



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



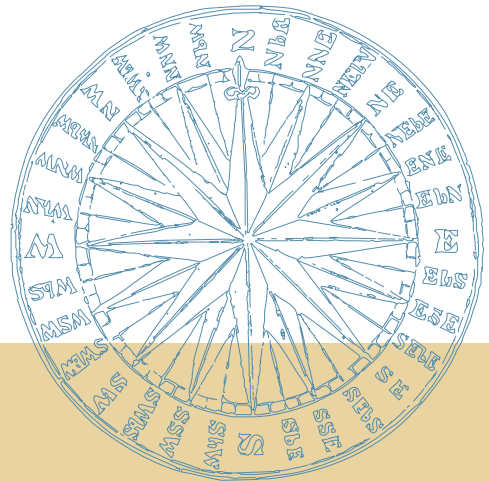
GUIA PER A L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN EL **PRÀCTICUM DE MESTRE/A**



La qualitat, garantia de millora.



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



GUIA PER A L'AVUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN EL **PRÀCTICUM DE MESTRE/A**

Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre/a

Bibliografia

I. Calbó, Muntsa

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

1. Mestres – Formació – Ensenyament universitari – Avaluació

2. Mestres – Pràctica professional – Avaluació

3. Competències professionals – Avaluació

378:371.12

© **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 Universitat de Girona formada per: **Muntsa Calbó Angrill** (Coordinadora, Departament de Didàctiques Específiques), **Margarida Falgàs Isern** (Departament de Didàctiques Específiques), **Miquel Alsina Tarrés** (Departament de Didàctiques Específiques), **Josep Maria Serra Bonet** (Departament de Psicologia), **Àngel Alsina Pastells** (Departament de Didàctiques Específiques), **Fina Ferrés Font** (Departament de Pedagogia), **Dolors Capell Castañer** (Departament de Pedagogia), **Roser Batllori Obiols** (Departament de Didàctiques Específiques), **Ricard Pradas Casas** (Departament de Didàctiques Específiques), **Manuel López Cruells** (Departament de Filologia i Filosofia), **Alfons Romero Díaz** (Departament d'Economia), **Joan Vallès Villanueva** (Departament de Didàctiques Específiques) i **Joan de la Creu Godoy Tomàs** (Departament de Didàctiques Específiques)

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

Producció editorial: Àgata Segura Castellà

Disseny: Josep Turon i Triola

Maquetació: Ex-Libris, sccl

Primera edició: abril de 2009

Dipòsit legal: B-9.126-2009

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 en versió electrònica:

<www.aqu.cat>

*Dediquem aquest treball als i a les nostres estudiants,
i als i a les mestres que els serveixen de model,
guia i referència per a la formació i la reflexió.*

SUMARI

Agraïments	9
Presentació	11
Introducció	13
Dels punts de partida per llegir la guia: principis, objectius, preguntes, metodologia	14
Punts de partida	15
Metodologia i pla de treball	17
1. Competències: concepte, classificació i avaluació	21
1.1. Introducció	21
1.2. Aclarint conceptes	23
1.3. Possibles classificacions de les competències	26
1.4. Aprenentatge i avaluació	27
1.5. Consideracions finals	35
1.6. Definicions del terme competències	37
2. El pràcticum de mestres en el context de les pràctiques en els estudis de Ciències Socials	39
2.1. Plantejament de les pràctiques externes en els estudis de Ciències Socials (UdG)	39
2.2. Què és el pràcticum de Magisteri?	47
3. De les competències a les evidències de l'aprenentatge	67
3.1. Definir les competències del pràcticum per poder avaluar-les	69
3.2. De les competències als resultats d'aprenentatge	78
3.3. Els indicadors com a criteris de qualificació dels resultats d'aprenentatge	81
3.4. Evidències per a l'avaluació: les tasques de l'estudiant en pràctiques	89
4. Sistemes d'avaluació del pràcticum dels i les mestres	93
4.1. El temps i l'espai en l'avaluació del pràcticum: fases i contextos	94
4.2. Agents de l'avaluació del pràcticum: funció d'informació i avaluació	98
4.3. Instruments i protocols per a l'avaluació dels resultats d'aprenentatge	102
4.4. Protocols d'avaluació del pràcticum: síntesi i conclusió	123
5. Bibliografia	135

AGRAÏMENTS

Intentarem no deixar-nos ningú. Agraïm a tot el professorat dels estudis de Mestre/a de Girona la seva col·laboració i, especialment, a aquelles persones que, en algun moment, ens han donat un autèntic cop de mà, i a d'altres que van obrir el camí, que encara seguim, com en Lluís del Carmen i en Xavier Besalú. Agraïm també, a la Judith Oller, la seva ajuda en la realització de tasques concretes al voltant d'altres estudis de Ciències Socials, com també, a les persones responsables d'aquests graus, les idees que ens han aportat i les preguntes que ens han fet. A l'equip de Deganat de la Facultat d'Educació i Psicologia, la seva confiança en el nostre pla d'innovació del pràcticum. Al gabinet de planificació i avaluació de la UdG, la seva orientació en alguns moments del procés. Al conjunt d'estudiants i als centres implicats on, en els últims cursos, han fet les pràctiques, les experiències que ens han permès compartir; tot el que hem après amb elles i ells.

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

El tema a explorar en aquesta guia és l'avaluació de les competències que s'activen en el pràcticum que realitzen els i les estudiants dels graus de Mestre/a. Els objectius es resumeixen a desenvolupar i consolidar sistemes d'avaluació de les pràctiques que siguin coherents amb l'Espai europeu d'educació superior, amb els principis de consubstancialitat i continuïtat entre aprenentatge i avaluació, amb les limitacions i els recursos de què disposem per a seguir i avaluar el pràcticum, i amb una perspectiva sociocultural de treball en equip i d'experiència compartida que volem que impregni la formació de mestres.

Inicialment, aquesta guia s'havia d'enfocar a l'avaluació de les competències en tota mena de pràctiques i treballs de camp en els estudis de la branca de Ciències Socials, de manera global.

