estudiants han de conèixer els criteris de puntuació, qui són els avaluadors i l'objectiu de l'avaluació. Han de saber què s'espera d'ells perquè es puguin preparar per a l'avaluació i ajustar-hi el procés d'aprenentatge. El sistema de puntuació ha de ser consistent amb el que és més important i menys important en l'estructura de les competències.
- *Conseqüències educatives.* Aquesta part es refereix als efectes que l'avaluació exerceix en el procés d'aprenentatge i en el disseny del context educatiu. El programa d'avaluació ha de tenir un efecte positiu en l'aprenentatge de l'estudiant, que és un dels objectius principals, tant de l'avaluació sumativa com de la formativa. Calen maneres de qualificar que exerceixin un impacte clar sobre l'aprenentatge, i aquest ha de ser el principi que guii l'avaluació. Serà necessari recollir evidències sobre els efectes positius i negatius que l'avaluació té sobre els estudiants i sobre els professors, per tal d'anar ajustant els processos d'ensenyament i aprenentatge.
- *Reproductibilitat de les decisions.* Les decisions clau sobre els estudiants haurien de basar-se en múltiples valoracions, haurien de ser conduïdes per múltiples avaluadors i de vegades caldria que fossin diverses. La reproductibilitat es pot assolir combinant diferents fonts d'informació, per tal d'obtenir un dibuix millor i més complet de les competències de l'estudiant. En aquest sentit, adquireix importància el fet de servir-se de diferents tipus d'activitats d'avaluació per qualificar unes mateixes competències utilitzades per diferents avaluadors i més d'una vegada durant els estudis.
- *Comparabilitat.* La comparabilitat se centra en les condicions en les quals es du a terme una avaluació; per exemple: si les tasques, els criteris de puntuació i les circumstàncies són comparables a través de diferents avaluacions. Té a veure amb el fet d'assegurar que les condicions en les quals es du a terme l'avaluació són les mateixes per a tots els estudiants. Es pot assolir quan les tasques d'avaluació, si bé no són idèntiques, són consistents amb les característiques clau que es volen avaluar. Quan dues avaluacions de la mateixa competència, fetes en moments diferents o per observadors diferents, són altament comparables i mostren correlacions elevades, és probable que les decisions basades en els resultats d'aquestes dues mesures siguin reproduïbles per diferents observadors i en diferents situacions.

- *Cost i eficàcia.* Els estudiants i els professors han de trobar que la tasca d'avaluació és manejable. La inversió de temps i d'esforç és justificable pels efectes positius en l'avaluació de la competència, com ara la millora de l'ensenyament i de l'aprenentatge. No es podria implementar amb èxit un programa d'avaluació si els costos fossin massa elevats o els professors, els avaluadors i els estudiants hi haguessin de dedicar massa temps.

Els criteris generals que acabem d'esmentar constitueixen un marc en el qual es pot situar el plantejament de l'avaluació de la titulació d'Educació Social, dins d'un model d'avaluació que ha de donar suport a l'aprenentatge de l'estudiant. Tenint en compte les funcions laborals dels educadors socials i les competències professionals que ha d'adquirir aquest treballador de l'acció social, presentem algunes idees que orienten la planificació dels sistemes d'avaluació dels estudiants.

### **Planificar activitats d'avaluació contextualitzades**

Per tal d'apropar-nos a una avaluació autèntica, hem de preveure activitats d'avaluació contextualitzades, integradores i que permetin valorar processos de pensament, tant convergents com divergents. Per això, elaborar uns resultats d'aprenentatge formulats de manera que integrin coneixements conceptuals, habilitats i actituds és un primer pas que afavoreix la identificació de diferents nivells de complexitat cognitiva en funció dels cursos, de manera que és més elevada en els dos darrers anys del grau. Una de les dificultats que planteja la cerca d'activitats d'avaluació encaminades a fer una qualificació autèntica, té relació amb la demanda que aquestes activitats siguin al màxim de realistes possible, de manera que s'assemblin a les tasques professionals, a les condicions de treball i del context social reals. Malgrat, però, que això és certament difícil sobretot en els primers cursos, quan els alumnes encara no han tingut l'oportunitat de realitzar pràctiques en centres, serveis o institucions, pensem que en els primers anys es poden plantejar situacions que, tot i que es desenvolupin en un context acadèmic, poden potenciar en l'estudiant processos de pensament i d'aprenentatge que poden assentar les bases perquè en un futur pugui ser sotmès a activitats d'avaluació directament relacionades amb la pràctica de la professió. Per exemple, els resultats d'aprenentatge relacionats amb el treball en equip, amb l'aprenentatge autònom, amb la gestió de la informació, l'organització i la planificació d'activitats, la comunicació oral i escrita, la resolució de problemes i la presa de decisions, etc., poden avaluar-se observant l'actuació de l'estudiant en situacions reals de treball en equip, que, si bé encara no seran situacions professionals, promouen en l'alumne l'observació de la seva pròpia actuació i la reflexió sobre el seu propi procés. Una altra via seria treballar en l'anàlisi de casos o de problemes reals o simulats en què l'estudiant hagi de posar en funcionament processos de pensament divergent.

### **Proporcionar diferents oportunitats d'avaluació de les mateixes competències al llarg dels cursos**

Definir els resultats d'aprenentatge ha de servir per consensuar quins són els sabers importants que l'estudiant ha d'assolir, la qual cosa permetrà seleccionar activitats



d'aprenentatge i d'avaluació que siguin rellevants i indicadores de la progressió de l'alumne al llarg dels cursos. Hem partit de la base que una mateixa competència es pot treballar al llarg dels quatre cursos del grau, tot i que els resultats d'aprenentatge esperats per a cada un dels cursos han de ser diferents. En termes d'avaluació, això significa que l'alumne és qualificat més d'una vegada sobre la mateixa competència al llarg dels anys, si bé es fa mitjançant activitats i estratègies amb nivells de complexitat diferents. Selecció de la part realment important de cada curs i plantejant-ne l'avaluació diverses vegades al llarg dels estudis, es garanteix, per una banda, l'equitat en la qualificació, ja que l'estudiant s'ha d'enfrontar a diferents mètodes possibles, alguns dels quals li aniran més bé per mostrar les seves destreses. A més, si es proporciona una bona retroacció, l'alumne tindrà més oportunitats per assolir els aprenentatges. D'altra banda, s'assegura un cert nivell de reproductibilitat de les decisions, ja que la valoració d'una mateixa competència al llarg dels cursos implicarà utilitzar diferents instruments i diferents avaluadors, cosa que hauria d'afavorir l'obtenció d'un nivell més complet d'informació sobre els estudiants. Així, entenem que és important combinar activitats d'avaluació individuals amb activitats d'avaluació grupals, l'avaluació per part del professorat i l'avaluació per part dels companys, els sistemes més tradicionals d'avaluació basats en exàmens amb altres sistemes com poden ser l'anàlisi de casos, la solució de problemes, les carpetes de treball, etc.

### **Buscar activitats d'avaluació integradores**

Formular els resultats d'aprenentatge de manera que integrin diferents tipus de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals és un primer pas imprescindible per poder pensar en activitats d'avaluació que també siguin integradores. Els resultats d'aprenentatge no s'avaluen de forma aïllada, sinó que una mateixa activitat pot ser emprada com a recurs per qualificar resultats d'aprenentatge relacionats amb diverses competències.

Cercar la significativitat de les activitats d'avaluació, tant per als estudiants com per al professorat, tenint present el que hem comentat abans, en el sentit que, de vegades, les activitats d'avaluació autèntica no resulten significatives per a un estudiant que comença el procés de formació inicial. Per això, cal pensar en treballs que siguin importants pel nivell de formació de l'estudiant, alhora que, en avançar els cursos, es vagin acostant més a accions d'avaluació autèntica, en contextos professionals reals, però en situació de pràctiques d'aprenentatge.

### **Cercar activitats que permetin realitzar l'observació directa de les execucions de l'estudiant**

Això no significa que s'hagi d'abandonar completament l'avaluació mitjançant instruments de qualificació més indirectes, com ara els exàmens, els assajos o els comentaris de text. En tot cas, sí que cal ser conscient de què és el que es vol avaluar amb una prova escrita determinada. Pot ser adequat fer un examen escrit en què l'estudiant hagi de mostrar la comprensió de determinats conceptes o terminologia relacionada amb un tema, per exemple: l'anàlisi de necessitats socioeducatives. No seria adequat, en canvi, pretendre que aquesta mateixa prova servís per avaluar la competència de l'alumne a l'hora d'elaborar una

anàlisi de necessitats sobre un cas concret en un context determinat. La situació de pràctiques en institucions pot facilitar aquesta observació directa, però caldrà concretar molt bé què s'observarà de l'alumne, qui ho farà i com.

### **Activitats mitjançant les quals es proporcioni retroacció a l'estudiant**

Per tal que les activitats d'avaluació tinguin un efecte positiu en l'aprenentatge de l'estudiant, cal tenir molta cura dels sistemes mitjançant els quals se li proporciona informació avaluativa. En aquest sentit, és molt important definir els criteris d'avaluació. Una altra vegada, la definició prèvia dels resultats d'aprenentatge ens ajuda en aquest punt, ja que permet establir els aspectes que seran avaluats a partir de l'activitat. L'estudiant ha de tenir la informació clara i precisa sobre què s'espera d'ell, amb uns sistemes de puntuació clars i públics i d'acord amb el que es consideri més important i menys important. Els protocols d'avaluació, les rúbriques, etc. són instruments que permeten concretar diferents nivells d'acompliment dels criteris. Aquests instruments per recollir informació han de reflectir també diferents graus de complexitat cognitiva. La piràmide de Miller, exposada al capítol 1, ens pot servir de referència per determinar quin tipus d'activitat pot ser adequada en funció del tipus de resultats d'aprenentatge.

# 3. LES ACTIVITATS D'AVALUACIÓ

## 3.1. INTRODUCCIÓ

Una vegada definits els resultats d'aprenentatge per a cadascun dels cursos, la fase següent del treball consisteix a elaborar les activitats d'avaluació. Les que presentarem en aquest capítol s'orienten a avaluar si els estudiants han assolit determinats resultats d'aprenentatge que es deriven de les competències que hem presentat a la taula 1 del capítol anterior.

En aquest capítol, hi presentem activitats d'avaluació per exemplificar com es poden **avaluar les competències en cada un dels cursos**. Respecte a la majoria de les competències, hem definit uns resultats d'aprenentatge per a cada curs (taula 5). Per tant, es pot observar que algunes competències s'avaluen sempre, si bé els resultats d'aprenentatge esperats són diferents, per la qual cosa les activitats d'avaluació que es poden utilitzar han de tenir nivells diferents de complexitat.

Les activitats que es proposen com a exemple són de tipus distints. Sense ganes de ser exhaustius, hem procurat que n'hi hagi un ventall ampli i divers: treballs escrits, diaris, assajos, presentacions orals, treballs de casos, carpetes de treball, etc. No totes les activitats d'avaluació estan pensades per ser realitzades individualment. N'hi ha moltes que es poden plantejar com a activitats en equip. La decisió d'utilitzar-les com a activitats individuals o col·lectives dependrà, entre altres coses, dels resultats d'aprenentatge que es pretenguin avaluar.

Per cada activitat, s'estableixen uns **criteris d'avaluació coherents amb els resultats d'aprenentatge proposats**. Un mateix tipus d'activitat es pot utilitzar en diferents cursos per avaluar unes competències determinades; ara bé, alguns dels criteris d'avaluació hauran de ser necessàriament diferents en funció dels cursos, i hauran de ser coherents amb els resultats d'aprenentatge que caldrà assolir.

Hem tingut en compte que es pot recórrer a **diferents agents d'avaluació**. El professorat n'és un, però tampoc no podem descartar l'avaluació per companys, l'avaluació per part de tutors de pràctiques d'institucions externes a la universitat o l'autoavaluació. Per això, hem procurat indicar a cada activitat una proposta sobre qui podria avaluar-la.

Les activitats que es proposen poden ser utilitzades amb finalitat sumativa, al final d'un període d'aprenentatge, o amb finalitat formativa. En els exemples que posem a continuació, donem una orientació sobre el moment en què pensem que es podria utilitzar aquella activitat per recollir la informació avaluativa. La majoria, però, estan pensades des d'un enfocament d'avaluació formativa, ja que és aquesta avaluació la que contribueix més a donar suport a l'aprenentatge de l'estudiant.

En algunes activitats, s'hi inclou un **protocol d'avaluació o una rúbrica** per recollir la informació de cada estudiant. Aquest protocol s'elabora a partir dels criteris establerts i especifica els nivells d'execució per part de l'estudiant. Entenem que han de proporcionar retroacció significativa a l'alumne que l'ajudi a millorar el seu nivell d'aprenentatge. El nivell de diàleg que el professorat estableix amb l'estudiant a partir d'aquests protocols d'avaluació pot fer variar la incidència de la retroacció en l'aprenentatge de l'estudiant.

A la taula 5, hi presentem les activitats que proposem com a exemple per avaluar resultats d'aprenentatge de cada curs. Cada activitat la situem orientativament en un dels cursos del grau, en funció de quin pensem que és el nivell més baix en el qual es pot col·locar. Així, una activitat situada al segon curs, per exemple, pot desenvolupar-se també a tercer o a quart.

**Taula 5. Relació de les activitats amb els resultats d'aprenentatge que s'avaluen<sup>9</sup>**

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
<b>C 1: Analitzar i sintetitzar la informació escrita</b>				
1.1. Conèixer i aplicar tècniques i estratègies per analitzar i sintetitzar textos.	1, 2			
1.2. Construir textos jerarquitzant-ne els continguts i ressaltant-ne les idees principals.	1, 2			
1.3. Utilitzar correctament diferents fonts de documentació en la redacció de textos des d'una perspectiva crítica.	1, 2			
1.4. Elaborar documents escrits partint de diferents fonts de documentació argumentant-ne l'opinió personal.		3	15	17
1.5. Elaborar un text diferenciant-ne les parts de manera correcta i clara, utilitzant les fonts d'informació pertinents amb rigor i fent-hi aportacions personals.			15	17
<b>C 2: Organitzar i planificar la dedicació a activitats</b>				
2.1. Identificar i organitzar les tasques que configuren el disseny d'activitats acadèmiques.	6		11	
2.2. Planificar les diferents tasques en correspondència amb el temps i amb els recursos disponibles.	6			

<sup>9</sup> Hem inclòs, en aquesta taula 5, tots els resultats d'aprenentatge que s'han definit per cadascuna de les competències del grau. Les activitats d'avaluació que proposem permeten avaluar un nombre considerable d'aquests resultats, si bé no tots.

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
<b>C 3: Comunicar-se oralment i per escrit amb destresa i fluïdesa en la llengua de l'entorn professional</b>				
3.1. Saber expressar-se oralment i per escrit evitant termes despectius, discriminatoris, judicis de valor no fonamentats sobre les persones, els grups i les institucions.	3, 4, 6			
3.2. Redactar textos de manera estructurada i coherent i utilitzant el vocabulari bàsic de la professió, els recursos literaris fonamentals (estructura bàsica d'un text, sistema de citació, referències bibliogràfiques, etc.) i fer-ho amb correcció ortogràfica, sintàctica i gramatical.	1, 2, 3, 4, 5	7		17
3.3. Expressar-se oralment exposant amb claredat les pròpies idees i mostrant una actitud de respecte envers les opinions dels altres.	1, 2, 3, 4, 6	7	13	
3.4. Redactar textos ben estructurats utilitzant amb precisió els diferents tipus de registres habituals en el camp professional (comentaris, informes, projectes, etc.) i mostrant un domini dels marcs teòrics i conceptuals propis de l'àmbit.			11, 13	17, 18
3.5. Mostrar capacitat per argumentar i qüestionar les decisions de feina, tant amb els professionals com amb les persones amb les quals es treballa.			11, 15	17
3.6. Estructurar una exposició oral aclarint i justificant el posicionament personal de manera argumentada i utilitzant correctament els recursos adequats per a cada situació (noves tecnologies, dinàmiques de grup, etc.).	3			
<b>C 4: Comunicar-se en una llengua estrangera (opcionalment, anglès)</b>				
4.1. Entendre textos bàsics socioeducatius escrits en llengua anglesa.	1, 2, 3	7		
4.2. Demostrar comprensió oral i escrita de la llengua anglesa —en relació amb els temes socioeducatius— a nivell bàsic.	3		11 <sup>10</sup>	
4.3. Demostrar comprensió oral i escrita de la llengua anglesa —en relació amb els temes socioeducatius— a nivell mitjà.				
4.4. Llegir i interpretar textos socioeducatius en llengua anglesa.				

<sup>10</sup> Els resultats d'aprenentatge es poden valorar en la mesura que, en les activitats assenyalades, es demani que els estudiants consultin documentació en anglès i la utilitzin per realitzar les tasques indicades.

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
<b>C 5: Utilitzar les TIC i els mitjans i els recursos audiovisuals en l'àmbit d'estudi i del context professional</b>				
5.1. Utilitzar les TIC i els mitjans i els recursos audiovisuals per desenvolupar les tasques acadèmiques: identificar bones pràctiques d'ús de les TIC i mitjans i recursos audiovisuals com a recurs docent en el sector de l'educació social.	1, 2, 3, 4, 5			
5.2. Proposar una intervenció socioeducativa en el context professional que inclogui les TIC i els mitjans i els recursos audiovisuals.				
5.3. Analitzar l'ús que es fa de les TIC com a instrument de suport a l'organització en un servei o projecte de l'àmbit socioeducatiu i fer una proposta de millora.				
<b>C 6: Gestionar la informació</b>				
6.1. Analitzar críticament la informació identificant els aspectes principals i secundaris, sintetitzar-la fent referència a les fonts documentals utilitzades i contrastar-la amb fonts diverses.	1, 2, 3			
6.2. Seleccionar informació adequada per treballar, des d'un punt de vista acadèmic, temes relacionats amb l'educació social, utilitzant fonts d'informació documental i bibliogràfica pertinents.	3	7, 8	13	
6.3. Conèixer diferents instruments i estratègies per gestionar la informació en diferents àmbits professionals i saber-ne valorar la idoneïtat des del punt de vista tècnic, pràctic i ètic.				
6.4. Mostrar comprensió sobre quines són les qüestions deontològiques principals relacionades amb l'ús i la gestió de la informació en l'àmbit institucional, identificar i justificar situacions de bon ús i de mal ús de la informació i justificar-les.				
6.5. Dissenyar instruments adequats a les necessitats d'una institució o d'un servei determinat per registrar, organitzar i comunicar informació sobre els usuaris i sobre la pròpia institució.	17			
6.6. Elaborar documents sobre temàtiques professionals, adequats a les necessitats o als objectius d'un cas o d'una situació determinada.				