Els autors i les autores d'aquesta guia, en la memòria per sol·licitar el projecte, ja vàrem plantejar com a més adequat, útil i suggeridor enfocar-la a i des de les pràctiques dels estudis de Mestre/a. En primer lloc, perquè el pràcticum és l'activitat principal del grau, i perquè en les directrius que regulen els estudis s'hi diu explícitament que el mòdul de pràcticum inclou el treball de fi de grau, que ha d'avaluar TOTES les competències definides en el perfil dels i de les mestres. El treball de fi de grau és, per tant, un exemple complet de «pràctiques externes en Ciències Socials».

Posteriorment, vàrem observar que valia la pena, a través del nostre treball, evidenciar els vincles entre els diferents i diverses professions a través de l'activitat de les pràctiques externes; especialment tenint en compte que en el procés d'adaptació a la proposta de Bolonya, i particularment en el real decret que regulava definitivament els estudis universitaris de grau, postgrau i doctorat, es feia la demanda més o menys explícita que en tots els graus es dediqués una part dels crèdits formatius a realitzar pràctiques externes. La idea és, i era, connectar més la universitat amb la societat; objectiu en el qual nosaltres ens hem de sentir implicats.

En els estudis de la branca de Ciències Socials ja hi és implícita la necessitat de facilitar connexions amb la societat, i en gran part dels estudis proposats es preveu un major o menor nombre d'hores dedicades a fer pràctiques en centres externs (institucions, empreses, despatxos...), encara que, sovint, com a optatives.

Resulta fàcil constatar que tots aquests professionals, a banda de posseir els coneixements teòrics necessaris i particulars per exercir, han de treballar, generalment, amb alguna mena de client o de públic; i han de treballar amb altres professionals en contextos de treball en equip, en relació amb institucions, sovint regulades legalment i socialment. A més a més, tant en el cas concret dels professionals de l'educació com en el dels altres professionals de les Ciències Socials, es podrien també fàcilment establir concordances entre una pràctica que inclou l'activació específica de competències personals i socials, ètiques i humanistes, amb les dels professionals de les Ciències de la Salut.

Pensem que partir d'un cas concret com són les pràctiques dels i de les mestres pot donar més indicacions i punts de connexió a altres estudis i facultats, i que facilitarà la translació

dels problemes amb què ens hem trobat i de les decisions que hem pres. Tanmateix, intentarem donar pistes perquè cada lector pugui vincular el desenvolupament i les reflexions efectuades en relació amb el pràcticum dels i de les mestres, els mateixos estudis, els centres, els interessos, els objectius i les competències.

D'altra banda, aquest projecte de guia és un pas més en el procés d'innovació del pràcticum que aquest mateix grup —amb variacions circumstancials—, amb el professorat dels estudis de Mestre/a de Girona, va iniciar l'any 2000 per preparar els futurs graus. Alhora, els graus de Mestre/a són uns estudis amb una àmplia demanda que respon a una gran necessitat social, que s'ofereixen arreu del territori i que, només per això, mereixen l'edició d'una guia específica que, d'altra banda, per força incorpora tot el que hem compartit amb la resta d'universitats catalanes quant a formació del professorat i disseny de les tasques associades i llur avaluació en diversos seminaris, cursos i jornades de pràcticum.

Per tant, l'estructura d'aquesta guia, d'una banda, sintetitza els diferents nivells de progressiva concreció que hem anat abordant en el procés i, de l'altra, organitza les fases i els aspectes que s'han de definir per a poder arribar a avaluar aquest pràcticum.

En el capítol 1 s'elabora sintèticament una visió general sobre les competències i la seva avaluació, acordada amb AQU Catalunya i amb la resta de grups que han elaborat guies d'avaluació.

En el capítol 2 s'estableix la connexió entre les possibilitats per a l'aprenentatge i l'avaluació de competències en les pràctiques externes en Ciències Socials en general i en el pràcticum de mestres en particular, incidint en aspectes característics, tant diferencials com similars, com ara la importància dels centres i dels tutors i tutores de pràcticum, el tipus d'activitat i els possibles instruments, agents i sistemes d'avaluació.

En el capítol 3 entrem de ple en la definició de les competències, els resultats d'aprenentatge i els indicadors vinculats específicament al pràcticum de mestres, així com en les tasques o activitats concretes que realitzen els i les estudiants durant aquest període, que hem considerat com a evidències de l'aprenentatge.

Finalment, en el capítol 4 desenvolupem propostes d'avaluació lligades a la temporalització i als agents participants en aquesta funció, i a alguns dels resultats d'aprenentatge desitjats, mitjançant l'elaboració d'exemples que corresponen a tipus de competència i a tipus de tasca clarament diferenciades.

DELS PUNTS DE PARTIDA PER LLEGIR LA GUIA: PRINCIPIS, OBJECTIUS, PREGUNTES, METODOLOGIA

En el pràcticum actual dels estudis de Mestre/a a la UdG, ja es planteja que l'avaluació n'és un dels components essencials, tant per a la valoració del procés d'ensenyament-aprenentatge com per a la regulació de la mateixa pràctica, ja que:

- permet incidir en l'anàlisi dels elements cognoscitius, els comportaments i les actituds, i en el progrés i la capacitat de millora de l'estudiant.
- és una peça fonamental per a l'anàlisi crítica per part de l'estudiant (autoavaluació).
- possibilita la validació dels objectius, la previsió de noves estratègies i l'adaptació a nous elements; en definitiva, la presa de decisions futures.

En el procés d'avaluació del pràcticum, hi han d'intervenir el tutor o tutora de la facultat, el mestre tutor o mestra tutora del centre de pràctiques i l'estudiant, partint de la idea que el diàleg i la valoració contínua i formativa són les millors eines per aconseguir els propòsits assenyalats.

En els plans d'estudis dels nous graus de Mestre/a d'Educació Infantil i d'Educació Primària, considerem el pràcticum com l'activitat de l'estudiant en la qual es posen més clarament en joc les metodologies innovadores que li permetran d'aprofundir en la pràctica reflexiva, en l'aprenentatge autònom i en la seva implicació en el camp professional. A més a més, però, el pràcticum és un àmbit privilegiat per potenciar la col·laboració entre la facultat i els centres i institucions on es duu a terme, la qual cosa permet aconseguir una millora de la qualitat dels processos educatius que hi tenen lloc.