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
<b>C 7: Resoldre problemes i prendre decisions en àmbits d'intervenció professionals</b>				
7.1. Expressar, de forma assertiva i argumentada, els acords i les discrepàncies sobre les valoracions i les opinions de les altres persones en situacions de grup i de treball en equip.	3, 4, 6			
7.2. Reconèixer i distingir els diferents tipus i espais de conflicte i les estratègies de prevenció i resolució.			12, 13	
7.3. Observar situacions interpersonals de conflicte i identificar les estratègies que s'han utilitzat per resoldre-les.			12, 13	
7.4. Analitzar situacions de conflicte i proposar estratègies de mediació i/o negociació per resoldre-les.				
7.5. Dissenyar i contrastar propostes de resolució de problemes, consensuar decisions i gestionar conflictes en contextos de pràctica professional.				17
<b>C 8: Analitzar críticament les pròpies actuacions i intervencions i les dels altres professionals</b>				
8.1. Reconèixer els espais d'intervenció principals dels educadors socials, identificant quines són les seves funcions i les àrees de treball prioritàries dels diferents espais. Entendre que l'educació social és un àmbit en el qual intervenen diversos professionals, justificar-ne la presència i diferenciar-la.	1			
8.2. Analitzar una situació d'intervenció o cas, identificar els agents socioeducatius que han d'intervenir-hi o que hi intervenen, indicar en quin moment actua cadascun, reconèixer el tipus de relació que s'estableix entre ells i explicar-ne les funcions principals en relació amb la situació o el cas donat.		8		
8.3. Analitzar situacions simulades o reals d'intervenció, valorant críticament el paper desenvolupat pels diferents agents que hi intervenen i/o la pròpia actuació professional.			12, 15	
8.4. Proposar alternatives d'intervenció o d'actuació professional.				

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
<b>C 9: Treballar en equip a diferents nivells i amb altres professionals i institucions relacionats amb la intervenció educativa</b>				
9.1. Reconèixer els contextos principals d'intervenció socioeducativa i identificar els diferents professionals que intervenen en els espais socioeducatius, així com les funcions que exerceixen.	1, 4, 6			
9.2. Dominar els coneixements principals relacionats amb la vida dels grups i la seva dinàmica.	4, 6			
9.3. Diferenciar les estratègies principals de treball en equips professionals i integrar-les en les seves tasques acadèmiques.	4, 6			
9.4. Defensar les pròpies opinions contrastant-les amb les dels altres amb flexibilitat i responsabilitat.	4, 6			
9.5. Mostrar implicació en el projecte comú i l'empatia vers la resta de membres de l'equip.	3, 4, 6		11, 3	
9.6. Comprendre les dinàmiques del treball en equips interprofessionals i saber-les utilitzar per arribar a consensos en situacions concretes.		6, 8	11	
9.7. Proposar idees i valorar les aportacions dels diferents professionals a la tasca de l'equip en situacions concretes.		6, 8		
9.8. Comprendre i valorar les dinàmiques del treball en xarxa en un context multiprofessional.			14	
9.9. Participar activament en la feina realitzada per equips professionals, saber explicar les dinàmiques de treball i avaluar la pròpia participació.				
<b>C 10: Reconèixer la diversitat en tots els seus àmbits (social, cultural, psicològic i personal)</b>				
10.1. Identificar els factors propis de la diversitat social, cultural, psicològica i personal.	2			
10.2. Conèixer i valorar el paper de l'entorn social i cultural en els processos de desenvolupament.	2			
10.3. Relacionar els factors propis de la diversitat amb els espais d'intervenció socioeducativa.	2			
10.4. Reflexionar sobre les implicacions de la diversitat social, cultural, psicològica i personal en els contextos laborals de l'educador social.		7, 9, 10		
10.5. Comprendre i analitzar la influència dels estereotips i dels prejudicis en la construcció social i en els processos formatius.		7, 9, 10		
10.6. Aprendre estratègies d'observació i de registre per analitzar la incidència de la diversitat en contextos socioeducatius.		6, 9, 10		



Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
10.7. Mostrar capacitat de comunicació i de diàleg en contextos de grup respectant la diversitat.		6, 9, 10	11	
10.8. Demostrar una actitud crítica constructiva a partir del diàleg i des de la confiança en les possibilitats dels altres.		6		
10.9. Conèixer estratègies d'intervenció davant d'estils diferents de diversitat.				
<b>C 11: Establir relacions interpersonals i mantenir-les</b>				
11.1. Mostrar una actitud d'escolta en activitats en grup. Expressar, de forma assertiva i argumentada, els acords i les discrepàncies sobre les valoracions i les opinions de les altres persones en situacions de grup i de treball en equip.	3, 4, 6	6, 8	13	
11.2. Reconèixer els diferents estils comunicatius i identificar les habilitats per establir una comunicació assertiva.				
11.3. Identificar els mecanismes que intervenen en les relacions interpersonals i en les estratègies de comunicació amb professionals.			14	
11.4. Comprendre i valorar les dinàmiques del treball en xarxa en un context multiprofessional.			14	
<b>C 12: Mantenir compromís ètic en la intervenció socioeducativa</b>				
12.1. Conèixer i reflexionar sobre els principis fonamentals que regulen els drets, els deures i les llibertats dels ciutadans i els propis de l'àmbit professional.	3, 4			
12.2. Mostrar una actitud de respecte en l'àmbit acadèmic i de sensibilitat amb les problemàtiques i les situacions que li són pròpies.	3, 4			
12.3. Ser conscient de les implicacions ètiques i morals de les problemàtiques i de les intervencions professionals en l'àmbit socioeducatiu.	3, 4			
12.4. Reflexionar sobre les diferències i les concordances entre els propis valors i els que inspiren les normes bàsiques de la societat i de l'àmbit professional.		10		
12.5. Identificar les situacions en què el compromís ètic és especialment delicat i/o important.			13	
12.6. Actuar d'acord amb els principis i les orientacions bàsiques del codi deontològic.				
12.7. Identificar les situacions en què el compromís ètic és especialment delicat i/o important i demostrar capacitat de posicionar-se de forma argumentada en aquestes situacions.				

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
<b>C 13: Aprendre de forma autònoma al llarg de la vida</b>				
13.1. Mostrar domini en diferents tipus de recursos que hi hagi a l'abast per aprendre de forma autònoma.	4, 5, 6			16
13.2. Mostrar comprensió del propi estil d'aprenentatge, valorar el nivell d'autonomia i definir objectius encaminats a millorar el procés d'aprenentatge propi.	4, 5, 6			
13.3. Demostrar domini dels recursos disponibles per desenvolupar de forma autònoma treballs d'apropament a la professió i a la formació.				16
13.4. Elaborar un projecte d'aprenentatge propi, desenvolupar-lo i valorar-lo.				16
<b>C 14: Adaptar-se a situacions noves en contextos d'aprenentatge i professionals</b>				
14.1. Distingir les característiques fonamentals dels àmbits i dels sectors principals d'intervenció socioeducativa, com a base per adaptar-se a situacions noves en el context professional.	1			
14.2. Analitzar l'evolució de la intervenció socioeducativa en els diferents àmbits, entorns i sectors, com també conèixer-ne les perspectives de futur.	1			
14.3. Mostrar habilitats i recursos per adaptar-se a situacions noves derivades de la incorporació a la universitat, del treball acadèmic i a situacions noves d'aprenentatge.	3, 4, 5			
14.4. Conèixer les polítiques socials que emmarquen i que determinen les possibilitats d'actuació i d'intervenció en els diferents àmbits socioeducatius.		8		
14.5. Identificar els factors contextuals i personals que condicionen la intervenció socioeducativa i quins d'aquests factors poden ser rellevants per modificar les intervencions.		8, 9	15	
14.6. Conèixer els propis recursos personals per adaptar-se a situacions noves relacionades amb la pràctica professional i mostrar capacitat per plantejar objectius de millora de la capacitat d'adaptació a les exigències del treball professional en l'àmbit socioeducatiu.			12	16
14.7. Descriure situacions que han implicat un canvi o una modificació en la intervenció i analitzar i valorar els diferents factors desencadenants.			12	

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
<b>C 15: Afrontar les situacions professionals de forma creativa</b>				
15.1. Afrontar els objectius d'aprenentatge de forma crítica i constructiva.		8		16
15.2. Aplicar de forma creativa els principis i les tècniques de gestió de conflictes i de gestió de projectes.			12	
15.3. Demostrar capacitat d'improvisació de forma creativa.				16
<b>C 16: Liderar grups, iniciatives, projectes i equips professionals</b>				
16.1. Conèixer les estratègies principals que poden contribuir a fer que els equips professionals siguin eficaços.				
16.2. Demostrar una actitud positiva en el treball en equip que inclogui saber escoltar, la implicació en el projecte comú i l'empatia vers la resta de membres de l'equip.		8		
16.3. Conèixer les estratègies principals que poden ajudar a resoldre conflictes en els grups i en els equips professionals.			12	
16.4. Mostrar capacitat d'anàlisi dels processos grupals i de treball en equip.			12	16
16.5. Demostrar una actitud positiva en el treball en equip que inclogui saber escoltar, la implicació en el projecte comú i l'empatia vers la resta de membres de l'equip.				16
<b>C 17: Actuar d'acord amb el perfil professional de l'educador social i els contextos socials i institucionals d'intervenció</b>				
17.1. Conèixer l'origen i el desenvolupament de la professió a nivell nacional i internacional.	1			
17.2. Entendre la relació entre educació i intervenció socioeducativa al món contemporani.	1, 2			
17.3. Conèixer la legislació relacionada amb la figura professional de l'educador social.		8		
17.4. Identificar les habilitats, els coneixements, les actituds i els valors necessaris per realitzar la tasca professional de l'educador social.			12, 15	16
17.5. Desenvolupar les funcions pròpies del rol professional en situacions d'intervenció socioeducativa.				16
17.6. Demostrar l'assoliment de les habilitats, els coneixements, les actituds i els valors necessaris per a l'exercici professional de l'educador social.				16, 17

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
<b>C 18: Identificar i analitzar situacions personals, familiars i socials concretes</b>				
18.1. Descriure les característiques d'un context social determinat i l'evolució de les estructures socials fins arribar al moment actual, explicant les conseqüències o les repercussions que ha tingut aquesta evolució en la intervenció socioeducativa.	1, 2			
18.2. Reconèixer les problemàtiques socials principals del món actual i del context més proper, i analitzar-les des de diferents posicions teòriques.	1, 2			
18.3. Conèixer i anomenar els diversos elements vinculats a diferents àrees (salut, educació, laboral, social...) implicats en la identificació de situacions personals, familiars i socials concretes, referides a un cas (una persona, una família o un grup social).			8	
18.4. Identificar les necessitats socioeducatives d'un cas hipotètic en les diferents àrees.			8	
18.5. Elaborar instruments d'observació i de registre d'informació per analitzar situacions personals, familiars i socials concretes, com també per valorar-ne l'adequació.			9, 10	
18.6. Analitzar les necessitats d'una situació personal, familiar o social concreta, delimitant la problemàtica, interpretant-la i apuntant les línies principals d'intervenció socioeducativa.				11
<b>C 19: Gestionar processos de participació i d'acció comunitària</b>				
19.1. Comprendre les estructures polítiques i administratives i les seves possibilitats i limitacions per al desenvolupament comunitari.				
19.2. Identificar les xarxes socials existents en una comunitat concreta.			19	
19.3. A partir del coneixement de les teories principals de la dinàmica de grups, justificar-ne la utilitat a nivell pràctic i mostrar una predisposició per al treball participatiu.				
19.4. Conèixer els mecanismes que incideixen a participar en la nostra societat.			19	
19.5. Identificar els models teòrics principals relacionats amb la participació social i l'acció comunitària, saber-los aplicar en la vida del grup i demostrar implicació i capacitat de negociació en el treball participatiu.				
19.6. Utilitzar el treball en equip i en xarxa en diferents contextos professionals.				19

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
19.7. Presentar i comunicar projectes i processos de participació i d'acció comunitària.			19	
<b>C 20: Intervenir en situacions de crisi familiar i social</b>				
20.1. Conèixer i analitzar críticament els elements que poden esdevenir factors de risc en situacions familiars i socials.		8		
20.2. Conèixer la legislació vigent, els programes i serveis, així com les estratègies d'intervenció del treball de l'educador en situacions de crisi social i familiar.		8		
20.3. Mostrar capacitat d'integració i d'anàlisi dels diferents continguts disciplinaris, flexibilitat i respecte a l'hora d'interpretar les diferents situacions de crisi familiar i social.		8	13	
20.4. Conèixer les teories i les metodologies d'intervenció social i educativa.			13	
20.5. Conèixer els mecanismes que poden facilitar la relació d'ajuda en el treball familiar i social.				
20.6. Redactar correctament informes de valoració de situacions familiars i socials.				
<b>C 21: Intervenir en situacions d'exclusió i discriminació social</b>				
21.1. Analitzar la realitat social en un context determinat a partir de les aportacions de diferents disciplines i reflexionar sobre les situacions d'exclusió i discriminació que poden produir-se en aquell context.	3, 4			
21.2. Identificar els estereotips socials i els prejudicis que afecten determinats col·lectius i qüestionar-los.	3, 4			
21.3. Reconèixer formes de discriminació i exclusió social i identificar pràctiques de desigualtat. (Hi hem afegit aquesta, tot i que, a segon, només hi sortia el tema de les polítiques socials.)		8		
21.4. Conèixer les polítiques socials en el context de Catalunya, l'Estat espanyol i la Unió Europea que emmarquen les accions destinades a lluitar contra l'exclusió social.		8		
21.5. Conèixer projectes i estratègies d'intervenció per facilitar la participació social i la prevenció de les situacions d'exclusió social.		8		
21.6. Plantejar estratègies d'intervenció socioeducativa destinades a incidir en diferents factors de discriminació i d'exclusió social adequades a les necessitats de persones, famílies o grups socials concrets, relacionar-ho amb les formulacions teòriques que aporten diferents disciplines.			13	

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
21.7. Conèixer els principis i les estratègies bàsiques de la relació d'ajuda i comprendre la relació d'ajuda com a «eina» professional dels educadors socials.				
21.8. Analitzar críticament les relacions que l'estudiant estableix amb persones o grups i valorar fins a quin punt s'han posat les bases per establir una relació d'ajuda correcta.				
<b>C 22: Organitzar i gestionar projectes i serveis socioeducatius</b>				
22.1. Demostrar curiositat i inquietud vers el coneixement del context social.	5, 6			
22.2. Demostrar una actitud crítica constructiva a partir del diàleg i des de la confiança en les possibilitats dels altres.	6			
22.3. Conèixer les teories sobre l'organització de projectes i serveis, com també metodologies per desplegar projectes i serveis socioeducatius, analitzar la seva situació actual i el seu context legislatiu i sociològic.			14	17
22.4. Conèixer els models principals d'organització empresarial i les diferents formes de gestió, tant en l'àmbit públic com privat i del tercer sector.				17
22.5. Demostrar creativitat davant les diferents necessitats d'organització i gestió.			14	
22.6. Elaborar un projecte d'organització d'un servei socioeducatiu d'acord amb les necessitats detectades i fonamentar-lo en base a una realitat territorial concreta i a les característiques dels seus destinataris.				
<b>C 23: Dissenyar programes i estratègies d'intervenció socioeducativa</b>				
23.1. Identificar els elements i les parts que configuren un programa d'intervenció socioeducativa i saber-los estructurar per donar forma a un programa adequat escollint les millors estratègies d'intervenció.				
23.2. Redactar un programa d'intervenció socioeducativa que permeti evidenciar el domini de cada una de les parts que configuren el disseny, com també dels aspectes formals de la seva presentació.			11, 19	
23.3. Fonamentar i justificar correctament els programes d'intervenció socioeducativa en funció de cada realitat territorial i de les característiques dels seus destinataris.			11, 19	
23.4. Analitzar els recursos materials, humans i econòmics necessaris per als diferents programes d'intervenció socioeducativa.			11, 19	

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
23.5. Preveure i distribuir els recursos materials, humans i econòmics necessaris per als diferents programes d'intervenció socioeducativa.			11, 19	
23.6. Crear i aplicar projectes i programes d'intervenció socioeducativa a partir de demandes i de necessitats específiques.			19	
23.7. Comunicar, de forma convincent i eficaç, els aspectes principals d'un programa d'intervenció socioeducativa.			19	
<b>C 24: Aplicar programes i estratègies d'intervenció socioeducativa</b>				
24.1. Conèixer els models principals d'intervenció socioeducativa.				
24.2. Reconèixer els condicionants, els procediments i les tècniques principals d'intervenció que defineixen els programes i els serveis socioeducatius més importants.				
24.3. Demostrar una actitud d'acord amb l'ètica i la deontologia professional en l'aplicació de programes i en la intervenció socioeducativa.				
24.4. Aplicar projectes i programes d'intervenció socioeducativa a partir de demandes i de necessitats específiques utilitzant metodologies pròpies de l'àmbit d'intervenció.			19	
<b>C 25: Avaluar programes i estratègies d'intervenció socioeducativa en els diferents àmbits de treball</b>				
25.1. Diferenciar les característiques bàsiques dels principals enfocaments en l'avaluació de programes i identificar els diferents elements d'un pla d'avaluació.			11	18
25.2. Planificar l'avaluació d'un programa d'intervenció socioeducativa d'acord amb objectius de millora de la qualitat del programa, indicar amb claredat els diferents elements que integren el procés d'avaluació i suggerir fórmules adients per afavorir la participació en el procés d'avaluació dels diferents col·lectius o grups implicats en el programa.			11	18
25.3. Dominar diferents models i tècniques d'avaluació de programes i d'estratègies d'intervenció socioeducativa per optimitzar-ne el disseny, l'aplicació i els resultats.				18
25.4. Avaluar un programa d'intervenció socioeducativa i fer un informe d'avaluació en el qual es recullin i es justifiquin les principals propostes i orientacions per millorar el programa.				

Competències i resultats d'aprenentatge	Activitats			
	1r	2n	3r	4t
<b>C 26: Col·laborar en el desenvolupament de projectes d'investigació sobre el medi social i institucional on es realitza la intervenció</b>				
26.1. Reconèixer les fases d'un projecte d'investigació i entendre les tasques que comporta el seu desenvolupament.		8		
26.2. Assumir els compromisos ètics que comporta la participació en projectes d'investigació, tant en relació amb l'equip investigador com amb les persones a les quals va adreçat.				
26.3. Conèixer diferents metodologies de recerca aplicables al camp socioeducatiu i les principals tècniques d'anàlisi i recollida de dades.				
26.4. Interpretar la informació proporcionada en projectes de recerca centrats en qüestions o en temes relacionats amb l'educació social i aplicar-la a la millora de la pràctica socioeducativa.		8		
26.5. Aplicar les tècniques més adequades, tant pel disseny com per l'execució d'un projecte de recerca.				
26.6. Elaborar, a nivell bàsic, algun instrument de recollida de dades.		8, 9, 10		18
26.7. Desenvolupar un procés d'investigació aplicada al camp socioeducatiu.				
<b>C 27: Documentar-se i cercar informació que permeti actualitzar i aprofundir coneixements relacionats amb el treball educatiu</b>				
27.1. Utilitzar correctament diverses fonts d'informació i serveis per obtenir documentació pertinent per elaborar treballs acadèmics.	1, 2	7	14, 15	
27.2. Seleccionar la informació obtinguda, valorar-ne la pertinència, organitzar-la i presentar-la de manera formalment correcta.	1, 2	7	14, 15	



Les activitats que proposem utilitzar com a exercicis d'avaluació tenen característiques diverses. Sense intenció de fer-ne una classificació tancada, a la taula 6, hi presentem les modalitats que es proposen a l'apartat següent, amb una descripció breu del tipus d'activitat. A més, hi indiquem quines de les activitats que hem proposat pertanyen a cada una de les modalitats. La llista no és exhaustiva. No hi hem inclòs, per exemple, algunes activitats d'avaluació com ara les proves objectives. No descartem en absolut la utilització d'aquest tipus d'exercicis d'avaluació, amb totes les variants possibles; això no obstant, en aquesta guia, hi hem donat prioritat a la inclusió d'activitats menys «clàssiques» dins del món universitari i que, tal com hem dit abans, des del nostre punt de vista, proporcionen més oportunitats per a la retroacció i per realitzar una avaluació de caràcter formatiu que doni suport a l'aprenentatge de l'estudiant.

**Taula 6. Modalitats d'activitats d'avaluació incloses en la guia**

Modalitats	Descripció general	Activitats
<b>Treballs escrits sobre un tema acadèmic</b>	<p>Aquests treballs poden tenir diferents modalitats que es poden anar desenvolupant al llarg dels diferents mòduls d'un mateix curs i també en diferents cursos. El nivell de complexitat pot variar des d'aquells treballs més estrictament descriptius, fins a treballs que exigeixin un nivell més alt de reflexió. Les diferents modalitats que hi pot haver són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Treballs descriptius</li> <li>■ Síntesis i reflexions</li> <li>■ Comentaris de text</li> <li>■ Elaboració d'informes</li> </ul> <p>Aquest tipus d'activitats són adequades per avaluar competències bàsiques relacionades amb la comunicació escrita, la gestió d'informació, l'anàlisi crítica de la pròpia actuació o la d'altres professionals, la cerca i el treball amb documentació. En funció del contingut del treball, es poden avaluar també competències relacionades amb el reconeixement de la diversitat, els aspectes deontològics de la professió, el coneixement del perfil professional de l'educador i els contextos en els quals treballa, entre d'altres.</p> <p>Els treballs d'aquesta modalitat poden realitzar-se individualment o en grup. Si l'avaluació es fa a partir d'un treball en grup, l'activitat també pot ser útil per valorar aspectes relacionats amb la participació en el treball en equip, com també amb l'establiment i el manteniment de relacions interpersonals.</p>	1, 2, 7, 15

Modalitats	Descripció general	Activitats
<b>Treballs de tipus assaig</b>	<p>Són també treballs escrits, però, en aquest cas, el text o document escrit que es demana a l'estudiant va més enllà de la descripció de situacions concretes i de la reflexió personal. Amb els assajos, l'estudiant ha de mostrar que, sobre un tema determinat, sap informar-se, analitzar la informació i aportar els seus punts de vista i les seves reflexions sobre el tema tractat. Amb aquest tipus d'exercicis, podem avaluar, entre altres, resultats d'aprenentatge relacionats amb:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ La comprensió de la diversitat social, cultural, psicològica i personal en els contextos de treball de l'educador social.</li> <li>■ La comprensió de la incidència que tenen els estereotips i els prejudicis en la construcció social i en els processos de formació.</li> <li>■ L'anàlisi i la comprensió de les implicacions morals i ètiques del marc normatiu que fonamenta els processos d'intervenció socioeducativa.</li> <li>■ Les diferències i les concordances entre els propis valors i els que es desprenen de les normes bàsiques de la societat i de l'àmbit professional.</li> <li>■ El coneixement de les polítiques socials i la incidència que tenen en les possibilitats d'intervenció socioeducativa en diferents àmbits.</li> <li>■ El coneixement dels models teòrics relacionats amb la participació social i l'acció comunitària.</li> <li>■ La comprensió dels elements que poden constituir factors de risc en situacions familiars i socials, així com la legislació vigent, els programes, els serveis i les estratègies d'intervenció socioeducativa en situacions de crisi social i familiar.</li> </ul> <p>A més, es poden avaluar competències genèriques relacionades amb l'elaboració de treballs escrits, la documentació i l'organització d'aquesta documentació, que té molt més pes que en els treballs de la modalitat anterior, la gestió de la informació per realitzar tasques acadèmiques.</p>	8, 9, 10
<b>Presentacions orals</b>	<p>Les presentacions orals poden utilitzar-se com a activitat d'avaluació, en combinació amb la realització d'altres tipus d'activitats, com ara els treballs escrits. Mitjançant les presentacions orals, es poden avaluar competències relacionades amb la comunicació oral i amb la utilització de recursos didàctics, entre els quals citem les TIC, com a instruments per a la comunicació oral. Per exemple, es pot demanar des que s'utilitzi una presentació en PowerPoint fins a l'elaboració de material audiovisual, utilització de recursos de la xarxa, etc.</p>	1, 2

Modalitats	Descripció general	Activitats
<b>Debats</b>	<p>Els estudiants s'organitzen en grups, cadascun dels quals ha de preparar-se un tema que serà sotmès a debat. El professorat proporciona una bibliografia bàsica a cada grup que servirà per preparar el tema i plantejar el debat. El grup llegeix la documentació i elabora una síntesi del tema, exposa els punts que es volen debatre i els arguments.</p> <p>Com a activitat d'avaluació, pot ser adequada per avaluar resultats d'aprenentatge relacionats amb l'anàlisi de la realitat social, integrant les aportacions de diferents disciplines, i la reflexió sobre aquesta realitat, la identificació de situacions de risc d'exclusió, la identificació d'estereotips i prejudicis, el coneixement de les polítiques socials i dels programes i els projectes d'acció social i educativa.</p> <p>També pot permetre avaluar competències relacionades amb la comunicació oral i la capacitat d'argumentar les posicions defensades.</p>	3
<b>Diaris</b>	<p>El diari és un document escrit en el qual l'estudiant recull els aspectes més destacables de la seva activitat al llarg del curs. Pot anar associat, encara que no exclusivament, a situacions de pràctiques en institucions. El diari pot disposar d'elements descriptius, però té, essencialment, un caire reflexiu.</p> <p>L'estudiant, a partir d'unes experiències determinades, exposa els seus punts de vista, els seus dubtes i interrogants, així com els aprenentatges realitzats. La finalitat és que l'estudiant reculli en un document les experiències que van acompanyant el seu procés d'aprenentatge.</p> <p>Els diaris poden ser útils per avaluar competències relacionades amb la comunicació escrita, l'aprenentatge autònom, l'adaptació a situacions noves i a contextos d'aprenentatge i professionals, i l'anàlisi crítica de les pròpies actuacions.</p> <p>El format del diari pot ser divers. Si es demana, per exemple, que l'estudiant elabori un bloc, es poden avaluar resultats d'aprenentatge relacionats amb la utilització de les TIC.</p>	5
<b>Carpets de treball o dossiers</b>	<p>La carpeta de treball o dossier conté una llista de resultats d'aprenentatge que s'avaluaran mitjançant aquest instrument.</p> <p>L'estudiant, durant un període de temps pactat amb el professorat, ha d'aportar evidències o mostres que indiquin que ha anat assolint els resultats d'aprenentatge marcats. És convenient que el professorat faci suggeriments sobre el tipus de mostres que l'estudiant pot aportar com a evidència que ha assolit un aprenentatge determinat.</p>	6

Modalitats	Descripció general	Activitats
	<p>Les competències que es poden qualificar mitjançant aquesta estratègia d'avaluació són nombroses i diverses. Poden utilitzar-se per avaluar les pràctiques externes o un període llarg d'aprenentatge, per exemple: un curs acadèmic o un mòdul.</p> <p>En l'exemple d'activitat que nosaltres proposem per al primer curs, la carpeta de treball s'hi utilitza per avaluar individualment competències genèriques relacionades amb l'aprenentatge acadèmic, la millora de l'autonomia en l'aprenentatge i el treball en equip.</p> <p>En funció de les competències que es vulguin avaluar mitjançant la carpeta de treball, es pot demanar que es realitzi individualment, en grup o combinant activitats individuals amb unes altres de grupals.</p>	
<b>Treballs de casos</b>	<p>És una metodologia d'ensenyament-aprenentatge que, quan la pràctica directa amb casos reals no resulta possible o adequada, permet realitzar una aproximació a situacions reals amb què es pot trobar un professional i facilita que l'estudiant es planteji preguntes, qüestions i temes que s'hauria de plantejar també el professional en funcions.</p> <p>Com a activitat d'avaluació, a més, el treball de casos pot permetre avaluar resultats d'aprenentatge relacionats amb:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ La identificació dels agents socioeducatius que podrien intervenir en el cas i relacionar-los entre ells, i el coneixement de les seves funcions principals en relació amb el cas concret.</li> <li>■ El coneixement dels factors de risc en situacions familiars i socials, de legislació, programes, serveis i estratègies d'intervenció en situacions de crisi familiar i social, i la capacitat d'integració dels coneixements proporcionats per diferents disciplines que han de permetre interpretar les situacions de crisi familiar i social.</li> <li>■ El reconeixement de formes d'exclusió social i les pràctiques de desigualtat, el coneixement de les polítiques socials destinades a lluitar contra l'exclusió social, com també dels projectes i les estratègies d'intervenció que fomenten la participació social i la prevenció de les situacions d'exclusió social.</li> <li>■ El coneixement de la legislació relacionada amb la figura professional de l'educador social.</li> <li>■ La identificació de necessitats educatives, a partir de la identificació de diferents elements personals, familiars i socials en diferents àrees, com ara salut, educació, àmbit laboral i àmbit social.</li> </ul>	<p>8</p>

Modalitats	Descripció general	Activitats
	<p>Proposem que el treball de casos es realitzi en grup, de manera que també pot esdevenir una eina adequada per avaluar resultats d'aprenentatge relacionats amb el treball en equip, les relacions interpersonals, l'afrontament d'objectius d'aprenentatge de forma creativa o la gestió de la informació.</p>	
<p><b>Estudis i observació de camp</b></p>	<p>Activitats relacionades amb processos més o menys sistemàtics d'observació de la realitat social, que impliquen recollida d'informació a través de diferents instruments i estratègies i l'anàlisi i la interpretació d'aquesta informació.</p> <p>Pot incloure treballs d'investigació a petita escala, realització de projectes d'observació o realització d'entrevistes.</p> <p>Poden ser útils per avaluar resultats d'aprenentatge relacionats amb la comprensió de la realitat social, la reflexió sobre la diversitat social i cultural i les implicacions per al treball socioeducatiu, la comprensió de la influència dels estereotips i els prejudicis en la construcció social, la construcció d'instruments per a l'observació i el registre o la contrastació dels propis valors i punts de vista amb els d'altres persones. També poden ser útils per avaluar competències relacionades amb el disseny de projectes, concretament, l'anàlisi de la realitat social específica com a punt de partida per detectar necessitats d'acció socioeducativa.</p> <p>Segons l'abast de l'activitat, aquesta pot ser realitzada individualment o en grup.</p>	<p>9, 10, 14</p>
<p><b>Anàlisi de la pròpia actuació personal</b></p>	<p>Encara que moltes de les activitats d'avaluació poden tenir un component d'autoobservació, en aquest apartat hi incloem un exemple d'activitat en què la font principal d'informació és el propi estudiant, les seves vivències i les experiències viscudes. Aquests exercicis d'autoobservació poden ser útils per reflexionar sobre els propis estereotips i prejudicis, com també sobre els propis valors.</p> <p>L'exemple que presentem és una activitat d'autoavaluació de la participació individual en el treball en equip. Aquests exercicis d'autoavaluació esdevenen eines útils per avaluar individual competències relacionades amb el treball en equip, la comunicació interpersonal i l'establiment de relacions interpersonals, el liderat, l'organització del propi procés d'aprenentatge i l'autonomia en l'aprenentatge.</p>	<p>4</p>

Modalitats	Descripció general	Activitats
<b>Disseny de projectes</b>	<p>Inclou activitats d'avaluació relacionades amb el plantejament de projectes d'acció socioeducativa, d'avaluació de programes o projectes, d'organització de serveis d'acció socioeducativa. Implica l'establiment d'objectius (ja siguin d'intervenció, d'avaluació o d'organització) i la planificació de les passes que cal seguir per assolir-los.</p> <p>Permet avaluar resultats d'aprenentatge relacionats amb el disseny de projectes i programes d'acció socioeducativa, l'organització i la gestió de projectes i serveis, l'avaluació de projectes i programes i el desenvolupament d'investigacions a petita escala.</p> <p>Se suggereix realitzar aquesta activitat en grup. Tenint en compte que implica la redacció d'un document escrit, també es poden avaluar competències genèriques com les que hem comentat en l'apartat de treballs escrits.</p>	11, 18, 19
<b>Dilemes ètics</b>	<p>El plantejament de dilemes ètics busca estimular el raonament moral exposant els estudiants a dilemes axiològics conflictius que poden ser hipotètics o pròxims a les seves vivències quotidianes.</p> <p>Per fer-ho, es presenta un text en el qual es narra un problema o un conflicte de valors. L'objectiu és que els estudiants pensin, argumentin i facin eleccions valoratives tenint en compte les raons morals que estimen més valuoses o que consideren millors. La dinàmica del mètode implica que els subjectes que hi intervien posin en joc un mínim de capacitat empàtica en haver de captar el punt de vista de tots els personatges presents en la trama del cas que es pretén treballar.</p> <p>És una activitat que es realitza en grup i que permet avaluar competències relacionades amb la resolució de problemes i la presa de decisions, l'ètica professional, la comunicació assertiva i el treball en equip.</p>	13
<b>Projectes personals d'aprenentatge</b>	<p>L'estudiant, amb l'ajuda d'un tutor, elabora un projecte personal d'aprenentatge en el qual es proposa uns objectius d'acord amb els resultats d'aprenentatge que es proposa assolir. D'aquest projecte, se'n fa el seguiment i una avaluació final.</p> <p>Són especialment adequats si es relacionen amb les pràctiques externes en institucions i serveis, en els darrers anys del grau.</p>	12, 16

Modalitats	Descripció general	Activitats
	<p>El projecte d'aprenentatge és individual. Permet avaluar competències relacionades amb la capacitat autònoma d'aprenentatge, el coneixement dels propis recursos personals per adaptar-se a situacions noves i la capacitat per plantejar-se objectius de millora vinculats al desenvolupament de coneixements, habilitats i actituds necessaris per practicar la professió.</p>	
<p><b>Anàlisi d'organitzacions</b></p>	<p>Activitats d'avaluació que comporten exercicis d'anàlisi dels elements i de les organitzacions d'institucions, centres i serveis de l'àmbit de l'educació social.</p> <p>Poden realitzar-se individualment o en grup, en funció del nivell de complexitat de l'activitat, que pot anar des de la descripció d'una organització fins al plantejament de propostes argumentades de millora de l'organització.</p> <p>Poden emprar-se per avaluar resultats d'aprenentatge relacionats amb els coneixements sobre les teories, els models i les metodologies d'organització i gestió de serveis, la comprensió de les dinàmiques de treball entre professionals en el si de les organitzacions o les estratègies de negociació de conflictes, entre d'altres.</p> <p>En tractar-se d'un treball redactat, pot ser útil també per avaluar resultats d'aprenentatge similars als que hem comentat a l'apartat dels treballs escrits.</p>	<p>14, 17</p>

## 3.2. ACTIVITATS D'AVALUACIÓ

A continuació, es presenten dinou exemples d'activitats d'avaluació. De cada activitat, se'n fa una descripció, incloent-hi, si escau, el material que es proporciona a l'estudiant. A continuació, s'hi especifica el nombre de les competències que s'avaluen a través d'aquesta activitat. No se'n detallen aquí els resultats concrets, però es poden consultar a la taula 5. Tot seguit, es fa una proposta sobre qui proposem que sigui l'agent o els agents d'avaluació i quan es pot utilitzar com a activitat de valoració. Per a algunes de les activitats, es proposa, a més, el protocol d'avaluació, és a dir, el document en el qual es recollirà la informació qualificativa.

---

### Activitat 1. Exercici escrit

#### Descripció

Es parteix d'una visita a un servei on treballen educadors socials i de textos on s'aporta informació sobre les funcions i els objectius del servei. A partir d'aquí, es demana a l'estudiant l'**exercici escrit** següent:

Escriure un text de dues mil paraules sobre les funcions laborals de l'educador social en un àmbit d'intervenció, diferenciant-les de les funcions que realitzen uns altres professionals. Relacionar les funcions de l'educador social amb les característiques i el perfil dels usuaris dels serveis que integren l'àmbit d'intervenció i valorar el nivell de reconeixement professional que té l'educador social en aquest àmbit, relacionant-ho amb la història d'aquesta feina al nostre país.

Aquest treball es pot realitzar individualment o en grup. Es pot distribuir entre els estudiants l'anàlisi de diferents espais professionals, amb la qual cosa s'hi pot afegir un exercici d'avaluació consistent en la presentació oral del treball, d'una durada de quinze minuts, i amb algun suport de les tecnologies de la informació i la comunicació.

#### Competències que s'hi avaluen

Competències 1, 3, 8, 9, 14, 17, 18 i 27.

#### Criteris d'avaluació

Vegeu l'activitat 2.

#### Qui i quan avalua l'activitat

Proposem aquesta activitat d'avaluació per al primer curs. L'agent principal d'avaluació en seria el professorat.



## Activitat 2. Escriure un text

### Descripció

L'estudiant **escriu un text** d'unes dues mil paraules de comparació entre dos documents (dos textos, una pel·lícula i un text, etc.) on s'hagin de destacar els elements concordants i les diferències de plantejament sobre una temàtica socioeducativa. La temàtica del document pot girar a voltant de:

- El paper de l'entorn social i cultural en els processos de desenvolupament.
- Els principis que regulen els drets, els deures i les llibertats dels ciutadans i els propis de l'àmbit professional.
- Les problemàtiques socials del món actual i del context més proper, com també les diferents posicions teòriques que aporten elements per analitzar aquest tema.