El pràcticum és, en definitiva, l'espai i el procés en què es despleguen i es treballen moltes de les competències característiques dels futurs i les futures professionals, basant-se en la pràctica reflexiva, el compromís amb la pròpia formació i les competències didàctiques, comunicatives, socials i emocionals, i on es generen indicadors de les accions i reflexions dels actors implicats, com ara diaris de camp, disseny d'activitats d'aprenentatge, valoracions de les actuacions, tutories i tasques associades, el treball de pràcticum, etc.

PUNTS DE PARTIDA

Finalitat/objectius

Ens plantegem un treball en què la utilització de mètodes complementaris ens ha de permetre assolir els objectius principals del projecte:

- Determinar les millors pràctiques relatives a l'avaluació de competències en l'àmbit dels estudis de Magisteri i, en concret, amb relació a les competències que es manifesten a través del pràcticum.
- Elaborar una guia d'avaluació partir de les millors pràctiques, amb la qual sigui fàcil comparar la pròpia actuació i definir els aspectes a millorar en matèria d'avaluació de les competències.

Principis de generació de la guia

En aquest apartat, i en els que el segueixen, exposem els principis, les assumpcions, les idees prèvies, les qüestions i els resultats a partir dels quals es genera la nostra proposta. Estan formulats com a intencions relacionades amb els eixos fonamentals que han de guià-la, però també amb les idees prèvies i els punts d'inflexió en les discussions del grup al llarg de tot el seu procés d'elaboració.

- La guia ha de permetre millorar les pràctiques d'avaluació de competències en possibilitar que el professorat, individualment o en grup, pugui **explicitar les seves pràctiques** i pugui conèixer i comparar la pràctica pròpia amb altres pràctiques.
- La guia ha de permetre l'aprenentatge, la reflexió i l'adaptació permanent de les pràctiques d'avaluació de competències, com també **l'orientació amb relació als canvis i les millores** a introduir en la pràctica d'avaluació.
- La guia ha de facilitar la definició dels aspectes de millora de la pràctica, com també la incorporació per part del professorat d'aquests aspectes **de forma efectiva i poc costosa**.
- L'estructura de la guia ha de ser coherent amb la gestió del procés d'avaluació, és a dir ha de poder **adaptar-se als diferents moments, fases i agents de l'avaluació**.
- La guia ha de ser **flexible i capaç d'adaptar-se a les característiques de l'avaluació de l'aprenentatge de les diferents competències**, que d'altra banda no es treballen ni es manifesten només en el pràcticum, sinó també en altres mòduls i assignatures.

Idees prèvies

- Les competències que volem avaluar són, en principi, gairebé totes les de la titulació, ja que en general són holístiques i creen una xarxa de recursos, estratègies i actituds professionals.
- Les competències només es poden mostrar, i per tant avaluar, en l'acció, en un context, en una activitat. L'activitat és un procés llarg, durant el qual es produeixen canvis. No es produeix un resultat o un producte concret, sinó empremtes del procés.
- Avaluem les competències en un tipus concret d'activitat de l'estudiant: el pràcticum o el treball de camp.
- Ens plantegem la idea de partir de les tasques concretes que fa l'estudiant dins del pràcticum i observar quines competències, o quins components d'aquestes, es treballen, es poden observar i es poden avaluar en cada tasca.
- Considerem que les tasques d'aprenentatge i els seus processos i productes són també tasques d'avaluació o, almenys, indicadors per a l'avaluació.
- L'activitat està acompanyada i és seguida per diferents tipus de participants (professorat d'universitat, personal tutor i equips d'escola, infants, famílies, etc.).

Representacions sobre què és l'avaluació

A banda d'assumir el que consta en el capítol 1 d'aquesta guia, destaquem alguns principis i algunes assumpcions sobre «avaluació» que regiran el desenvolupament del nostre estudi i l'elaboració d'instruments i protocols:

- L'avaluació és un procés i no un esdeveniment puntual que podria interrompre la continuïtat del procés formatiu. Les carpetes de treball o dossiers de l'estudiant són una manera de fer efectiu aquest principi.
- L'avaluació ha d'emfasitzar la funció de diagnòstic i la funció formativa.
- L'avaluació ha de ser consubstancial a l'aprenentatge, per això cal considerar l'autoavaluació i les evidències que aporta l'estudiant, no només els indicadors previstos per l'avaluador o avaluadora en les activitats o situacions d'aprenentatge que el professor o professora ha seleccionat i proposat.
- S'han d'utilitzar procediments variats, alternatius i imaginatius d'avaluació, ja que de fet qualsevol tasca d'aprenentatge pot ser una font útil per a l'avaluació.¹

METODOLOGIA I PLA DE TREBALL

El pla de treball que hem seguit s'ha concretat en les fases de disseny i elaboració de la guia d'avaluació. Lògicament, no hem partit de zero i, en aquest sentit, hem de posar en relleu la utilitat que ha tingut la revisió de l'estructura del pràcticum actual i els sistemes d'avaluació que fins ara hem estat seguint tant per al procés d'elaboració de la guia com per al plantejament, l'enfocament i l'estructura del pràcticum en els nous graus de mestre.² En aquest procés hem tractat d'identificar les variables que acaben per determinar els criteris d'avaluació.

La metodologia que hem emprat en diferents moments per a l'elaboració d'aquesta guia es pot sintetitzar en les fases següents:

- Identificar els aspectes bàsics en l'avaluació de competències i seleccionar les variables més significatives sobre les quals es basarà la guia.** En aquesta fase es pretén assumir un model teòric d'avaluació de competències que ens permeti identificar els aspectes bàsics implicats, així com les variables més significatives en l'avaluació de competències.
- Identificar bones pràctiques per a cadascun dels aspectes i les variables.** En aquesta fase s'ha partit d'un treball que ja havíem començat, mitjançant la presentació

¹ AHUMADA ACEVEDO, Pedro. *Cuadernos-IRC*. Universitat Catòlica de Valparaíso, Xile.

² [http://www.udg.edu/Portals/22/documents%20practicum/praNEXtercer\(0510\)cat.doc](http://www.udg.edu/Portals/22/documents%20practicum/praNEXtercer(0510)cat.doc)

del nostre pràcticum en diferents àmbits i la progressiva interacció que l'ha anat configurant a través de la Conferència de Degans de les Facultats d'Educació (anual), la Comissió Mixta amb el Departament d'Educació, la participació en el Symposium Internacional sobre Pràcticum de Poio (2003, 2005 i 2007), etc.