Exemple:

A partir de la pel·lícula *El día que tot va començar* i del text de Tedesco «Educación y sociedad del conocimiento» (*Cuadernos de Pedagogía*, 2000, núm. 288, p. 82-86), elaborar un exercici individual seguint les pautes següents:

La pel·lícula mostra els canvis socials i de la família en la societat occidental del món contemporani i la seva relació amb l'educació. El text de Tedesco reflexiona sobre els canvis socials i polítics que caracteritzen la societat contemporània i les seves conseqüències educatives. Redacta un text en el qual reflexionis sobre el missatge de l'article i de la pel·lícula seguint la pauta següent:

- El neodarwinisme social. Els valors de justícia i solidaritat. Per què perillen? En veiem exemples a la pel·lícula?
- Les conseqüències dels canvis socials per a l'educació i els professionals que s'hi dediquen.
- El paper de l'educació en el nou context.

Orientacions per a l'exercici

- Utilitza citacions textuals del text per justificar les teves afirmacions. Les citacions han d'anar entre cometes i has d'escriure la pàgina del text entre parèntesis.
- Intenta relacionar, ja sigui per mostrar similituds, ja sigui per mostrar diferències, afirmacions del text i missatges de la pel·lícula.
- Esforça't per mostrar les teves opinions, basant-te o no en afirmacions o en interpretacions del llibre i de la pel·lícula.
- Dimensió aproximada del text: unes mil dues-centes paraules.

### Competències que avalua

1, 3, 5, 6, 10, 17, 18 i 27.

### Criteris d'avaluació

- Correcció i claredat en la comunicació escrita (inclou correcció ortogràfica i sintàctica).
- Argumentació i justificació de les opinions defensades.
- Utilització correcta i precisa de la terminologia educativa pròpia dels continguts treballats.
- Comprensió i integració dels conceptes bàsics relacionats amb els continguts treballats.

- Capacitat de comprensió i anàlisi de les situacions educatives, valorant les diferents dimensions i perspectives que hi estan implicades.
- Recerca de fonts de documentació que ampliin i aprofundeixin els continguts treballats.
- Sensibilitat per les problemàtiques socioeducatives.

Si s'opta per demanar que l'exercici es faci per equips, s'hi pot afegir el criteri següent:

- Capacitat de treballar en grup de forma cooperativa per assolir objectius comuns.

### Qui i quan avalua l'activitat

Proposem aquesta activitat d'avaluació per al primer curs. L'agent principal d'avaluació en seria el professorat.

### Proposta de protocol d'avaluació

Per avaluar el treball escrit de les activitats 1 i 2, es pot seguir una rúbrica com la que es proposa com a guia, d'acord amb els criteris abans esmentats, a la taula següent.

## Rúbrica per orientar l'avaluació dels treballs escrits (activitats 1 i 2)

Criteris d'avaluació	5 (puntuació màxima per a aquest criteri)
<b>Correcció i claredat en la comunicació escrita (inclou correcció ortogràfica i sintàctica)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ortografia correcta.</li> <li>2. Sintaxi correcta.</li> <li>3. Es percep amb claredat el missatge que es vol transmetre.</li> <li>4. El missatge està d'acord amb el que s'indica a les orientacions de l'exercici.</li> </ol>
<b>Capacitat d'argumentació i justificació de les opinions defensades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hi ha un posicionament específic dels autors de l'exercici en relació amb una situació concreta.</li> <li>2. Aquest posicionament està ben explicat.</li> <li>3. S'argumenta de forma suficient el perquè d'aquest posicionament o les idees defensades.</li> <li>4. Si hi ha crítica d'una situació o unes altres opinions, es justifica el perquè d'aquesta crítica.</li> </ol>
<b>Utilització correcta i precisa de la terminologia educativa pròpia dels continguts treballats</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilització correcta dels conceptes i de la terminologia relacionada amb els continguts treballats.</li> <li>2. Ús d'un registre de llenguatge adequat en la redacció.</li> </ol>

3	1
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ortografia correcta.</li> <li>2. Sintaxi correcta.</li> <li>3. Un dels dos elements (3 o 4) es compleixen a mitges.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Faltes d'ortografia i/o errors sintàctics (hi ha força frases que no s'entenen).</li> <li>2. Un o tots dos elements (3 o 4) es compleixen a mitges.</li> </ol> <p>(Si no es compleix cap d'aquests punts = 0.)</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hi ha un posicionament específic dels autors de l'exercici en relació amb un problema o amb una situació concreta.</li> <li>2. Un dels punts 2 o 3 (ref.) no es compleix en alguna de les mostres.</li> <li>4. Si hi ha crítica d'una situació o unes altres opinions, es justifica el perquè d'aquesta crítica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No hi ha un posicionament clar dels autors de l'exercici en relació amb un problema o amb una situació concreta.</li> <li>2. Si hi ha crítica d'una situació o unes altres opinions, es justifica escassament el perquè d'aquesta crítica.</li> </ol> <p>(Si no es compleix cap d'aquests punts = 0.)</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En general, algun dels dos criteris (ref.) no es té present en l'exercici.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En general, els dos criteris no es tenen presents en l'exercici.</li> </ol> <p>(Si no es compleix cap dels punts en cap mostra = 0.)</p>

Criteris d'avaluació	5 (puntuació màxima per a aquest criteri)
<b>Comprensió i integració dels conceptes bàsics relacionats amb els continguts treballats</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es manegen amb soltesa els conceptes bàsics relacionats amb els continguts treballats.</li> <li>2. Els autors de l'exercici mostren que han integrat aquests continguts fent-ne referència o establint relacions entre aquests mateixos continguts o entre els continguts i altres situacions mostrades als articles, als documents, als reportatges, etc. referenciats.</li> </ol>
<b>Capacitat de comprensió i anàlisi de les situacions educatives, valorant les diferents dimensions i perspectives implicades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitat d'analitzar una situació d'intervenció educativa i de destriar-ne les diferents perspectives que hi estan implicades.</li> <li>2. Mostrar clarament aquestes perspectives diferents.</li> <li>3. Capacitat de posar-se en el lloc de l'altre, entendre les diferents perspectives de les persones implicades en una situació.</li> </ol>
<b>Recerca de fonts de documentació que permetin ampliar i aprofundir els continguts treballats a classe</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Varietat i originalitat de fonts de documentació.</li> <li>2. Adequació de les fonts de documentació a la demanda de l'exercici.</li> <li>3. El resultat del treball reflecteix una recerca exhaustiva i ben focalitzada.</li> </ol>
<b>Sensibilitat per les problemàtiques socioeducatives</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitat d'anàlisi dels contextos socials on es desenvolupen les problemàtiques educatives estudiades.</li> <li>2. Capacitat d'empatia, de posar-se en el lloc de les persones que demanen un suport educatiu en relació amb la seva participació social.</li> <li>3. Mostrar una actitud oberta davant les possibilitats de participació social de les persones i/o dels col·lectius amb els quals treballen.</li> </ol>

3	1
<p>1. En general, algun dels dos criteris (ref.) no es té present en l'exercici.</p>	<p>1. En general, els dos criteris no es tenen presents en la majoria de les mostres.</p> <p>(Si no es compleix cap dels punts en cap mostra = 0.)</p>
<p>1. No es mostra clarament la capacitat d'analitzar una situació d'intervenció educativa i de destriar-ne les diferents perspectives implicades.</p> <p>2. No es mostren clarament les diferents perspectives implicades.</p> <p>3. Al llarg de l'activitat, es mostra la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre.</p>	<p>1. En general, els tres criteris es tenen presents de forma molt mins en l'exercici.</p> <p>(Si no es compleix cap dels punts en cap mostra = 0.)</p>
<p>1. Varietat i originalitat de fonts de documentació.</p> <p>2. En alguna de les mostres, les fonts de documentació no són del tot adequades.</p> <p>3. El resultat del treball reflecteix una recerca exhaustiva i ben focalitzada.</p>	<p>1. Les fonts de documentació no són variades i, en general, són poc adequades.</p> <p>2. Les fonts de documentació no s'adeqüen a la demanda de l'exercici.</p> <p>3. El resultat del treball reflecteix una recerca fàcil o superficial.</p> <p>(Si no es compleix cap dels punts en cap mostra = 0.)</p>
<p>1. Capacitat d'anàlisi dels contextos socials on es desenvolupen les problemàtiques educatives estudiades.</p> <p>2. Els criteris 2 i 3 no es compleixen en l'exercici.</p>	<p>1. En general, els tres criteris no es tenen presents en l'exercici.</p> <p>(Si no es compleix cap dels punts en cap mostra = 0.)</p>

---

### Activitat 3. Debat

#### Descripció

L'activitat d'avaluació es realitza a partir d'un **debat**. Els estudiants s'organitzen en grups que tenen de quatre a sis persones. A cada equip, se li proporciona una llista bibliogràfica bàsica que haurà de llegir per preparar un tema que es debatrà en el gran grup. Els temes han de generar debat i han de portar a reflexionar sobre les situacions d'exclusió i discriminació que es poden produir en contextos socials determinats. També poden fer referència a estereotips i a prejudicis que afecten determinats col·lectius amb els quals han de treballar els educadors socials.

Alguns exemples de temes podrien ser:

- Pobresa, exclusió i immigració.
- Immigració: dret humà o problema que cal controlar.
- Exclusió social: dona i immigració.
- Drets dels estrangers: drets culturals o drets humans.
- Delinqüència: són reals les possibilitats de rehabilitació?
- Drogodependències: qüestió de llibertat individual o d'ordre i de salut pública.

El grup s'ha de responsabilitzar de:

- **Preparar un text** de dues mil paraules en el qual se sintetitzin els aspectes principals relacionats amb el tema i es presentin els elements del debat. S'hi han d'incloure entre dues i quatre preguntes per al debat.
- **Preparar una presentació oral** d'un màxim de deu minuts que, en base al text escrit, exposi al gran grup el treball fet i enceti el debat i la discussió.
- **Moderar el debat** amb l'ajuda del professorat.

Opcionalment, es pot demanar al grup que **enregistri el debat en vídeo**. En aquest cas, els grups de treball elaboren un material audiovisual que sintetitzi el debat i els principals arguments i reflexions que s'han generat mentre ha tingut lloc. El vídeo ha de tenir una durada de tres a vuit minuts.

#### Competències que s'hi avaluen

Competències 3, 4, 5, 6, 7, 9,11, 12, 16 i 21.

#### Criteris d'avaluació

*Del text escrit*

- El text escrit constitueix una síntesi correcta del material treballat.
- El text se centra en el tema susceptible de ser debatut.
- El text referencia correctament la documentació utilitzada.
- S'ha llegit i s'ha incorporat documentació en anglès.

*De la presentació oral*

- La presentació oral del grup ha estat estructurada i ordenada.

- Cada estudiant del grup s'expressa oralment de forma correcta, emprant el vocabulari acadèmic adequat i evitant termes despectius, discriminatoris o judicis de valor no fonamentats sobre persones, grups o institucions.
- El grup ha utilitzat algun tipus de suport didàctic (o bé material —per exemple: imatges, gràfic, mapa conceptual...—) per facilitar la comprensió dels diferents aspectes del tema per part dels seus companys.
- Els recursos didàctics faciliten la comprensió de l'exposició per part del públic, són creatius i de qualitat tècnica suficient.
- En la presentació, s'hi han tingut en compte les característiques del públic destinatari.

#### *Del debat generat i la seva organització*

- El grup ha moderat el debat establint torns d'intervenció dels companys i recollint-ne les idees principals.
- Els membres del grup han expressat de forma assertiva tant els acords com les discrepàncies amb les valoracions i les opinions dels seus companys i professors.
- Durant el debat, els membres del grup han mostrat una actitud d'escolta i de respecte a les aportacions dels companys.
- Les aportacions fetes pel grup durant la presentació oral han estimulat el debat sobre el tema.

#### *De l'enregistrament en vídeo*

- El grup ha fet ús dels recursos materials necessaris.
- L'enregistrament de la sessió no ha interferit en el seu desenvolupament.

#### *Del material audiovisual elaborat*

- El document és original, però respecta el propòsit de documentar la sessió de treball realitzada a classe.
- El treball d'edició d'imatges i d'àudio és suficient i correcte.
- La presentació, els títols i els crèdits són clars i correctes.
- En el muntatge, s'hi han inclòs elements com ara: imatge fixa, text sobreposat, transicions, música, etc., que ajuden a fer la comunicació.
- El document audiovisual reflecteix en tot moment respecte vers les opinions de les altres persones.

#### **Qui i quan avalua l'activitat**

Aquesta activitat d'avaluació pot desenvolupar-se durant el primer o el segon any. En tenir diferents elements per valorar (el treball escrit, l'exposició oral i l'elaboració del document audiovisual del debat), es poden definir moments diferents de l'avaluació.

Alguns aspectes de l'activitat relacionats amb l'exposició oral, el debat o el document audiovisual poden ser avaluades pels companys, a més del professorat.

## Activitat 4. Exercici d'autoavaluació

### Descripció

L'activitat següent es pot utilitzar com a **activitat d'autoavaluació** sobre la participació en el treball de grup. Per tant, pot complementar la qualificació d'activitats d'elaboració de documents o de presentacions orals, entre altres.

Cada membre del grup omple un full proporcionat pel professor en què ha d'avaluar la pròpia participació i la contribució al treball en equip.

- Cada membre del grup, de forma individual, avalua la seva actuació respecte als criteris, omple el full i es posa una nota global.
- El grup es reuneix i compara les notes, discuteix com hi ha arribat i modifica els fulls d'avaluació si ho considera necessari. Els fulls s'entreguen al professor.
- Es fa una tutoria de tot el grup amb el professor, es discuteixen i, si cal, es modifiquen les notes. Cal que tant els estudiants com el professors justifiquin bé les notes que se suggereixen.

El full d'autoavaluació podria tenir un format similar al que es presenta a continuació:

### Full d'autoavaluació de la participació individual en el treball en equip

1. Si us plau, omple la taula següent indicant la puntuació amb la qual valoreu la teva participació al treball de grup i els comentaris sobre aspectes que cal millorar-ne (si és que ho consideres escaient).

Criteri	Puntuació (1-10)	Comentaris (incideix en els aspectes que cal millorar-ne)
Assistència a les reunions de grup.		
Puntualitat en el compliment de les tasques assignades pel grup (entregues, recerca de documentació, redacció).		
Qualitat en la realització de les tasques esmentades més amunt.		
Valora la teva contribució a l'assoliment dels objectius del grup.		
Relació amb els membres del grup en la realització del treball.		
Receptivitat davant les crítiques produïdes durant la realització del treball.		
Motivació del grup.		
Resolució de problemes (relacionats amb el desenvolupament del treball de grup per realitzar aquesta feina).		
(Aquí, hi pots posar el que consideris important de tenir en compte en la valoració.)		



2. Si us plau, indica, a la taula següent, les tasques de les quals t'has responsabilitzat.

Tasques de les quals t'has responsabilitzat	Puntuació	Comentaris
Recerca de documentació.		
Redacció d'alguna de les mostres.		
Revisió de la documentació presentada.		
Altres.		

3. Individualment, quins creus que són els teus punts forts i els aspectes que hauries de millorar pel que fa a la realització d'aquest treball en grup?

Punts forts	Aspectes que cal millorar

4. Com a grup, quins aspectes creus que hauríeu de millorar en les fases posteriors del treball?

#### **Competències que s'hi avaluen**

Competències 5, 9, 13, 14 i 22.

### **Criteris d'avaluació**

Els criteris d'avaluació són, en aquest cas, els que el professorat tindrà en compte per valorar la participació de l'estudiant en el treball en equip a partir de l'autoavaluació que ha fet l'estudiant. Poden ser els següents:

- L'estudiant ha participat en l'organització de les tasques del grup.
- L'estudiant ha participat en les discussions de preparació de totes les activitats (treball escrit, presentació oral, debat, realització del document audiovisual).
- L'estudiant ha contribuït a avançar en el treball en equip.
- Les aportacions de l'estudiant s'han fet de forma assertiva.
- L'estudiant ha sabut escoltar i respectar les opinions dels altres companys.
- L'estudiant ha acceptat els acords a què ha arribat el grup i ha actuat en conseqüència.
- L'estudiant s'ha mostrat responsable en tot el procés de treball.
- L'estudiant ha mostrat habilitats i recursos per adaptar-se a la situació de treball en equip i a la tasca encomanada al grup.

### **Qui i quan avalua l'activitat**

Aquesta activitat d'avaluació és adequada per avaluar la participació de l'estudiant en qualsevol activitat que impliqui un treball en equip en l'àmbit acadèmic. Per tant, es pot utilitzar com a activitat d'avaluació en qualsevol curs i en diversos moments al llarg dels estudis, per poder fer un seguiment de l'estudiant.

Si el treball en grup es realitza durant un període llarg, aquesta activitat pot servir com a punt de partida per millorar les estratègies que el grup està desenvolupant.

L'agent d'avaluació és el professor, que aplica els criteris a partir de l'autoavaluació de l'estudiant i la discussió amb els companys del grup.

---

## Activitat 5. Escriure un diari

### Descripció

El desenvolupament dels diferents mòduls del grau pot comportar que els estudiants, ja sigui de forma individual o col·lectiva, hagin de dur a terme activitats que impliquin sortir de les aules i de la universitat i posar-se en contacte amb persones, grups, entitats, centres o serveis, ja sigui per mantenir-hi entrevistes, per visitar-ne el centre, per recollir-ne informació de tipus diferent, etc.

L'activitat d'avaluació que es proposa a continuació és que l'estudiant, individualment, elabori **un diari** al llarg del curs en el qual vagi deixant constància de les activitats realitzades que han suposat un contacte amb institucions, centres, serveis, recursos i professionals de l'àmbit de l'educació social i de fora de la universitat. Aquest diari ha d'incloure com a mínim la descripció de les activitats realitzades i un comentari reflexiu per cada activitat, en el qual l'alumne expliciti quins són els aprenentatges realitzats.

Hi ha la possibilitat que l'estudiant elabori el seu propi bloc o que utilitzi algun altre format que consideri que li permet explicar les seves experiències amb claredat.

### Competències que s'hi avaluen

Competències 3, 5, 13, 14 i 22.