Hem recollit dades sobre la metodologia, els objectius i els criteris d'avaluació que s'utilitzen de manera habitual per avaluar els aspectes bàsics de les competències en l'àmbit dels estudis de Magisteri i en el pràcticum de la nostra universitat. S'han fet entrevistes i s'ha treballat per grups (grups nominals) amb aquests col·lectius:

- Professorat dels estudis de Magisteri reconegut com a bon personal tutor de pràcticum, per conèixer les pràctiques d'avaluació que habitualment porta a terme
- Estudiants del pràcticum, actuals o anteriors, per conèixer la seva percepció sobre el procés d'avaluació.
- Mestres (tutors i tutores d'escola) i personal directiu dels centres que acullen practicants.
- Ocupadors (Departament d'Educació) dels i de les nostres estudiants (futurs i futures mestres).
- Altres col·lectius: AMPA, sindicats, educació no formal, etc.

Hem recollit informació respecte a què fan altres universitats, que es poden considerar líders en la posada en marxa de processos de qualitat en la gestió de la docència i l'avaluació, en relació amb l'avaluació de competències. Hem analitzat les pràctiques que obtenen resultats positius, com es desenvolupen i quins factors n'han permès la millora. Hem analitzat i contrastat opinions amb persones implicades de diferents facultats i universitats amb relació a les bones pràctiques identificades en les fases anteriors i a diferents aspectes relatius a la guia d'avaluació.

Procés d'elaboració i estructura de la guia

A partir de les trobades amb els grups de les diferents universitats catalanes que tenen l'encàrrec d'elaborar guies d'avaluació de diferents tipus d'activitat (treballs de fi de grau, pràctiques, projectes, assignatures, etc.) dels i de les estudiants i de diferents branques de coneixement, hem arribat a definir, en primer lloc, una sèrie de conceptes i punts de partida generals que es reuneixen i es manifesten en el capítol 1 de les guies.

Un resum sintètic de la segona part del procés es podria expressar en forma d'objectius operatius i concrets a desenvolupar cronològicament, i, en alguns casos, sincrònicament. Aquestes fases poden servir, alhora, d'orientació per llegir i utilitzar aquesta guia, ja que són les que s'aniran desenvolupant en els capítols 2, 3 i 4 de la guia:

- Partir del nostre estudi en concret per proposar, per inferència, la possible aplicació de la guia a qualsevol activitat similar (pràctiques) en Ciències Socials. Per això començarem per fer un repàs de les pràctiques en els estudis de Ciències Socials de la UdG.

- Descriure amb precisió el tipus d'activitat (pràctiques externes), els objectius que es persegueixen, i les limitacions i les característiques específiques del pràcticum, cosa que inclou definir el perfil professional esperat i, alhora, les competències que s'han considerat definitòries per assolir-lo.
- Explicitar les competències o els components associats a tota l'activitat (les pràctiques escolars). Determinar recursos i habilitats implícites, contextos d'aplicació concrets i nivell de complexitat en cada tasca.
- Especificar quins resultats d'aprenentatge, quins indicadors o quins productes es relacionen amb cada component o competència.
- Alhora, descriure amb precisió les tasques que desenvoluparà l'estudiant durant el període de l'activitat (portar un diari de camp, fer classe, preparar recursos i materials didàctics, vigilar el pati o el menjador, etc.).
- Determinar els sistemes de recollida de dades per avaluar: observació, diari, proves, treballs, documents, qüestionaris, vídeos, memòries, carpetes de treball, etc. Aquests poden ser els productes de les activitats de l'aprenentatge, els signes, els senyals o les empremtes de la tasca d'aprenentatge feta, les actuacions en contextos reals. Poden donar lloc a informes d'altres o propis, poden ser respostes a qüestionaris de col·legues, mestres tutors i tutores, infants, mares i pares, directors i directores, etc., i fins i tot poden ser resultats d'aprenentatge, processos i productes, en el nostre cas, dels infants implicats en aquesta formació dels i de les mestres.
- Determinar qui observa, llegeix, participa en cadascuna d'aquestes tasques i d'aquests resultats. Qui pot «avaluar» cadascun dels indicadors de les competències, el que anomenem «agents» de l'avaluació.
- Hi ha dos tipus possibles d'agents: informadors o informadores i pròpiament avaluadors o avaluadores. No oblidem que al final cal atorgar una certificació, un títol que habilita per a una tasca regulada i de gran importància i incidència social. Podem obtenir informació útil per a l'avaluació de molts agents, però no tots podran influir en aquesta certificació final ni en les qualificacions numèriques.
- Establir els criteris d'avaluació o estàndards d'execució. Això vol dir establir nivells d'execució, no només de l'execució d'una tasca, sinó de la descripció de com s'ha efectuat. Poden ser escales.
- Avaluació: per avaluar l'adquisició de les competències s'ha d'analitzar tota la informació avaluativa, diagnosticar amb exactitud les deficiències i decidir quin tipus d'indicacions es donaran per millorar o quina serà la qualificació.

A partir d'aquests principis i dels resultats de la fase anterior, sovint hem estructurat la guia en forma de taules de doble entrada on es manifesten les interrelacions i els vincles entre:

- les **competències** professionals en concret;
- els **indicadors** i les evidències (treballs, enregistraments, entrevistes, pautes de discussió, etc.);

- els **critèris** d'avaluació (amb relació, també, a graus o nivells d'adquisició d'aquesta competència);
- els diferents **contextos** on es treballa el pràcticum (escola, tutoria facultat, diferents cursos, cicles, etc.);
- els i les diferents **participants** (estudiant: autoavaluació i valoració final del pràcticum; mestre tutor o mestra tutora i equip directiu de l'escola: avaluació d'observació i seguiment continuat; professorat de facultat: avaluació inicial, formativa i final);
- els diferents **moments** de l'avaluació: inicial, de seguiment, final.

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.

1.1.1. 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.

1.1.2. 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.

1.1.3. 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.

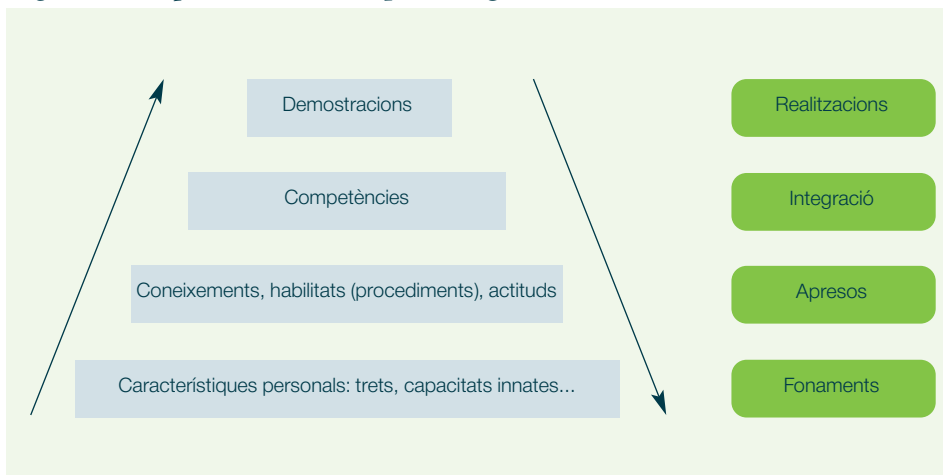
A més a més, cal assenyalar que l'avaluació de les competències assolides per l'estudiant no tan sols té el punt de vista de l'avaluació dels resultats individuals de l'aprenentatge, sinó que també adopta el punt de vista institucional, és a dir, la qualitat d'una institució està associada al grau en 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.³ 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 **demonstracions** comporten l'aplicació en contextos específics de les competències apreses.

Figura 1. *Jerarquia de resultats d'aprenentatge*



Font: NCES (2002).

³ 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]

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:

Objectius	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 punt de vista del professor . Poden incloure coneixements i habilitats de manera aïllada.
Resultats d'aprenentatge	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. Se centren en allò que pot demostrar l'estudiant en finalitzar l'activitat d'aprenentatge. Poden incloure coneixements i habilitats aïlladament. De la mateixa manera que els objectius, es poden descriure en finalitzar qualsevol unitat (mòdul, assignatura, etc.).
Competències	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.). ⁴

A continuació, s'ofereix un exemple de redacció de cadascun d'aquests nivells:⁵

- **Objectiu d'aprenentatge:** que l'estudiant conegui i descrigui les diferents fonts de cost econòmic i la seva ponderació dins d'un projecte.

⁴ 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.

⁵ 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.

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

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 avaluables 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.

1.4.1. 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*.

1.4.2. 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.

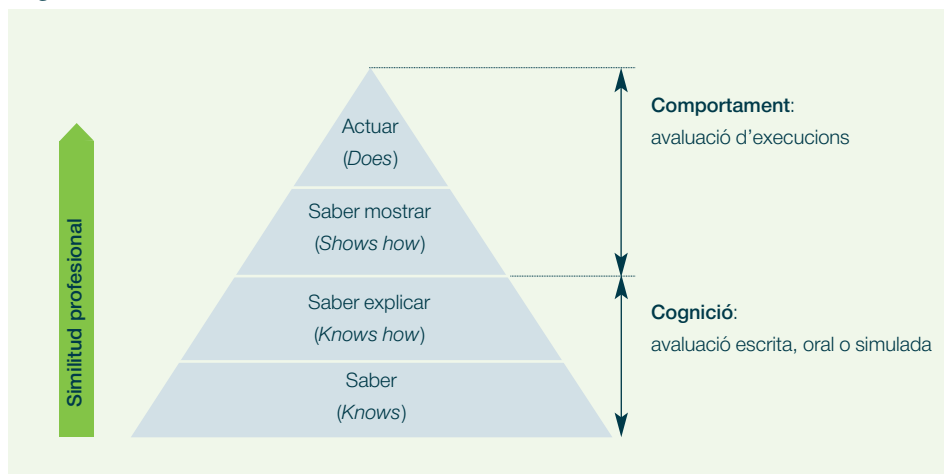
Aquest nivell de descripció és necessari en les activitats que són objecte d'avaluació, no cal fer-ho d'una manera tan detallada per a la resta d'activitats d'aprenentatge, on es poden introduir competències que no siguin objecte d'avaluació.

1.4.3. 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 actui en situacions controlades, i, finalment, cal demostrar l'adquisició d'una competència en diverses actuacions.

Figura 2. Piràmide de Miller



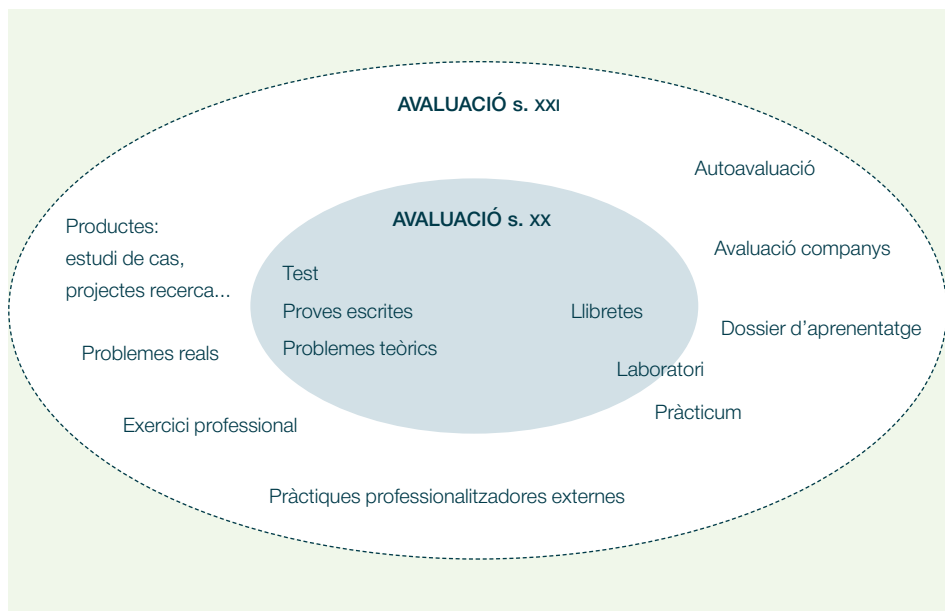
Font: Miller (1990).