### Criteris d'avaluació

- L'estudiant ha utilitzat un format que permet observar el seu recorregut al llarg del curs amb claredat.
- El diari exposa les diferents visites que ha realitzat l'estudiant al llarg del curs, amb les dates concretes de realització i tots els detalls que permeten identificar clarament l'activitat (a qui s'ha entrevistat, amb qui s'ha contactat, etc.).
- El diari especifica quins eren els objectius de l'activitat i què ha aportat aquesta al seu aprenentatge.
- El diari reflecteix que l'estudiant ha utilitzat diferents tipus de recursos per acostar-se a l'educació social, i això queda palès en el diari que fa referència com a mínim a les activitats següents: una visita a un centre, una entrevista a un professional i recursos consultats.
- El diari és ortogràficament, sintàcticament i gramaticalment correcte.
- El format és correcte i inclou una estructura amb elements i amb apartats suficients, segons el propòsit comunicatiu.
- Les activitats que s'exposen al diari mostren que l'estudiant sent curiositat i interès per conèixer el context social.

### Qui i quan avalua l'activitat

El diari l'avalua el professorat. Aquesta activitat de valoració pot ser adequada per a qualsevol curs. La realització d'un diari, això no obstant, té sentit en la mesura que recull evidències d'un període com a mínim d'un semestre de curs. Proposem que s'avalui o bé en acabar el primer curs o bé al segon curs, ja sigui al final del primer semestre o al final del segon.

## Activitat 6. Elaborar una carpeta de treball

### Descripció

Un dels reptes de l'avaluació de competències és desenvolupar activitats que resultin adequades per avaluar competències genèriques, com ara el treball en equip, l'autonomia en l'aprenentatge, la comunicació interpersonal, entre d'altres. Per avaluar aquest tipus de competències, proposem la realització d'una **carpeta de treball** en la qual l'estudiant hagi d'anar aportant algunes mostres que serveixin com a evidència del seu progrés en els resultats d'aprenentatge vinculats a aquestes competències.

A continuació, proposem algunes de les mostres que es podrien incloure en aquesta carpeta de treball, indicant, per a cada una, els criteris d'avaluació. Després de realitzar cada exercici, es fa una posada en comú en una reunió de grup.

### Mostra 6.1

L'activitat té dues parts, una d'individual i una de posada en comú en grup.

En la primera part, l'estudiant, de forma individual, ha de pensar en un equip de treball del qual formi part i respondre per escrit un seguit de qüestions encaminades a valorar fins a quin punt ell o ella col·labora en diferents tasques del treball en equip.

*Pensa en un equip de treball del qual formis part en aquest semestre i completa la taula següent:*

	Com col·laboro a...
1. Plantejar els objectius de l'equip.	
2. Discutir els continguts que es volen treballar.	
3. Redactar documents.	
4. Crear un bon ambient de feina.	
5. Organitzar el treball de l'equip.	
6. Motivar el grup.	

Aspectes que en puc millorar	Com

En la segona part, l'estudiant assisteix a una reunió grupal en què cadascú exposarà el que ha escrit com a resposta a les preguntes sobre el treball en equip.

### Mostra 6.2

L'estudiant, de forma individual, ha d'analitzar quines passes caldrà que segueixi per realitzar diferents tipus d'activitats d'aprenentatge, d'acord amb la taula següent:

Fase de treball	Planificació	Desenvolupament	Revisió
Tasca			
Llegir un text.			
Escriure un comentari o un text.			
Preparar un examen escrit.			

Una vegada ha omplert la taula, ha de reflexionar sobre els punts forts i febles de la realització dels diferents tipus d'activitat. Es fa una sessió de grup per tractar el tema.

### Mostra 6.3

L'estudiant observa una de les reunions d'equip d'un dels grups amb els quals treballa o demana a uns companys que li deixin observar alguna de les reunions que mantinguin. Una vegada feta l'observació, respon un seguit de qüestions relacionades amb el funcionament del grup, com ara les següents:

1. Quin és l'objectiu de la reunió? Creus que tots els membres de l'equip el tenen clar? Qui i com s'ha decidit quin era l'objectiu de la reunió?
2. Quin paper fa cada un dels membres del grup durant la reunió?
  - a. Tots els membres de l'equip hi intervenen fent-hi aportacions i consideracions sobre el treball?
  - b. Hi ha alguna persona que hagi estat molt menys participativa al llarg de la reunió?
  - c. Alguna persona de l'equip ha mostrat desacord o oposició de forma reiterada sobre el que diuen els altres membres?
  - d. Hi ha alguna persona que s'hagi mostrat sempre d'acord amb el que deien els altres membres de l'equip?
  - e. Les aportacions que feien els diferents membres de l'equip, han permès tirar endavant el treball?
3. Com descriuries l'ambient general de feina que hi ha hagut durant la reunió? Creus que hi ha hagut un bon ambient per treballar? Quins creus que són els elements que han afavorit el bon ambient o bé que no l'han afavorit?
4. En finalitzar la reunió, es prenen alguns acords, com ara nou dia de trobada, feines que ha de fer cadascú, etc.? Penses que han quedat clars els compromisos que adquiriria cadascú?

La resposta a aquestes preguntes es posa en comú en la reunió grupal.

### **Mostra 6.4**

Sobre la base d'una observació d'un grup de treball mentre realitza una reunió d'equip, l'estudiant ha de reflexionar sobre la comunicació que es produeix entre els membres que en formen part.

L'estudiant ha de valorar el nivell de comunicació que hi ha hagut a la reunió que ha observat, intentant respondre qüestions com ara les següents:

1. En primer lloc, se li demana que indiqui, en base al que ha observat, si creu que hi ha hagut un bon nivell de comunicació entre els membres de l'equip i quines de les coses que han passat durant la reunió li fan pensar això, o si, al contrari, hi ha hagut una mala comunicació.
2. Se li demana si ha pogut observar algunes conductes que hagin pogut obstaculitzar la dinàmica de la reunió, com ara les següents:
  - a. Hi ha persones en el grup que, durant la reunió, han manifestat objectius contradictoris.
  - b. Durant la reunió, hi ha hagut molta tensió, o l'estat d'ànim d'alguns membres del grup ha dificultat la comunicació.
  - c. S'han sentit acusacions, amenaces o exigències.
  - d. S'han fet preguntes de retret.
  - e. Alguns membres diuen als altres el que «haurien» o «no haurien» de fer.
  - f. Els membres de l'equip (o alguns) tenen tendència a tallar el que està dient una altra persona, no la deixen acabar.
  - g. Es fan generalitzacions («Tu no estàs mai d'acord amb el que fem», «Tu mai escoltes el que diem»...).
  - h. Es discuteix sobre diferents versions del que es va tractar en reunions anteriors.
  - i. Hi ha membres que tendeixen a justificar excessivament les seves pròpies posicions.
  - j. Els membres del grup no s'escolten realment, cadascú té una idea preconcebuda i no es vol canviar.

L'estudiant omple una taula amb les respostes i les porta a la reunió de grup per tal de posar les seves conclusions en comú.

### **Mostra 6.5**

A cada estudiant, se li dóna un qüestionari inicial on se li demana que pensi quin és habitualment el seu rol dins un equip de treball. Un cop fet això, es divideix la classe en grups de set persones. Cada grup tindrà una càmera de vídeo que gravarà el desenvolupament de la sessió de treball. Se'ls donarà una tasca concreta perquè la realitzin amb un temps determinat i amb unes indicacions específiques que sotmetin l'equip a una certa pressió, per tal d'obtenir el millor resultat possible en comparació amb el dels seus companys.

Un cop hagi passat el temps, es reuniran tots els equips i cadascun presentarà a la resta el resultat que hagi obtingut. Cada grup explicarà com ha resolt l'exercici i com s'han sentit els seus membres (dificultats, organització interna, estratègies emprades, sentiments que han experimentat, etc.). Aquí es farà una primera reflexió a partir de l'exercici.

Després, cada grup es tornarà a reunir tot sol i veurà la gravació. Cada persona haurà d'omplir un segon qüestionari a partir de l'actitud i del rol que ha desenvolupat en aquest equip de treball. Un cop acabada la gravació i després d'omplir el segon qüestionari, cada grup realitzarà un petit debat sobre com s'han vist i el paper que cadascú hi ha fet.

### *Qüestionari 1. El meu rol dins un equip de treball*

Es tracta que responguis les qüestions següents pensant en el comportament i en l'actitud que mostres habitualment en la majoria de reunions de treball en equip:

- T'agrada portar la reunió o prefereixes estar en un segon terme?
- Què fas perquè el grup escolti les teves idees?
- Gesticules i utilitzes diferents tons de veu i postures?
- Com contribueixes a assolir l'objectiu de l'equip de treball?
- T'és fàcil arribar a la discussió i a l'enfrontament personal durant les reunions?
- Acceptes sense cap dificultat les crítiques i les opinions contràries a les teves idees?
- Mantens habitualment l'interès durant tota la reunió o en desconnectes fàcilment?
- Com definiries globalment el teu rol dins l'equip de treball.

### *Qüestionari 2. Comentari a la visualització de la gravació del treball en equip*

Es tracta que responguis les qüestions següents pensant en el comportament i l'actitud que has observat en la gravació de l'exercici que has realitzat.

- Creus que el grup ha funcionat de manera eficaç? Per què?
- Com valores la teva actitud en el treball en equip que has vist?
- S'han reproduït les afirmacions i les definicions que has donat al primer qüestionari o n'hi ha hagut algunes que no han tingut lloc? Comenta-les totes breument.
- Què valores positivament de la teva actitud?
- Què valores negativament de la teva actitud?
- Què t'ha cridat l'atenció (tant en sentit positiu com en sentit negatiu) de la gravació que has vist?

### **Competències que s'hi avaluen**

Competències 2, 3, 7, 9, 11, 13 i 22.

La mostra 6.5 també permet avaluar resultats d'aprenentatge relacionats amb les competències 9, 10, 11 i 18.

### **Criteris d'avaluació**

Per a la mostra 6.1:

- L'estudiant pot expressar quin és el seu nivell de col·laboració en el grup i identifica els aspectes que creu que se n'han de millorar.
- Defineix objectius encaminats a millorar l'aprenentatge dels processos de treball en equip.
- S'expressa de forma assertiva i argumenta els acords i les discrepàncies que manté sobre les valoracions i les opinions que expressen els membres del grup.
- Manifesta una actitud d'escolta activa.
- Mostra respecte per les opinions i els punts de vista de les altres persones.

Per a la mostra 6.2:

- L'estudiant mostra comprensió del seu propi estil d'aprenentatge.
- Sap identificar els seus punts forts i febles en la realització de diferents activitats i plantejar-se objectius amb vista a millorar els processos de planificació, desenvolupament i revisió de diferents tipus d'activitats acadèmiques.
- L'estudiant s'expressa de forma assertiva i argumenta els acords i les discrepàncies que manté sobre les valoracions i les opinions que expressen els membres del grup.
- Manifesta una actitud d'escolta activa.
- Mostra respecte per les opinions i els punts de vista de les altres persones.

Per a la mostra 6.3:

- L'estudiant sap identificar si el grup observat realitza les tasques adequades per desenvolupar un treball en equip i porta el document per escrit.
- L'estudiant participa en la sessió de grup reflexionant sobre quines estratègies són necessàries per realitzar un bon treball en equip.
- L'estudiant s'expressa de forma assertiva i argumenta els acords i les discrepàncies que manté sobre les valoracions i les opinions que expressen els membres del grup.
- Manifesta una actitud d'escolta activa.
- Mostra respecte per les opinions i els punts de vista de les altres persones.

Per a la mostra 6.4:

- L'estudiant porta l'exercici escrit el dia de la reunió de grup.
- L'estudiant participa en la sessió de grup reflexionant sobre la comunicació que s'ha establert en el grup que ha observat.
- L'estudiant mostra capacitat per reflexionar sobre la seva pròpia comunicació en els grups de treball en els quals participa.
- L'estudiant s'expressa de forma assertiva i argumenta els acords i les discrepàncies que manté sobre les valoracions i les opinions que expressen els membres del grup.
- Mostra respecte per les opinions i els punts de vista de les altres persones.

Per a la mostra 6.5:

- Mostra comprensió sobre les dinàmiques de treball en equip.
- Proposa idees i valora les aportacions dels diferents membres de l'equip.
- Manifesta una actitud d'escolta activa.
- Mostra capacitat de comunicació i de diàleg.
- Mostra capacitat per reflexionar sobre el seu propi paper dins del grup.

### **Qui i quan avalua l'activitat**

L'agent d'avaluació és el professor tutor, si bé algunes de les activitats indicades parteixen d'un procés d'autoavaluació de l'estudiant. El tipus de mostres que hem proposat incloure en la carpeta de treball són adequades per al primer curs, si bé la mostra 6.5, en la qual es parteix d'una anàlisi més acurada d'una situació de treball en equip i s'exigeix un nivell més elevat de comprensió de les dinàmiques de grup, també pot ser adient per al segon curs.



## Activitat 7. Escriure un assaig

### Descripció

Consisteix a escriure **un text tipus assaig** d'unes tres mil paraules en el qual l'estudiant ha d'escollir un tema relacionat amb la diversitat social, cultural, psicològica i personal i, a partir de la consulta de diferents fonts de documentació, ha de reflexionar sobre les implicacions en el treball de l'educador social en contextos en què aquesta diversitat es posa de manifest.

Una activitat similar pot ser també un comentari d'un text a partir d'unes pautes que en facilitin l'anàlisi i la presa de posició. En aquest sentit, es pot treballar a partir d'un capítol d'un llibre o d'un article i suggerir unes qüestions clau per fer-ne l'anàlisi. Un exemple concret pot ser el següent:

A partir de la lectura del capítol de M. Gaviria, M. Laparra i M. Aguilar «Aproximación teórica al concepto de exclusión» (a F. Álvarez Uría i altres, *Desigualdad y pobreza hoy*, Madrid, Talasa, 1995), respon aquestes tres qüestions:

1. A què fan referència els autors quan parlen de «crisi del model d'integració social»?
2. Què són els «exclusògens»?
3. Quin interès pot tenir un text com aquest per a un educador social?

### Competències que s'hi avaluen

Competències 1, 3, 4, 6, 10 i 27.

### Criteris d'avaluació

- S'hi utilitza vocabulari bàsic de la professió.
- S'hi utilitza un mínim de sis fonts de documentació que són adequades i pertinents per al tema tractat.
- La informació que se cita en el document està ben seleccionada i és pertinent per al tema tractat.
- L'assaig conté aportacions i reflexions personals sobre les implicacions de la diversitat social, cultural i/o personal per l'acció professional de l'educador, i aquestes reflexions s'expressen amb claredat.
- El treball s'organitza seguint l'estructura bàsica d'un text.
- Les fonts de documentació utilitzades són de tipus diferents: llibres, articles de publicacions periòdiques, documents consultats a Internet, documents audiovisuals, etc.
- S'hi utilitza, com a mínim, una font de documentació en una llengua estrangera, preferentment l'anglès.
- Les fonts de documentació s'hi citen correctament.
- La sintaxi, l'ortografia i la gramàtica són correctes.

### Qui i quan avalua l'activitat

El professorat és l'agent d'avaluació. Per les característiques d'aquestes activitats, proposem que s'inclouï a primer o a segon curs del grau.

## Activitat 8. Treball de casos

### Descripció

A continuació, es presenta una activitat de la modalitat de **treball de casos**. Es proposa, al grup d'estudiants, un cas que ofereix, en un context d'intervenció determinat, una situació relacionada amb una problemàtica social concreta. A partir del cas, es poden desenvolupar diferents tipus d'activitats.

El cas pot ser una situació familiar, una situació personal o una situació social complexa. El grup d'estudiants l'haurà d'analitzar, discutir quins són els elements que hi estan implicats i fonamentar una proposta d'intervenció socioeducativa. El cas que es proporciona al grup d'estudiants pot anar acompanyat d'orientacions per realitzar diferents activitats que vagin conduint el grup i que l'ajudin a aprofundir en el coneixement del tema de què es tracti. En l'exemple que exposem a continuació, la descripció del cas és àmplia i constitueix el punt de partida per desenvolupar diferents activitats, que variaran en funció de les competències que es vulguin avaluar.

### Descripció del cas

Qui protegeix en Miquel?

La mestra d'una escola de Palamós, tutora d'un grup de segon de primària, està preocupada per un alumne de la seva classe, en Miquel, que té set anys. Ha observat que, sovint, arriba amb blaus a les cames. Quan li pregunta com s'ho ha fet, ell li respon que ha caigut per l'escala o que s'ha barallat amb el seu germà. Des de fa un mes, la mestra ha observat que el nen es distreu a classe molt més del que era habitual, freqüentment està sol a l'hora del pati i no parla gaire. La mestra ha intentat posar-se en contacte amb la família. Ha aconseguit localitzar el pare i han quedat que en parlarien, però ell no es presenta a l'entrevista.

Aquesta setmana, el nen no ha anat a l'escola. La mestra es pregunta: pot ser que en Miquel estigui en una situació de perill? Pot ser que no estigui ben atès per la seva família? Pot ser que els blaus no se'ls hagi fet accidentalment? Hi ha alguna manera de saber si està realment en perill i, sobretot, de saber si cal que algú el protegeixi de la seva família?

La mestra parla amb la directora de l'escola sobre les seves preocupacions i per informar-la de la situació. Miren de trucar a la família, però no aconsegueixen posar-s'hi en contacte. Després de valorar el cas, decideixen telefonar a l'Equip Bàsic d'Atenció Social Primària (EBASP) per explicar-los la situació d'en Miquel.

La directora, la mestra tutora i l'educador de l'EBASP es reuneixen a l'escola i, després de valorar el que han observat, arriben a la conclusió que cal que l'EBASP hi intervingui per tal de determinar si el nen es troba realment en una situació de risc. Què hauria de fer l'educador de l'EBASP per treballar aquest cas? Quin és el procés que haurà de seguir per esbrinar què li passa a en Miquel i per valorar si cal emprendre alguna mesura de protecció? Qui fa la valoració i com la fa?

Si, finalment, es considera que cal protegir en Miquel, quin és el sistema establert per garantir-ne la protecció? Quines alternatives diferents hi ha? Si es considerés que cal separar-lo de la família, podria tomar-hi algun dia?

### Exercici 8.1

El grup haurà de presentar un document escrit de tres mil paraules amb el diagnòstic sociocultural del territori on s'ubica el cas. El contingut del document haurà d'incloure:

- L'anàlisi del municipi i de l'entorn més immediat (serveis comarcals) en relació amb l'oferta de serveis, recursos i programes d'animació sociocultural.
- Una valoració general dels serveis socioculturals del territori.

- A partir del cas plantejat, aprofundir en un d'aquests serveis, recursos i programes que es recomanaria per a la persona protagonista del cas i definir-ne els aspectes següents: nom del servei, recurs o programa; titularitat; lloc i contacte; horaris i periodicitat; objectius; públic al qual s'adreça; activitats i accions principals, i perfil dels responsables.
- La justificació teòrica de l'opció escollida. Idoneïtat en relació amb el cas.

### **Exercici 8.2**

El grup haurà de presentar un document escrit de dues mil paraules on s'analitzin les situacions i les problemàtiques de caràcter sociocultural més rellevants del cas, on s'identifiquin els elements de caràcter social i cultural que són presents en cada cas per treballar en la conceptualització, és a dir:

- Investigar sobre la seva definició i la relació amb conceptes propers.
- Cercar teories o plantejaments al voltant d'aquests conceptes.
- Cercar informació sobre l'estat d'aquestes qüestions en el nostre país.

### **Exercici 8.3**

El grup haurà de planificar i realitzar una entrevista amb un professional de l'àmbit relacionat amb el cas, recollir-ne la informació i fer-ne un comentari reflexiu de dues mil paraules. L'exercici consta de les parts següents:

1. Planificar i realitzar una entrevista amb un o dos professionals de l'àmbit o del sector que estigui relacionat amb el cas que s'estigui treballant.
  - Seleccionar un professional del camp de l'educació social que pugui aportar informació rellevant o significativa que permeti reflexionar sobre el cas que s'està analitzant.
  - Elaborar els objectius de l'entrevista i elaborar-ne el guió.
  - Realitzar l'entrevista.
2. Confeccionar-ne un document escrit:
  - Descripció del professional o dels professionals entrevistats (lloc de treball, càrrec i funció), justificant per què s'han seleccionat aquestes persones.
  - Objectius concrets de l'entrevista i pla que se seguirà.
  - Data, lloc i durada de l'entrevista, així com sistema d'enregistrament.
  - Resum de l'entrevista.
  - Comentari reflexiu sobre què ha aportat l'entrevista o les entrevistes realitzades per aprofundir en el coneixement del cas i en les línies d'actuació.

### **Altres activitats que es podrien realitzar entorn del cas**

- Recull de documentació sobre l'àmbit de treball del cas.
- La intervenció de l'educador social en el context institucional.
- Presentació oral dels treballs sobre els casos.
- Cerca d'un programa o d'un projecte d'intervenció educativa relacionat amb alguns dels àmbits d'acció professionals que tinguin a veure amb el cas.
- Disseny d'un programa de formació.

### **Competències que s'hi avaluen**

6, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20 i 21.

## **Criteris d'avaluació**

Per a l'exercici 8.1:

- Anàlisi correcta i ben detallada de cada servei, recurs o programa.
- Formulació d'un diagnòstic sociocultural complet (on s'hagin tingut en compte tots els serveis, els recursos i els programes socioculturals principals).
- Recerca de fonts d'informació per realitzar un diagnòstic sociocultural complet.
- Idoneïtat de l'opció escollida i capacitat d'argumentació i justificació d'aquesta.
- Coherència interna de tot el document.
- Els membres de l'equip han mostrat una actitud positiva i han sabut escoltar, han buscat objectius comuns i s'han implicat en la realització del treball.
- Correcció i claredat en la comunicació escrita (ortografia i sintaxi).

Per a l'exercici 8.2:

- Correcció i claredat en la comunicació escrita (ortografia i sintaxi).
- Les fonts de documentació que s'han utilitzat per treballar el cas són adequades i pertinents respecte al tema que es pretén treballar.
- Idoneïtat dels conceptes i de les opcions teòriques a partir de les quals es fa la reflexió.
- Capacitat d'argumentació i justificació.
- Coherència interna de tot el document.
- Anàlisi crítica dels elements que poden constituir factors de risc.
- Actitud positiva, d'escolta i d'implicació en la realització del treball per part dels membres del grup, capacitat d'establir objectius comuns.

Per a l'exercici 8.3:

- Correcció i claredat en la comunicació escrita.
- Planificació dels objectius de l'entrevista i pertinència respecte al cas que s'està treballant.
- Pertinència i adequació del guió de l'entrevista.
- Claredat en les preguntes.
- Adequació de les preguntes a la persona entrevistada.
- Selecció dels professionals entrevistats partint de criteris de rellevància sobre el tema.
- Negociació correcta amb les persones que es volen entrevistar.
- Correcció en la utilització del sistema de registre.
- Claredat en la síntesi de la informació i relació d'aquesta informació amb els objectius plantejats.
- Grau d'aprofundiment en el comentari reflexiu.

### **Qui i quan avalua l'activitat**

Els agents d'avaluació poden ser diversos segons el tipus d'exercici que es realitzi entorn del cas. A més del professorat, en algun exercici pot considerar-se la possibilitat que l'avaluació la facin els companys o un mateix.

La realització d'un treball a partir d'un cas és una manera d'aproximar-se a la realitat social i professional quan encara no s'han fet pràctiques en institucions ni en serveis del camp de l'educació social. Com a activitat d'avaluació, proposem realitzar-la durant el segon curs. Les activitats es poden demanar al llarg de diferents moments de l'any acadèmic o bé durant el segon semestre, per finalitzar amb una avaluació de conjunt del treball al final de segon.

## Activitat 9. Exercici d'observació

### Descripció

L'activitat consisteix a planificar un procés d'**observació directa de la realitat social** i dur-lo a la pràctica. L'estudiant ha d'escollir un tema o una qüestió per observar, dissenyar els instruments per registrar les observacions, aplicar-los i analitzar la informació obtinguda. Es pot fer un projecte d'observació partint d'una experiència real; per exemple: les activitats de temps lliure que es realitzen durant els caps de setmana, aprofitant una feina que s'està fent o la mateixa experiència formativa que estan vivint a la universitat. S'hi pot observar també espai públic, com ara una estació d'autobusos, una plaça, etc.

El tema o la qüestió que es vol observar pot ser d'índole diferent. Pot realitzar-se aquest tipus d'exercicis per avaluar temes relacionats amb els prejudicis i els estereotips o bé per tractar temes relacionats amb la diversitat social i cultural, etc.

El document que es presentarà ha de tenir els apartats següents:

- Selecció del tema i de l'objectiu.* Pot ser qualsevol tema i qualsevol objectiu, mentre es pugui abordar mitjançant l'observació.
- Definició del context d'observació, de les persones o dels grups que s'observaran i del període d'observació.*
- Elaboració dels instruments de registre de les observacions.* Cal intentar emprar més d'un tipus de registre.
- Recollida de la informació.*

Es tracta de dur a terme allò que s'ha planificat pel que respecta al context, als subjectes i al període d'observació, i de recollir la informació en els registres prèviament elaborats. La informació haurà de ser recollida per més d'una persona.

- Anàlisi i interpretació de la informació recollida mitjançant l'observació.*
- Valoració del procés seguit i de les conclusions i dels resultats obtinguts.*

### Competències que s'hi avaluen

10, 14, 18 i 26.

### Criteris d'avaluació

- L'observació realitzada ha permès a l'estudiant reflexionar sobre les implicacions de la diversitat social, cultural, psicològica i personal.
- L'observació permet comprendre la influència dels estereotips i dels prejudicis en la pròpia formació.
- S'han utilitzat estratègies adequades d'observació i de registre per analitzar el context d'observació.
- L'elaboració dels instruments d'observació i de registre ha seguit un procés correcte.
- A partir de l'observació, s'han identificat factors contextuals que poden condicionar les intervencions socioeducatives.
- El treball conté una valoració sobre l'adequació del procés seguit i dels procediments d'observació i de registre utilitzats.
- El procés d'observació desenvolupat s'ha planificat seguint unes passes clarament identificades i s'ajusta a l'objectiu de l'observació.

**Qui i quan avalua l'activitat**

L'avalua el professorat. Activitat de qualificació que cal desenvolupar al llarg del segon semestre del segon curs, amb una valoració del conjunt del treball al final de segon curs.

---

## Activitat 10. Realitzar entrevistes

### Descripció

L'estudiant ha de recollir les percepcions i les opinions de persones amb característiques diferents sobre un tema que li permeti reflexionar sobre els seus propis punts de vista i sobre els seus propis estereotips i prejudicis. A tall d'exemple, els temes poden estar relacionats amb la percepció sobre qüestions com ara la discapacitat intel·lectual, el gènere, la immigració, la vellesa, la joventut, etc.

L'estudiant ha de recollir aquestes percepcions a través **d'entrevistes**, per tal d'obtenir relats sobre qüestions relatives a algun d'aquests temes. L'estudiant haurà de presentar un document que reculli, com a mínim: els objectius de les entrevistes, l'anàlisi i la reflexió a partir de les entrevistes i els annexos amb la seva transcripció.

### Competències que s'hi avaluen

10, 12 i 18.

### Criteris d'avaluació

- S'ha concretat quin és l'objectiu del treball.
- S'han realitzat un mínim de tres entrevistes a tres persones amb situacions personals, familiars, laborals i formatives diverses.
- El contingut de les entrevistes s'ajusta a l'objectiu del treball.
- S'ha fet una anàlisi de la informació obtinguda.
- A partir de la informació recollida, l'estudiant mostra comprensió dels estereotips i dels prejudicis i la influència que exerceixen en la construcció social i en els processos formatius.
- L'estudiant reflexiona sobre les diferències i les concordances entre els seus propis valors i els valors de les altres persones.
- L'entrevista ha estat elaborada correctament i és coherent amb els objectius.
- El desenvolupament de les entrevistes s'ha realitzat en un clima de respecte mutu.

### Qui i quan avalua l'activitat

L'avalua el professorat. Es proposa com a activitat d'avaluació per al segon curs, encara que també pot ser adequada per a tercer o quart.



## Activitat 11. Dissenyar un projecte

### Descripció

Consisteix a **dissenyar un projecte d'acció socioeducativa**. Aquest projecte es pot plantejar a partir d'un cas simulat o bé d'una situació real, quan l'estudiant estigui realitzant les pràctiques externes. En aquest darrer exemple, el projecte tindrà lloc en el marc de les responsabilitats, les tasques i les funcions concretes que s'hagin pactat en el contracte de pràcticum amb cada estudiant. Presentem un guió orientatiu per al treball:

1. *Contextualització i justificació de la intervenció*. Presentació i situació del marc institucional (característiques bàsiques de la institució, projecte o servei) i explicació argumentada sobre per què es dissenya una intervenció determinada: què es vol fer i per a qui (persona o grup de subjectes).
2. *Finalitat i objectius de la intervenció*.
3. *Operativització de la intervenció*: material, activitats i estratègies metodològiques. Si es pot dur a terme el projecte, explicació de la posada en marxa i incidències observades al llarg del desenvolupament d'aquest.
4. *Avaluació de la intervenció*.

El treball es pot realitzar individualment o en grup. En aquest darrer cas, es pot proposar que els estudiants facin una experiència d'avaluació entre companys, atès que l'aplicació d'aquest sistema en una activitat com aquesta els pot permetre millorar els seus coneixements sobre l'avaluació, d'una banda, i sobre el desenvolupament de propostes o projectes d'intervenció, de l'altra. La plantilla següent es pot utilitzar per facilitar l'avaluació de l'activitat en tots dos casos.

### Competències que s'hi avaluen

3, 4,18 i 23.

### Criteris d'avaluació

- El treball conté tots els elements que configuren un programa d'acció socioeducativa, s'hi presenten ordenats i són coherents amb l'objectiu de la intervenció.
- El treball inclou les estratègies d'avaluació que es preveu utilitzar per avaluar-lo.
- El projecte està ben argumentat i justificat.
- En el context d'intervenció, s'hi tenen en compte les necessitats dels destinataris.
- El projecte està ben estructurat.

### Qui i quan avalua l'activitat

L'avaluació del treball escrit la fa el professorat. També seria adequada l'avaluació per part d'alguns companys, la qual cosa permetria valorar alguns resultats d'aprenentatge relacionats amb les competències 2 i 9. Es pot utilitzar com a activitat d'aprenentatge per a segon curs si el cas és simulat. Si és en un context de pràctiques, una tasca d'aquest tipus també pot ser adequada per a tercer o quart curs.

## Protocols d'avaluació

A continuació, s'exposen dos protocols d'avaluació. L'un es refereix a l'avaluació del treball escrit on es presenta el projecte i que constitueix la guia que pot utilitzar el professorat per avaluar-lo. L'altre és un full d'autoavaluació que han d'omplir, conjuntament, tots els membres del grup.

### Fulls d'avaluació per al professorat

#### 1. Dades generals i descriptives del material

Destinatari	S'explica si el programa descriu amb claredat les característiques dels destinataris als quals va dirigit. Entre altres coses, cal recollir si el programa va dirigit als usuaris de determinats tipus de serveis, etc.
Entorn socioeducatiu	Es recull, a partir del que diu el programa, quin és l'entorn socioeducatiu en el qual es preveu que s'apliqui el programa.
Àrea i habilitats	Enumeració i descripció breu de les habilitats que constitueixen l'objectiu del programa o les àrees que es pretenen treballar.

#### 2. Dades referides a les intencions educatives, estratègies i avaluació

Marc teòric		Descripció dels fonaments teòrics del programa, en cas que s'explicitin. Si no s'expliciten, s'intenta esbrinar aquesta informació a través de l'anàlisi del material.
Objectius continguts	Són explícits o no?	Es tracta de veure si el material té els objectius escrits.
	Estan molt desenvolupats o especificats?	S'analitza si els objectius conformen un marc general del programa o si són objectius molt concrets, per exemple, relacionats amb conductes específiques.
	La seva formulació és respectuosa amb les persones?	S'observa si els objectius estan formulats en positiu i si s'eviten expressions que puguin afavorir l'etiquetatge de les persones.
	Són adequats a l'edat cronològica de les persones a les quals s'adreça el programa?	Aquí s'analitza si els objectius s'adeqüen a l'edat dels destinataris del programa.

	Responen a les necessitats de la persona i del seu entorn?	En aquest apartat, s'hi pren en consideració si els objectius del programa permeten que s'adapti a les necessitats de la persona i del seu entorn social i comunitari.
	Promouen la millora de la participació de la persona a diferents entorns de la comunitat?	S'analitza si els objectius tenen en compte la participació social de la persona en diferents entorns de la comunitat.
	S'orienten a potenciar aprenentatges o actituds valorats per l'entorn social on viu i es desenvolupa la persona?	Relacionat amb el punt anterior, s'analitza si els objectius plantejats tenen en compte els aprenentatges i les actituds que l'entorn social més immediat dels destinataris considera valuosos.
Continguts	Hi ha continguts referits a conceptes, procediments i actituds?	S'analitza, tant si en el programa es manifesta explícitament com si no, si els continguts que es pretenen treballar inclouen continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals.
	Els continguts desenvolupen tots els objectius que s'especifiquen?	Aquí s'analitza la relació entre els continguts i els objectius.
Estratègies, material i activitats	Les activitats estan relacionades amb els objectius i els continguts?	És un indicador del nivell de coherència del programa.
	Hi ha una clara presentació de les activitats?	
	Les activitats, són adequades per a l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts?	
	Les activitats, permeten l'adequació a les necessitats individuals?	Es valora la flexibilitat del programa per adaptar-se a les necessitats individuals.
	Les activitats, són variades, de manera que ofereixin diferents camins per assolir els aprenentatges plantejats?	Ídem.
	Es preveu la realització d'activitats individuals combinades amb treball de grup? (Optatiu.)	La varietat de les activitats i el fet que impliquin la combinació d'activitats individuals i grupals permeten que s'adapti millor a les necessitats dels participants en el programa.

	El material i les activitats, faciliten la generalització dels aprenentatges als diferents entorns?	S'analitza si les habilitats que se suposa que es potencien amb la realització del programa es poden transferir fàcilment a unes altres situacions.
	Es fa necessària la col·laboració d'altres instàncies (per exemple, la família) per tal de facilitar l'adquisició dels aprenentatges?	S'analitza si altres instàncies, sobretot la família, tenen algun paper en el desenvolupament del programa i, per tant, en l'adquisició d'aprenentatges. S'analitza quin paper se li atorga i això permet veure la importància que es dóna a la seva participació.
Avaluació	Hi ha orientacions per avaluar el procés d'ensenyament-aprenentatge?	Amb totes aquestes qüestions, es pretén fer una anàlisi del procés d'avaluació que es planteja en el programa, dels criteris i de les activitats d'avaluació. Es vol observar si aquests són explícits o no.
	Els criteris d'avaluació, són explícits i clars?	
	Es preveu una avaluació inicial de les habilitats que es treballen?	
	Es contemplen activitats específiques per a l'avaluació de les activitats?	
	S'adeqüen les propostes d'avaluació amb els objectius i els continguts?	Es valora el nivell de coherència entre objectius, continguts i avaluació.

### 3. Valoració del programa

Aspectes que es valoren positivament	En aquest apartat, s'hi resumeixen els punts que es valoren positivament del programa.
Aspectes que cal millorar-ne	En aquest apartat, s'hi escriuen els aspectes que cal millorar del programa, segons el punt de vista de la persona que fa l'anàlisi. Aquests dos punts ens permeten sintetitzar les qüestions que s'han de tenir presents en l'elaboració d'un futur programa de formació.

### *Fitxa resum d'autoavaluació del treball realitzat en grup*

Nom i cognoms de cadascun dels membres del grup:

---

---

---

L'objectiu d'aquesta fitxa és que el grup reflexioni sobre el treball realitzat col·lectivament i faci una autoavaluació del seu funcionament com a equip.

1. Funcionament i valoració del nivell de cooperació que hi ha hagut entre els membres del grup en cadascuna de les fases del treball següents: recerca de documentació, selecció de les mostres, discussió dels continguts que es pretenien treballar, redacció de documents...

2. Quins aspectes del treball de grup que heu realitzat per fer l'activitat (habilitats, procediments, actituds) penseu que val la pena de mantenir en treballs posteriors que hàgiu de fer en equip? Per què?

3. Quins aspectes del treball en grup que heu realitzat per fer la carpeta de treball (habilitats, procediments, actituds) penseu que seria convenient millorar en treballs posteriors que hàgiu de fer en equip? Per què?