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 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.⁶ El quadre no pretén oferir una classificació sistemàtica, sinó que relaciona les proves amb relació al seu ús per als diferents objectius d'avaluació.

Testis objectius	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
	<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>

⁶ 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
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 explicitació 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>
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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Els problemes, com els assaigs, permeten veure el desenvolupament de certes competències transversals, com ara el pensament crític i la presa de decisions.</p> <p>Cal diferenciar entre l'aplicació simple i la resolució de problemes: 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).</p> <p>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>

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
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 capacitat de comunicació i les habilitats interactives, 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.</p> <p>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.</p> <p>Desafavoreixen els estudiants amb por de parlar en públic.</p>
Execucions	<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. 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.</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>	<p>Són difícils de construir (l'elecció de la mostra condiona la validesa) i de mesurar (subjectivitat i fiabilitat de la correcció). 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
Execucions (continuació)	<p>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>	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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. ■ Pòsters: donen l'oportunitat per integrar les competències de comunicació (oral, escrita, gràfica) amb continguts acadèmics. ■ Estudis de cas i longitudinals: són una altra modalitat de resolució de problemes, en la qual destaca la riquesa de detalls. 	
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. Els estudiants passen per una sèrie d'estacions i duen a terme una varietat de tasques pràctiques. 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>

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
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.</p> <p>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 avaluen el seu aprenentatge amb relació als objectius del curs i als seus propis objectius o expectatives.</p> <p>Consumeix temps i és difícil d'avaluar, el contingut variarà àmpliament entre els estudiants.</p>	<p>La seva finalitat és fer un balanç del progrés i del desenvolupament 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.

1.4.4. 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 establim 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 requisits 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. EL PRÀCTICUM DE MESTRES EN EL CONTEXT DE LES PRÀCTIQUES EN ELS ESTUDIS DE CIÈNCIES SOCIALS

En aquest capítol explorem, en primer lloc, les característiques de les pràctiques externes i la seva avaluació en les propostes de graus en Ciències Socials de la Universitat de Girona, per situar, en una segona part, els estudis de Mestre/a i el seu pràcticum en aquest àmbit. El camp de les Ciències Socials inclou titulacions enfocades a àmbits molt diversos; tot i així, considerem que el pràcticum de mestres té una llarga tradició en la qual poden inspirar-se els altres estudis per desenvolupar amb objectius professionals els seus períodes de pràctiques, que en molts casos, i per motius diversos i de vegades obvis, no s'han pogut experimentar en profunditat.

En la segona part del capítol entrem de ple en les característiques del pràcticum dels estudis de Mestre/a, i comencem descrivint breument el procés d'innovació que hem aplicat, enfocat als estudis de grau i a l'EEES; d'aquesta experiència se'n deriven principis que, juntament amb les condicions legals que regulen la formació per a exercir la professió de mestre/a, acaben de definir les característiques d'aquest pràcticum.

2.1. PLANTEJAMENT DE LES PRÀCTIQUES EXTERNES EN ELS ESTUDIS DE CIÈNCIES SOCIALS (UdG)

En paral·lel a l'estudi per a definir processos i sistemes d'avaluació del pràcticum dels i de les estudiants de magisteri, hem efectuat una descripció i comparació dels plantejaments dels mòduls de pràctiques externes en els estudis de la branca de Ciències Socials de la UdG. Aquest estudi s'ha concretat en les fases següents:

- Recollir les descripcions dels perfils professionals i les competències de les propostes per a nous títols de grau de Ciències Socials.
- Recollir les descripcions, en les mateixes memòries, de les pràctiques externes de cada títol.
- Recollir especialment els sistemes d'avaluació proposats, tot i que la majoria estan en un estat incipient, com ja comentarem.
- Realitzar, sempre que ha estat possible, entrevistes en profunditat amb els i les responsables, coordinadors i coordinadores, o promotors i promotores d'aquests nous plans d'estudis. Els seus comentaris han estat molt valuosos per definir aquesta guia.

Tot seguit desenvoluparem sintèticament els aspectes que ens interessa remarcar amb relació a l'anàlisi de les dades obtingudes en aquest procés. Especialment volem fer emergir els punts de contacte i les problemàtiques que tenim en comú, malgrat les evidents diferències que hi ha entre els graus de Ciències Socials.

2.1.1. Aspectes comuns de les pràctiques externes en els estudis de Ciències Socials

Segons el Reial decret 1393/2007, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris, la branca de Ciències Socials pot incloure titulacions d'aquests camps: antropologia, ciència política, comunicació, dret, economia, educació, empresa, estadística, geografia, història, psicologia i sociologia.

A la nostra universitat, els nous estudis adscrits a aquesta branca que hem revisat, concretament i per facultats, són:

- Educació: grau de Mestre/a d'Educació Infantil, grau de Mestre/a d'Educació Primària, grau d'Educació Social, grau de Pedagogia.
- Economia: grau d'Economia, grau de Comptabilitat i Finances, grau d'Administració i Direcció d'Empreses.
- Dret: grau de Criminologia, grau de Dret, grau de Ciències Polítiques i de l'Administració.
- Turisme: grau de Publicitat i Relacions Públiques.

La importància de les pràctiques en l'EEES

Tots els títols de grau de Ciències Socials preveuen en el pla d'estudis que una part de l'aprenentatge dels estudiants es realitzi a través d'alguns períodes de pràctiques. Tanmateix, les converses que hem mantingut amb algunes de les persones responsables de definir aquests graus i la revisió de les memòries que han presentat ens plantegen alguns interrogants a l'entorn de la quantitat d'hores que s'hi dedicaran, del caràcter obligatori o optatiu d'aquestes pràctiques externes, i, en definitiva, de la importància que se'ls atribueix en el pla d'estudis.

Cal anotar d'entrada que, malgrat que el conjunt de representants dels estudis consideren que les estades en contextos reals són situacions d'aprenentatge privilegiades, precisament per l'aportació que poden fer a la professionalització de l'estudiantat, també són conscients que desenvolupar un bon pla de pràctiques requereix força recursos i una bona negociació per establir convenis o acords amb institucions públiques o privades.

Així mateix, fan esment que la forma d'implementar les pràctiques dependrà, en bona part, dels recursos de professorat disponibles a la universitat i dels recursos econòmics, ja que en cap cas hem pogut preveure cap mena de compensació per als centres ni per a l'equip de professionals que acolliran i supervisaran la formació quotidiana en el context concret. Tampoc no hi ha prevista cap mena de remuneració pel treball de l'estudiant en pràctiques.

De fet, el procés de les pràctiques és un procés de formació i enriquiment mutu (entre la universitat i la societat, l'empresa, les institucions), ja que facilita la connexió entre la teoria explicada a les facultats i la pràctica diària en aspectes d'un interès social evident. Els i les estudiants aporten les últimes innovacions que s'estan explorant a la universitat i els centres de pràctiques col·laboren en la seva formació i es tendeix a considerar-los agents d'avaluació d'aquesta formació en una mesura considerable.

Els estudis que dediquen més temps, o dit altrament, més ECTS, a les pràctiques són, amb diferència, els d'Educació. Els graus de Mestre/a hi dediquen 43 crèdits (Infantil) o 44 crèdits (Primària); el grau d'Educació Social, 42 crèdits, i el grau de Pedagogia, 30 crèdits. A més, aquests ECTS són **obligatoris** en tots aquests graus.

El pla d'estudis de Publicitat i Relacions Públiques es defineix com a bàsicament professionalitzador i argumenta la necessitat d'un període de pràctiques extens. A la memòria es preveu el mòdul de pràctiques amb el valor de 20 ECTS de caràcter **optatiu**.

En els estudis de la Facultat de Dret, per terme general, es proposen unes 600 hores de pràctiques per curs acadèmic, si bé aquestes pràctiques inclouen les externes i també les realitzades dins dels mòduls del grau (per exemple, pràctiques de simulació, per a la qual cosa tenen preparada, fins i tot, una sala per fer judicis amb l'escenografia corresponent). A l'hora de traduir-ho en ECTS, alguns estudis n'hi dediquen fins a 30, però són **optatius**. Criminologia comptabilitza 4 ECTS **obligatoris** i per tant, si se'n fan més, són **optatius**.

Els tres estudis relacionats amb l'àmbit de l'economia tenen un plantejament molt similar per a les pràctiques externes. Segons els plans d'estudis detallats a les memòries corresponents, tots tres estudis plantegen un mòdul de 12 ECTS per a les pràctiques externes, de caràcter **optatiu**.

Amb aquesta panoràmica en tenim prou per justificar que una guia d'avaluació de competències en les pràctiques externes es pugui fer, precisament, des d'uns estudis com els de Magisteri, ja que d'alguna manera poden ser un model, tant per la importància que hi donen com per la història de l'estudi, que acumula un cert bagatge quant a proposar tasques a l'estudiant com a sistemes d'avaluació.

Objectius i competències

En aquest epígraf hauríem d'aconseguir donar una idea general del tipus d'objectius i competències dels estudis de Ciències Socials vinculada a les pràctiques. En aquest sentit, també hi trobarem algunes diferències importants que comentarem en un altre punt, com per exemple que, des dels graus de Dret i alguns dels d'Educació, es considera que el seu personal professional ha d'involucrar-se, encara que sigui relativament i tímidament, en la investigació.

Fem un cop d'ull a la titulació de Publicitat i RP, per exemple. Es proposa formar experts i expertes, d'una banda, en el disseny i la gestió publicitària i, de l'altra, en el desenvolupament

d'estratègies de relacions públiques. Per assolir aquests dos grans objectius, el pla d'estudis **dóna prioritat a la formació de les habilitats comunicatives**, en especial **de la comunicació estratègica, a les capacitats de gestionar i liderar equips de treball, al domini de les eines bàsiques de la comunicació verbal i de les noves tecnologies** aplicades a la realització audiovisual, i a la creació de productes multimèdia.

Les competències descrites per aquest grau són 14 de transversals i 62 d'específiques. No podem, per tant, detallar-les; només comentarem que les competències transversals concreten, en el camp de la publicitat i en el de les relacions públiques, competències genèriques del projecte Tuning: comunicació oral i escrita, també en anglès; ús de les TIC; competències ètiques (analitzar implicacions ètiques, actuar de manera sostenible, tolerància, obertura a les cultures, valors democràtics i d'equitat, etc.); treball en equip; anàlisi, síntesi, ús de la informació, judici; creativitat; identificació de llocs de treball relacionats amb el títol, i autoavaluació de les pròpies actuacions i competències.

Hem començat per aquest grau ja que ens introdueix en una constant: en tots els graus es dóna gran rellevància a les competències transversals (semblants a les que hem resumit en el paràgraf anterior); i en gairebé tots es descriuen competències específiques, tant en forma de llistat com agrupades en àmbits. En el cas del estudi de Mestre/a, com explicarem posteriorment, les competències transversals estan incloses en les competències del títol, o sigui que de fet no es classifiquen de cap manera.

Assenyallem en aquest punt que, partint de les memòries, en els mòduls de pràctiques s'hi relaciona sempre un bon nombre de competències transversals que, a més, són comunes a tots els estudis d'aquella facultat.⁷ En tots els casos les competències genèriques associades a aquest títol es podrien resumir com en el primer. El pràcticum, doncs, és un dels espais en què més es poden manifestar les competències transversals. Per tant hi ha coincidències en allò que tots haurem d'avaluar a través de les pràctiques.

Pel que fa a les competències específiques, òbviament fan referència a les professions en particular. Però totes es poden relacionar d'alguna manera, que té a veure amb dimensions abstractes de qualsevol d'aquestes professions, que es poden concretar en camps similars. Per exemple, i a l'efecte d'aquesta guia, ens interessa recollir que en el títol de Criminologia s'agrupen en els blocs següents (que fonamentalment podrien aplicar-se a molts dels altres títols en Ciències Socials): lectura, comprensió i comentari de criminològics; anàlisi, reflexió i avaluació; investigació; intervenció; transmissió d'anàlisis i de propostes, i valors.