4. Altres comentaris que hi vulgueu fer constar.

## Activitat 12. Observar situacions de pràctiques

### Descripció

Aquesta activitat es pot realitzar a partir de l'**observació directa** de situacions, si l'estudiant està realitzant les pràctiques externes o bé treballant l'observació de casos simulats o reals enregistrats. L'activitat consisteix a descriure una situació o una incidència, relacionada amb el fet socioeducatiu amb els usuaris, utilitzant les pautes següents:

Qüestions	Observacions
Descriu la situació o la incidència breument, indicant: <ul style="list-style-type: none"><li>■ quina ha estat la circumstància desencadenant.</li><li>■ qui hi havia present en aquell moment.</li><li>■ quin paper hi ha fet cadascú.</li></ul>	
Quina ha estat la intervenció professional desenvolupada? Si hi han intervingut diferents professionals, explica el paper de cadascú. Incideix especialment en el paper de l'educador social.	
Quines han estat les conseqüències de la intervenció, a curt termini?	
Analitza la situació conflictiva. Creus que s'hauria pogut evitar? En cas afirmatiu, indica les possibles estratègies de prevenció.	
Valoració que fas d'aquesta intervenció:	
Punts forts	
Punts febles	
En cas que hagis participat en el fet estudiat, explica com t'has sentit com a participant.	
Quins recursos creus que tens que et permetrien donar resposta a la situació, i quins creus que hauries de desenvolupar per fer-hi front?	

### Competències que s'hi avaluen

7, 8, 14, 15, 16 i 17.

### Criteris d'avaluació

- S'ha identificat amb claredat:
  - Una situació de conflicte, amb els factors desencadenants i les conseqüències, tenint-ne en compte el context.
  - Les estratègies educatives que han seguit els professionals per tractar la situació.
  - El paper desenvolupat pels diferents agents que han intervingut en la situació.

- L'estudiant analitza la situació, fa una reflexió considerant-ne els diferents punts de vista o les perspectives implicades i proposa alternatives adequades d'acció socioeducativa.
- L'estudiant analitza i avalua els propis recursos i les limitacions, ha reflexionat sobre els aprenentatges assolits i es planteja objectius d'aprenentatge.

#### **Qui i quan avalua l'activitat**

El professorat avalua l'aportació de l'estudiant, si bé l'activitat en si mateixa comporta un exercici d'autoavaluació per part de l'estudiant. En ser una activitat vinculada a les pràctiques externes i com que aquestes es faran preferentment en els dos darrers cursos del grau, proposem, per les característiques de l'activitat, realitzar-la al tercer o al quart curs.

## Activitat 13. Dilema ètic

### Descripció

Aquesta activitat d'avaluació parteix de la presentació d'un **dilema ètic**. Es presenta als estudiants un text que exposa una situació que genera un conflicte de valors i se'ls demana que s'hi posicionin. Un cop presa una postura (de manera crítica i argumentada), els alumnes han de decidir de quina manera la duran a la pràctica (estratègia didàctica, proposta educativa, opció organitzativa).

Convé que el problema estigui relacionat amb algun dels àmbits professionals que els són propis i que el posicionament que es demana sigui rellevant per a la figura professional de l'educador. Alguns dilemes ètics que es poden treballar són:

- S'han adaptar els àpats dels centres docents (escoles, CRAE, casals...) a les pautes alimentàries d'altres cultures o religions?
- Hem d'acceptar que algunes noies duguin, en l'àmbit educatiu, un mocador que els cobreixi el cap?
- Hem d'acceptar la participació, en activitats de lleure, de persones amb comportaments disruptius que en perjudiquen el bon funcionament i les relacions dins del grup?

Convé que el dilema parteixi d'una descripció detallada de la situació, que sigui al màxim de realista possible, per tal de facilitar la comprensió de totes les dimensions del problema, i que estableixi una relació empàtica entre els diferents actors que hi intervenen.

### Metodologia:

1. Presentació del dilema: per escrit.
2. Constitució dels grups: es divideix la classe en equips de cinc o sis persones per tal de facilitar el diàleg entre tots els membres que formen part de cadascun.
3. Discussió: per tal d'ordenar la discussió del dilema, es proposa als estudiants que segueixin la pauta següent:
  - Discutir la legitimitat de la situació o del dilema plantejat.
  - Analitzar les dimensions ètiques, socials i educatives de les diferents postures que podem adoptar enfront del dilema plantejat.
  - Valorar quina és l'opció que el grup considera preferible enfront del dilema plantejat.
  - Decidir com s'aplicarà la decisió adoptada pel grup.
4. Posada en comú: un cop debatut el dilema dins de cada grup, cal posar en comú i establir un diàleg o un debat a partir del que cada grup hagi discutit i hagi decidit.
5. El paper del professor: el professor ha de ser el facilitador del debat dins de cada equip i, després, en el grup classe. La seva tasca s'ha d'orientar fonamentalment a:
  - Introdur qüestions per aprofundir en el dilema que es treballa i defugir posicionaments excessivament simplistes.
  - Demanar que s'explicitin les raons en les quals es basen les diferents postures.
  - Fomentar l'adopció de perspectives diferents de les adoptades inicialment.
  - Crear un clima obert de respecte i de confiança a l'aula.
  - Estimular la interacció entre els estudiants.
  - Vetllar perquè tots es puguin expressar amb llibertat.



El professor ha de valorar quins coneixements previs cal que dominin els estudiants per tal que es puguin posicionar d'una manera fonamentada davant de cada dilema en concret. Aquests coneixements poden ser: informació de caire social, cultural, psicològic, educatiu; marc jurídic específic; codis deontològics; normatives, etc.

### Competències que s'hi avaluen

3, 6, 7, 9, 12, 20 i 21.

### Criteris d'avaluació

- En la preparació del treball, el grup ha seleccionat informació adequada i pertinent al tema tractat.
- S'han integrat adequadament aportacions des de diferents disciplines per interpretar la situació de conflicte ètic.
- El treball identifica i mostra comprensió del conflicte ètic i les possibles conseqüències per a l'acció professional.

A més d'aquests aspectes generals, es valorarà:

De la tasca en grup	Dinàmica de treball i de diàleg establert en l'equip (capacitat de desenvolupar un debat ordenat, participació de tots els integrants, actitud d'escolta i de respecte).
De la forma de les aportacions	El registre adequat, la claredat en l'expressió, el discurs ordenat, la utilització adequada dels conceptes.
De la qualitat de les aportacions	La coherència del discurs, la profunditat i l'originalitat de les reflexions, la pertinència dels continguts treballats, la capacitat d'argumentació i de vinculació del discurs amb altres coneixements tractats al grau.

### Qui i quan avalua l'activitat

L'agent d'avaluació serà el professor. Proponem aquesta activitat de valoració per a finals del tercer o del quart curs.

## Activitat 14. Analitzar les relacions dins d'un context institucional

### Descripció

L'activitat que proposem és l'**anàlisi d'un context institucional**. L'estudiant ha d'observar i analitzar les diferents relacions de tipus informal que s'estableixen en el si d'una organització o d'un grup de treball. L'activitat es desenvolupa de la manera que exposem a continuació.

L'estudiant haurà de localitzar un grup de treball, tant si pertany a una organització com si no, i realitzar un exercici que li permeti aprofundir en les relacions informals entre professionals i la seva influència en el funcionament d'un servei i/o d'una organització. Alguns dels punts d'aquesta activitat es poden desenvolupar abans de realitzar les pràctiques externes i alguns punts es poden desenvolupar durant les pràctiques.

El treball que realitzi ha de contenir:

- Descripció del servei o de l'organització objecte de l'anàlisi.
- Organigrama formal de l'organització.
- Elaboració dels instruments necessaris per elaborar el sociograma.
  - Determinar factors de la relació que ens interessa analitzar (mitjans de comunicació entre professionals del servei o de l'organització, traspàs de la informació, relacions entre diferents departaments del servei o de l'organització, amb qui compten davant d'una situació d'urgència, realització de les tasques, etc.) i que són importants per al bon funcionament d'un servei i/o d'una organització.
  - Decidir (i justificar aquesta decisió) quins instruments es poden fer servir.
- Descripció dels elements estudiats.
- Elaboració del sociograma.
- Anàlisi del sociograma:
  - Distribució real de les tasques que haurà de realitzar cada professional.
  - Identificació dels aspectes de les relacions informals que resulten facilitadors del desenvolupament dels objectius del servei o de l'organització i/o de les disfuncions detectades en aquestes relacions.
- Elaborar propostes de millora.

### Competències que s'hi avaluen

9, 11, 22 i 27.

### Criteris d'avaluació

- Correcció de la descripció, claredat, explicació dels elements importants, correcció lingüística.
- Utilització de diferents fonts d'informació per argumentar les decisions preses en l'elaboració del sociograma i les propostes de millora presentades.
- S'ha tingut en compte la situació i el context del servei o de l'organització per elaborar els instruments.
- S'ha fet una bona detecció dels elements importants per al bon funcionament d'un servei o organització, tenint en compte:
  - Les característiques concretes de l'organització o del servei que s'analitza.
  - Diferents teories sobre les relacions informals en les organitzacions.

- Reflexió crítica que analitzi les relacions informals que hagin pogut afavorir o desfavorir la consecució dels objectius proposats.
- Plantejament de propostes de millora basades en la recerca teòrica realitzada.

**Qui i quan avalua l'activitat**

L'avalua el professorat. Es proposa l'activitat per realitzar-la durant el tercer o el quart curs.

## Activitat 15. Elaborar un informe

### Descripció

**Elaboració d'un informe a partir d'un cas** o d'una situació problema. La metodologia que es proposa és la següent:

1. El treball es fa en grup.
2. Es presenta, a cada grup, un cas seguit d'unes preguntes. A continuació, es posa un exemple de l'exercici que es podria donar als estudiants.

*La Margarida té 45 anys i és usuària del centre ocupacional des de fa 10 anys. Viu amb la mare, que fa dos anys que va quedar vídua i que té una malaltia crònica que s'està agreujant i per això ha de ser hospitalitzada sovint. Durant aquests períodes, la germana bessona de la Margarida —la Maribel—, que viu també a Girona, va al seu pis, sopen juntes i es queda alguns dies a dormir amb ella. La previsió és que la malaltia de la mare empitjori i que necessiti atenció diària especialitzada i intensiva, per la qual cosa se n'està tramitant l'ingrés en un centre sociosanitari. La Maribel està preocupada per quina serà la situació de la Margarida un cop la mare ingressi al centre. Possiblement, la mare no podrà tornar a tenir cura de la seva filla, amb la qual està molt unida. La Margarida està molt integrada al barri, on tothom la coneix, atès que és una persona molt sociable i li agrada xerrar. Amb la mare, solien passar moltes tardes al centre social fent treballs manuals i també passejaven o s'estaven assegudes al parc i enraonant amb les veïnes. Quina pot ser la millor solució per a tothom? La Maribel té una habitació lliure a casa seva ara que el fill gran ha marxat, però té dos fills més petits dels quals encara n'ha de tenir cura i, a més, viu a l'altra banda de la ciutat, en una zona residencial on només es pot accedir amb cotxe, cosa que no facilitaria l'autonomia de la Margarida. Acorden una reunió amb professionals del centre —és a dir, vosaltres— per estudiar la situació i plantejar la millor solució possible per a la Margarida...*

1. Quines alternatives (serveis i/o suports) poden oferir-se a la Margarida en l'àmbit residencial? Quines són les característiques de cadascuna de les alternatives? Quins elements de la situació personal i familiar fan més aconsellable una alternativa o l'altra?
2. Com a professionals del centre, organitzaríeu algun tipus de suport específic per a la Margarida i la seva família en aquesta situació que estan vivint?
3. Com s'ha d'orientar, en termes generals, l'acció socioeducativa per facilitar que la Margarida s'adapti a la nova situació pel que fa l'habitatge? Disseny els eixos principals d'un programa d'acció socioeducativa adreçat a donar resposta a la situació plantejada.
4. Estratègies per potenciar l'autodeterminació de la Margarida al llarg del procés de transició a la nova situació de vida.

3. Partint de les qüestions plantejades, els membres del grup han de buscar informació de caràcter social, educatiu, psicològic..., que permeti treballar el cas i fonamentar la intervenció.
4. En base a la informació recollida i del treball fet en grup, es lliurarà un document on hi haurà una proposta d'intervenció.

### Competències que s'hi avaluen

1, 3, 8, 14, 17 i 27.

### Críteris d'avaluació

- Estructuració de l'informe.
- Capacitat d'argumentació.
- Anàlisi correcta del cas, identificant els factors contextuals i personals que condicionen la intervenció educativa.
- Fonts d'informació adequades i selecció de dades pertinents per realitzar el treball.

### Qui i quan avalua l'activitat

L'avalua el professorat. L'elaboració d'informes a partir de casos simulats o reals és una activitat de valoració adequada per al tercer o per al quart curs.

### Protocol d'avaluació

Per al cas que s'ha posat com a exemple, es podria utilitzar un protocol d'avaluació com el següent:

### Full d'avaluació de l'informe d'un cas

Críteris d'avaluació: s'atorgarà la màxima puntuació si per cada un dels elements de la columna de l'esquerra se segueixen els críteris plantejats a la columna de la dreta.	
Introducció	Inclou la presentació clara del problema i de les qüestions que orienten la recerca d'informació i la proposta de solucions o la resposta al problema.
Fonts d'informació	<ul style="list-style-type: none"><li>■ S'utilitzen fonts d'informació variades (no només Internet).</li><li>■ La informació recollida està relacionada amb el tema i és actual i rellevant.</li><li>■ Es recull alguna experiència real rellevant sobre el tema.</li><li>■ Les fonts d'informació estan referenciades correctament al llarg del treball, en aquells apartats on cal indicar d'on s'ha extret la informació.</li></ul>
Organització	<ul style="list-style-type: none"><li>■ L'informe segueix l'estructura indicada.</li><li>■ Les idees es presenten en ordre lògic, hi ha coherència en els continguts plantejats.</li><li>■ Hi ha un índex del treball que indica clarament la subordinació dels diferents apartats. El treball presentat segueix fidelment aquest índex.</li></ul>
Correcció	<ul style="list-style-type: none"><li>■ A l'informe, no hi ha errors ortogràfics ni de sintaxi i s'ha tingut cura en redactar-lo.</li><li>■ El vocabulari utilitzat és correcte i precís i és el propi dels continguts treballats.</li></ul>
Contingut	<ul style="list-style-type: none"><li>■ El material que es presenta a l'informe i les aportacions que s'hi fan tenen relació directa amb el tema.</li></ul>
Conclusió	<ul style="list-style-type: none"><li>■ El grup mostra capacitat de comprensió i d'anàlisi de les situacions pedagògiques relacionades amb la intervenció educativa amb les persones amb discapacitat, valorant les diferents dimensions i perspectives implicades.</li></ul>
Referències bibliogràfiques	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Les fonts d'informació es referencien correctament a l'apartat corresponent del treball.</li></ul>

## Activitat 16. Elaborar un projecte personal de pràctiques

### Descripció

L'activitat que presentem a continuació és la **redacció i l'avaluació d'un projecte personal de pràctiques**. Un dels eixos centrals de la formació en els darrers cursos del grau és la realització de pràctiques externes en institucions i serveis del camp de l'educació social. Aquestes permeten observar l'actuació de l'estudiant en situacions reals.

El projecte personal de pràctiques cerca que l'estudiant es comprometi a desenvolupar l'aprenentatge de les seves pròpies pràctiques, sigui conscient de les seves possibilitats i dels seus límits, aprengui a establir i a superar els propis reptes i reflexioni sobre les accions i els aprenentatges realitzats.

El projecte personal de pràctiques consisteix en un document pautat en el qual l'estudiant, el tutor professional i el tutor acadèmic acorden i consensuen els objectius d'aprenentatge en relació amb les competències laborals que cal assolir. El document pot considerar, entre altres, les dimensions i els objectius que es plantegen per fer les pràctiques en relació amb uns temes que els proposàrem, com ara, per exemple:

#### Participació dins de l'organització

- Conèixer els propis recursos personals per adaptar-se a la nova situació.
- Plantejar-se objectius de millora de la capacitat d'adaptació a les exigències del treball professional en l'àmbit socioeducatiu.

#### Organització i gestió de projectes

- Mostrar una actitud d'acord amb l'ètica i la deontologia professional en l'aplicació dels programes i la intervenció socioeducativa.
- Aplicar els projectes i els programes d'intervenció socioeducativa assignats.

#### Relació i comunicació amb els usuaris i amb els professionals

- Identificar les estratègies de comunicació amb professionals. Mostrar una comunicació assertiva. Mostrar una actitud d'escolta en les activitats en grup.
- Expressar, de forma assertiva i argumentada, els acords i les discrepàncies sobre valoracions i opinions amb altres.

#### Treball en equip

- Dissenyar i contrastar amb el tutor propostes per millorar les activitats o el servei.
- Consensuar amb el tutor les decisions que s'hagin de prendre, relacionades amb la intervenció.
- Gestionar correctament petits conflictes amb l'ajuda del tutor.
- Demostrar una actitud positiva en el treball en equip.
- Implicar-se en el projecte de l'entitat.
- Empatia vers la resta de membres de l'equip.

### **Lideratge**

- Mostrar iniciativa en les tasques quotidianes.
- Coordinar alguna reunió amb usuaris o amb un equip professional.

### **Mediació i resolució de conflictes**

- Practicar la comunicació i el diàleg en contextos de diversitat.
- Conèixer estratègies de mediació adequades al context.

### **Creativitat i capacitat reflexiva**

- Demostrar capacitat d'improvisació de forma creativa.
- Aplicar de forma creativa els principis i les tècniques de gestió de conflictes i de gestió de projectes.

En cada punt, han de reflexionar sobre què poden aprendre, què poden aportar al servei i contrastar-ho amb el tutor.

Al llarg de les pràctiques, s'hauria de fer una revisió d'aquest projecte i establir nous objectius d'aprenentatge.

Al final del període de pràctiques, l'estudiant realitzarà un informe d'autoavaluació a partir d'un guió inicial mínim pautat pels tutors. L'informe d'autoavaluació es basarà en les mateixes dimensions establertes en el projecte personalitzat de les pràctiques. En cada una de les dimensions, l'estudiant haurà de realitzar reflexions finals i justificar l'assoliment o no dels objectius plantejats.

### **Competències que s'hi avaluen**

13, 14, 15 i 17.

### **Criteris d'avaluació**

Del projecte inicial d'aprenentatge:

- S'aporten objectius d'aprenentatge per a cada una de les dimensions plantejades.
- Es redacten els objectius d'aprenentatge de forma correcta, entenedora i coherent.
- Es mostra interès i predisposició per redactar el document.
- L'alumne es mostra assertiu en l'establiment dels objectius quan es pacten amb els tutors.
- L'estudiant es planteja reptes personals i professionals i manifesta interès per superar-los.

De l'informe d'autoavaluació del projecte d'aprenentatge:

- Presenta evidències que demostrin l'assoliment dels objectius proposats.
- S'assoleix com a mínim el 50% dels objectius plantejats.
- S'argumenten i es justifiquen aquelles situacions en les quals no s'assoleixen els objectius.
- Es tenen en compte els aspectes bàsics de deontologia professional.

### **Qui i quan avalua l'activitat**

L'avaluació del projecte personal d'aprenentatge, que aquí proposem que vagi lligat a les pràctiques externes, té dos moments essencials: el d'establir el projecte i el de fer-ne la revisió final, amb l'informe d'autoavaluació del propi estudiant. En aquest procés d'avaluació, hi intervindran el professor tutor de les pràctiques, el tutor professional i el propi estudiant.

En ser una activitat relacionada amb les pràctiques externes, la proposem per als darrers cursos, especialment per a quart.



---

## Activitat 17. Descriure i analitzar una institució

### Descripció

Es tracta d'una activitat de **descripció i anàlisi d'una institució**. El treball pot tenir diverses dimensions. Aquí presentem dues activitats d'avaluació relacionades amb el coneixement dels aspectes organitzatius i institucionals.

### Exercici 17.1

L'estudiant haurà de buscar informació i elaborar un document sobre la institució i la seva dinàmica interna i de relació amb altres institucions i/o serveis de l'entorn. El document que ha d'elaborar pot incloure els apartats següents:

- Forma jurídica.
- Funcions i finalitat de la institució.
- Destinataris del servei.
- Organització interna dels recursos humans.
- Organització dels recursos econòmics.
- Relació amb altres institucions.
- Gestió de la comunicació.
- Avaluació institucional.

### Exercici 17.2

L'estudiant ha d'escollir un centre i/o un servei i realitzar l'organigrama formal que reculli la informació següent:

- Organització jeràrquica del centre i/o del servei amb la descripció acurada de la posició de cada un dels professionals que en formen part:
  - Organigrama facilitat pel servei o l'organització (que aparegui a la documentació).
  - Organigrama realitzat per l'estudiant mitjançant les converses amb els responsables del servei o de l'organització.
- Diagrama de reunions entre els components del servei o de l'organització, on constin:
  - La temporització.
  - Els objectius de les reunions.
  - Els participants en cada una.
- Relacions de cada un dels professionals amb la resta de companys del servei o de l'organització.
- Relacions de cada un dels professionals amb professionals externs.

### Exercici 17.3

L'estudiant haurà de formular una proposta que pugui aportar alguna millora al funcionament o a l'organització del servei al qual estigui vinculat a través de les pràctiques. Es tracta de pensar en alguna proposta operativa per a la institució i que alhora estigui a l'abast de l'estudiant —tant pel que fa als coneixements com també al temps disponible—. Alguns exemples, en aquest sentit, poden ser:

- Proposta de comunicació interna en el funcionament del servei.
- Aportació concreta al projecte educatiu del centre.
- Disseny d'un instrument d'avaluació per al centre.
- Disseny d'una sessió de formació per als professionals del centre.
- Actualització de la web del centre.
- Proposta de rotació de grups i serveis en un centre residencial.
- Etc.

### **Competències que s'hi avaluen**

1, 3, 6, 7, 17 i 22.

### **Criteris d'avaluació**

De l'exercici 17.1

- El document té l'extensió necessària per descriure la institució amb rigor i precisió, i aporta els annexos necessaris per donar-la a conèixer prou bé.
- S'utilitzen les fonts de documentació adequades i s'empren les metodologies i els instruments de recollida d'informació pertinents i de forma correcta.
- El treball reflecteix coneixement sobre les teories i els models organitzatius d'institucions del camp social i educatiu.

De l'exercici 17.2

- Reflexió crítica que analitzi només les relacions formals entre els diferents professionals del servei o de l'organització. Cal partir de les relacions establertes en el treball escrit i no en les relacions personals que hagin pogut afavorir o desfavorir la consecució dels objectius proposats.
- Plantejament de propostes de millora basades en la recerca teòrica realitzada, ben descrites i argumentades.

De l'exercici 17.3

El document té l'extensió necessària per fonamentar i presentar l'aportació amb rigor i precisió. Hi consten els annexos necessaris perquè pugui ser comprès.

- Per redactar-lo, s'utilitzen les fonts de documentació adequades i s'empren les metodologies i els instruments de recollida d'informació pertinents i de forma correcta.
- La proposta presentada respon a una millora o a un benefici real per a la institució o el servei.
- La valoració que en fan des del centre és satisfactòria.
- La sintaxi, l'ortografia i la gramàtica són correctes.
- S'hi utilitza vocabulari especialitzat de la professió.
- S'hi demostra capacitat crítica i reflexiva.
- S'hi argumenta i s'hi justifica la proposta de manera correcta i se n'expliquen les virtuts i les millores que aquesta pot aportar.

### **Qui i quan avalua l'activitat**

L'avalua el professorat. Les activitats d'avaluació per analitzar institucions i la seva organització es proposen per als darrers cursos, preferentment, per a quart.

## Activitat 18. Elaborar un projecte d'avaluació d'un programa

### Descripció

L'activitat consisteix a **elaborar un projecte d'avaluació d'un programa educatiu**. Els estudiants seleccionen un programa educatiu, per exemple: un de suport a l'escolarització, un de formació per a joves voluntaris, un d'inserció laboral, etc. Una vegada triat, han d'establir els objectius de l'avaluació i, a partir d'aquí, planificar les diferents passes d'un procés de qualificació: definir preguntes d'avaluació, criteris i indicadors de dades i d'evidències, definir les audiències, seleccionar-ne les fonts d'informació i els agents, i proposar una temporització de l'avaluació.

Els estudiants han de presentar un treball amb l'estructura següent:

1. Introducció
  - a. Descripció breu del programa, del servei o de l'acció que es vol avaluar.
  - b. Caracterització del programa o del servei i l'anàlisi del seu entorn social i institucional:
    - I. Contextualització institucional del programa, del servei o de les accions.
    - II. Característiques de l'àmbit específic d'intervenció i dels col·lectius destinataris del programa, del servei o de l'acció.
    - III. Identificar el marc legal de referència.
2. Propòsit, finalitat o funció del procés d'avaluació. En aquest punt i en el següent, cal fer referència a l'avaluació de la qualitat del programa, a què entenem per qualitat en el cas concret del programa que es vol avaluar.
3. Objecte, és a dir, què s'avaluarà del programa.
4. Judicis que cal emetre i les decisions que cal prendre:
  - a. Definir els criteris.
  - b. Definir les preguntes d'avaluació.
  - c. Definir els indicadors, les dades i/o les evidències.
5. Definir les audiències.
6. Definir les fonts d'informació.
7. Definir els instruments de recollida de dades, en la mesura que sigui possible.
8. Definir els agents de l'avaluació.
9. Establir la temporització de l'avaluació o bé quin procés o quines etapes seguiríeu per dur a terme aquesta avaluació.

### Competències

3, 25 i 26.

### Críteris d'avaluació

- El projecte mostra que l'estudiant coneix els diferents elements d'un pla d'avaluació.
- Es defineixen amb claredat els objectius de millora de la qualitat del programa.
- El pla d'avaluació es planifica d'acord amb aquests objectius.
- El pla d'avaluació té en compte els diferents agents implicats i proposa estratègies per garantir que aquests agents participin en l'avaluació.
- El pla d'avaluació mostra que l'estudiant sap elaborar, a nivell bàsic, instruments de recollida d'informació adequats als propòsits de l'avaluació.
- La temporització del pla ha tingut en compte el temps i els recursos disponibles.
- El pla d'avaluació està ben estructurat i mostra domini del marc conceptual de l'avaluació de programes.
- El treball és correcte des del punt de vista sintàctic, ortogràfic i gramatical.

### Qui i quan avalua l'activitat

L'agent d'avaluació és el professorat. Com a exercici d'avaluació, aquesta activitat es proposa per als darrers cursos, especialment, per a quart.

### Protocol d'avaluació

Es proposa un protocol d'avaluació que pot utilitzar el professorat per valorar el treball. Cada treball és puntuat de l'1 al 10. Es pot establir un nivell mínim d'assoliment que pot estar entre el 5 i el 6.

### Full de qualificació del projecte d'avaluació d'un programa educatiu

Aspecte que s'avaluarà	Punt. màxima	Críteri	Punt. obtinguda
1. Descripció del programa	0,5	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Claredat i precisió en la descripció del programa o acció sobre la qual es planifica l'avaluació. Conté tots els elements perquè sigui comprensible.</li></ul>	
2. Contextualització	0,5	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Inclou el context, l'àmbit d'intervenció i el marc legal de referència.</li></ul>	
3. Propòsit, finalitat i funció	1	<ul style="list-style-type: none"><li>■ S'exposa amb claredat quins són els objectius del pla d'avaluació i s'especifica quina és la funció o les funcions de l'avaluació que es proposa.</li><li>■ Es relacionen els objectius de l'avaluació amb objectius de millora de la qualitat del programa.</li></ul>	

4. Objecte d'avaluació	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ S'especifica amb claredat quin o quins són els objectes de l'avaluació, per exemple: el disseny, el desenvolupament o els resultats del programa, o bé, amb més precisió, la qualitat tècnica, l'adequació a la població destinatària, etc.</li> </ul>	
5. Els criteris d'avaluació	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Queden clars quins són els criteris que serviran de referent per fer l'avaluació.</li> <li>■ Els criteris s'adeqüen al propòsit i als objectes d'avaluació.</li> <li>■ S'adapten al cas concret que s'avalua.</li> <li>■ Les preguntes d'avaluació són coherents amb els criteris que es proposen.</li> <li>■ No hi ha confusió entre els diferents conceptes: criteris, preguntes, dades o indicadors...</li> </ul>	
6. Dades, indicadors, evidències	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ S'especifiquen quines són les dades, les evidències o els indicadors sobre els quals s'aplicaran els criteris.</li> <li>■ Queda clar quin tipus d'informació cal recollir per tal que, una vegada analitzada, s'hi apliqui el criteri d'avaluació corresponent.</li> </ul>	
7. Fonts d'informació	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ S'especifiquen les fonts d'informació.</li> <li>■ No es confon la font d'informació amb els instruments de recollida de dades.</li> </ul>	
8. Instruments	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ S'especifiquen quins instruments s'utilitzaran per recollir les dades de l'avaluació.</li> <li>■ S'ha preparat un primer esborrany de cada instrument, on s'indica, per a cada un, els objectius que tindrà.</li> <li>■ En aquesta planificació prèvia, hi surten tots els instruments especificats en el pla d'avaluació.</li> <li>■ Els instruments realment serveixen per obtenir informació significativa a fi de poder dur a terme l'avaluació.</li> </ul>	
Apartats 4, 5, 6, 7 i 8	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Coherència entre els diferents apartats.</li> </ul>	
9. Audiències	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ La selecció de les audiències s'adequa als objectius de l'avaluació.</li> <li>■ Es justifica per què s'han seleccionat aquelles audiències.</li> <li>■ Queda clar que s'ha entès què és una audiència.</li> </ul>	

10. Agents d'avaluació	0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ S'especifica quins són els agents.</li> <li>■ Es justifiquen els agents.</li> <li>■ S'adeqüen al procés d'avaluació planificat.</li> <li>■ Es veu clarament que s'entén què és un agent d'avaluació.</li> </ul>	
11. Temporització	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mostra amb precisió les passes que cal seguir en el procés d'avaluació i el temps que es destinarà a cada una.</li> <li>■ Les passes que s'inclouen són necessàries i suficients per dur a terme el procés.</li> <li>■ La temporització és realista.</li> </ul>	
12. Aspectes formals	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ S'ha fet una introducció.</li> <li>■ S'ha fet una conclusió.</li> <li>■ Correcció ortogràfica, sintàctica i gramatical.</li> <li>■ Presentació formal.</li> </ul>	
Total puntuació			

## Activitat 19. Dissenyar, desenvolupar i aplicar un projecte

### Descripció

Consisteix en el **disseny d'un projecte** de dinamització sociocultural. El grup classe haurà de dissenyar, executar i avaluar una proposta de dinamització concreta d'un lloc pròxim i conegut. Es proposa als estudiants que sigui el propi entorn de la facultat on estudien, per tal de facilitar-los la feina. Poden ser, però, uns altres espais que el propi grup d'alumnes acordi.

Els estudiants del grup classe hauran d'organitzar-se per comissions i equips de treball (d'entre cinc i sis membres) per dur a terme les diferents fases del disseny del projecte i la proposta de dinamització.

Durant el curs, el professor realitzarà un seguiment de les tasques que desenvolupa cada equip de treball a partir de tutories amb les diferents comissions i sessions a l'aula amb el grup classe, per tal d'ajudar i observar el procés de coordinació i planificació global. Es demanarà també, en dos períodes diferents, el lliurament de documentació a cada comissió, per tal de garantir el desenvolupament correcte del procés de disseny.

Malgrat que l'objectiu és el mateix per a tots els estudiants d'un mòdul o assignatura, l'avaluació es realitzarà a partir de la feina feta per cada una de les comissions (formades per cinc o sis membres). Cada grup haurà de presentar dos documents:

- **Document 1:** disseny de la proposta i/o de les activitats o tasques que l'equip ha de desenvolupar. El document haurà d'incloure:
  - Objectius de la comissió o del grup en relació amb la proposta general.
  - Definició i argumentació de tasques.
  - Descripció i argumentació de l'organització.
  - Calendari de treball.
  - Definició d'indicadors d'avaluació.
  
- **Document 2:** anàlisi i valoració de l'execució de la proposta. El document haurà de valorar els aspectes següents:
  - Procés organitzatiu de la comissió.
  - Relació del grup amb els altres grups i comissions.
  - Valoració de la implementació de la proposta.

### Competències que s'hi avaluen

19, 23 i 24.

### Criteris d'avaluació

- L'organització i la planificació realitzada durant tot el procés (disseny i execució).
- La idoneïtat de les accions escollides per fer la dinamització i l'argumentació.
- La capacitat de treball en xarxa del grup.
- La capacitat dinamitzadora i organitzativa dels membres del grup.
- L'avaluació de les tasques que realitzi el grup.
- La presentació formal del document escrit (ortografia i sintaxi).



- La coherència interna de tot el document.

#### **Qui i quan avalua l'activitat**

En tractar-se d'una activitat d'avaluació que es desenvolupa al llarg d'un període més o menys extens, es poden establir diferents agents d'avaluació: els companys, el propi estudiant i el professorat.

Proposem aquesta activitat d'avaluació per al tercer o el quart curs del grau.



# BIBLIOGRAFIA

ADAM, S. Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. *United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004*. Edimburg: 2004.

ALLEN, Jim; RAMAEKERS, Ger; VAN DER VELDEN, Rolf. La medición de las competencias de los titulados superiores. En VIDAL GARCÍA, Javier. *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León: Universidad de León, 2003, p. 31-54.

ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educació Social*. Volumen I i II. Madrid, 2004. Accessible a: <[http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)> i <[http://www.aneca.es/activin/docs/libroboanco\\_pedagogial2\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf)>. Data de consulta: 19 de febrer de 2009.

ANECA. *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2003.

AQU CATALUNYA. *Guia per al disseny d'un perfil de formació: Enginyeria Química*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2006.

AQU CATALUNYA. *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2004.

BAARTMAN, L.K.J.; BASTIAENS, TH.J.; KIRCHNER, P.A.; VAN DER VLEUTEN, C.P.M. The wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 2006, núm. 32, p. 153-170.

BAARTMAN, L.K.J.; PRINS, F.; KIRCHNER, P.A.; VAN DER VLEUTEN, C.P.M. Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 2007a, núm. 33, p. 258-281.

BAARTMAN, L.K.J.; BASTIAENS, TH.J.; KIRCHNER, P.A.; VAN DER VLEUTEN, C.P.M. Evaluating assessment quality in competence-based education. A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2007b, núm. 2, p. 114-129.

BARRÓN, C. La evaluación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En VALLE, M. (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. Mèxic: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, 2000.

BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2005.

ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, 2007. Accessible a: <[http://www.enqa.eu/files/ESG\\_v03.pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf)>. Data de consulta: 19 de febrer de 2009.

- FUENTE, G. de la; REGLERO, M. Factores sociales que condicionan la inserción laboral del educador social. *Actas del IV Congreso Estatal del Educador/a Social*. Santiago de Compostella, 2004.
- FULLANA, J.; PALLISERA, M.; TESOURO, M.; CASTRO, M. La inserción laboral de los diplomados en educación social. Análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional. *Bordón*, 2007, núm. 57, p. 565-580.
- FULLANA, J.; PALLISERA, M. (coord.). *La professió d'educador social. Estudi sobre la inserció laboral i el perfil professional*. Publicacions de la Universitat de Girona, 2008.
- GIBBS, G. How assessment frames students learning. BRYAN, C.; CLEGG, K. *Innovative assessment in Higher Education* (23-36). Oxon: Routledge, 2006.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Fase uno. Bilbao: Universitat de Deusto, Universitat de Groningen, 2003.
- HUTMACHER, R. W. L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern els sistemes educatius. En *Tendències europees en avaluació i educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya, 1999, p. 15-34.
- LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Mont-real: Guérin, 2000.
- LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.
- MILLER, Allen H.; IMRIE, Bradfod; COX, Kevin. *Student assessment in higher education*. Londres: Kogan Page, 1998.
- MILLER, GE. The assessment of skills/competences/performance. *Academic Medicine* (Supplement), núm. 65. 1990. p. 63-67.
- NAVARRO, C. El procés d'inserció laboral de l'educador social a Catalunya: entre l'oportunitat i el risc. *Revista de Educación Social* (RES), 2000, núm. 15, p. 10-31.
- NCES. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative, 2002. Disponible a: <http://inces.ed.gov/publicsearch/> (consultat el setembre de 2008).
- PERRENOUD, C. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Xile: Dolmen, 1999.
- PERRENOUD, Philip. La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari* (8-25). ICE UB. Documents de Docència Universitària, 2005, núm. 5.
- PRADES, A. *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005.
- ROE, R. A. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), p. 192-202.
- RUÉ, J.; MARTÍNEZ, M. *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB, 2005.

SVINICKI, M. Authentic assessment. Testing in reality. ACHACOSO, M.V.; SVINICKI, M.D. (eds.). *Alternative strategies for evaluation student learning. New directions for teaching and learning* (23-29), 2004, núm. 100. San Francisco: Jossey Bass.

VILÀ, A. *Projecte acadèmic: Polítiques socials en infància, joventut i tercera edat*. Universitat de Girona, 2006.

YÁÑIZ, C.; VILLARDÓN, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Cuadernos del ICE-Universidad de Deusto, 2006.





Via Laletana 28, 5a planta | 08003 Barcelona | Tel.: +34 **93 268 89 50** | Fax: +34 93 268 89 51



Agència  
per a la Qualitat  
del Sistema Universitari  
de **Catalunya**

**WWW.AQU.CAT**