Centres de pràctiques

Des de tots els títols i d'acord també amb les converses mantingudes amb els seus promotors i promotores, confirmen la importància de desenvolupar protocols i convenis de col·laboració

⁷ El cas dels estudis de Mestre/a no és una excepció, ja que inclou moltes de les competències del títol (en realitat, totes, ja que almenys en el TFG s'ha d'evidenciar l'activació de totes —per llei, àdhuc— i aquest està inclòs en el pràcticum, com ja hem dit).

entre institucions públiques, empreses privades, centres culturals i educatius i la universitat per poder dur a terme amb garanties aquests períodes voluntaris o obligatoris de pràctiques.

Tant si són obligatòries com optatives, les estades en centres de pràctiques s'han de regular i organitzar amb cura, definint les funcions de totes aquelles persones que hi intervenen, clarificant el sistema d'adjudicació de places i dissenyant les tasques de cadascú. Nosaltres explicarem més endavant aquestes qüestions amb relació al pràcticum de Magisteri, que és un cas força complex però, alhora, subjecte a regulacions del Govern, ja que incideix en els centres educatius que depenen directament d'aquest.

Agents d'avaluació i formació

Tots els graus, sense excepció, aclareixen que els subjectes que interaccionen en aquest tipus d'activitat són com a mínim tres: l'estudiant en pràctiques, un professor o professora de la universitat que supervisa l'activitat (i que en alguns casos es considera com a tutor o tutora de l'estudiant) i un o una professional del centre de pràctiques que l'acompanya en la seva progressiva immersió en la feina com a professional.

En tots els casos, tant el tutor o tutora del centre de pràctiques com el professorat tutor de la universitat tenen un paper important en la formació de l'estudiant. Si el tutor o tutora de pràctiques ha de guiar l'estudiant en les situacions reals, el professor o professora de la facultat ha de provocar-li la reflexió, la relació entre la teoria i la pràctica, i oferir-li ajuda per trobar la informació que li permeti millorar. En tots els casos, es tracta de participants amb un cert paper com a agent de l'avaluació amb totes les seves funcions (inicial, formativa, sumativa).

D'altra banda, en el període de pràctiques també participen altres subjectes i comunitats senceres que de vegades es poden convertir en agents d'informació, encara que sigui indirectament. En aquest sentit, cal recordar que en els projectes de pràcticum que hem revisat hi ha competències que s'enfoquen al coneixement de la comunitat a la qual s'adreça l'activitat professional, i a la col·laboració i implicació en i amb la institució que acull l'estudiant.

Tipus d'activitats, tasques i productes

És revelador que en els mòduls de pràctiques de tots els graus en Ciències Socials s'expressi una clara coincidència quant al tipus de tasques que ha de realitzar l'estudiant en pràctiques; això no significa només que l'estudiant ha d'exercir, de mica en mica, les tasques professionals pròpies i contextualitzades en un lloc de treball, sinó que ha de realitzar, a més, una sèrie de tasques que acaben essent informades en algun tipus de «producte», un producte que alhora es pot utilitzar com a instrument de reflexió i informe per a l'estudiant i com a instrument de recollida d'algun mena de dades o evidències per a l'avaluació.

De moment, podríem classificar-les en dos grups: les tutories, en què es manté una interacció constant amb els tutors i tutores, més o menys definida; i tota mena d'activitats que donen com a resultat alguna mena d'informe, quadern de camp, carpeta de treball, memòria, etc.

A més, per organitzar, dur a terme i presentar aquestes activitats —les del segon grup principalment— tothom té pensat utilitzar o ja utilitza alguna mena de guia. I encara més: tothom projecta algun tipus de pauta de valoració, de vegades només per ser utilitzada per una o dues persones del total de participants que s'hi han implicat.

Tutories

La tutoria és una funció complexa que necessita una dedicació considerable de part del professorat tutor de la facultat i, per descomptat, del tutor o tutora professional. Les activitats que anomenem *tutories* es poden desglossar en diferents tipologies. Poden ser reunions individuals (entre un tutor o una tutora i l'estudiant) o a tres bandes màxim (tutor o tutora de la facultat, tutor o tutora professional i l'estudiant), i poden tenir lloc a la facultat o al centre de pràctiques. Poden estar molt pautades i delimitades, o no gaire; i poden estar sotmeses a un calendari concret, o no.

També inclouríem aquí les visites del professorat tutor de la facultat al centre, amb l'objectiu de fer observacions directes mentre l'estudiant realitza activitats de la professió. Aquest tipus d'observació es pot substituir per enregistraments de l'activitat de l'estudiant. En tot cas, a partir de les memòries podem deduir que aquest tipus de visita —que requereix més recursos, en temps del professorat, òbviament— només s'especifica en els graus de Mestre/a.

En aquest mateix grup hi incloem activitats com ara participar en seminaris i propostes d'exercicis pràctics que es realitzen a la universitat, en relació directa amb les pràctiques externes; aquestes activitats les hem trobat clarament detallades en tots els graus d'Educació.

Altres activitats i productes

Quant a la resta d'activitats, es proposa, de vegades en la memòria i de vegades en les entrevistes:

- Elaborar alguna mena de quadern de pràctiques, quadern de camp, quadern d'avaluació o diari de camp. O també alguna mena de carpeta de treball.
- Elaborar una memòria o un conjunt d'informes que recullin estudis i anàlisis del context, dissenys de projectes o accions, informes sobre execucions d'accions, valoracions o avaluacions, etc.
- Dissenyar i dur a terme algun projecte de millora, d'innovació, de recerca; avaluar-lo i presentar-ne una memòria.
- Comunicar oralment l'experiència, el projecte dut a terme, la valoració de les pràctiques, etc., a una audiència o tribunal.
- Configurar el treball de fi de grau a partir d'aquestes activitats.

2.1.2. Observacions sobre els vincles i les diferències de les pràctiques externes en els estudis de Ciències Socials

A partir d'aquestes comprovacions, podem fer emergir algunes idees per a aquesta guia, particularment perquè pugui ser aprofitada per altres estudis a banda dels de Magisteri. D'altra banda, hem trobat força coincidències, almenys en l'àmbit qualitatiu i de concepte, que ja hem anat explicant i entre les quals podem destacar que la manera d'avaluar les pràctiques externes dependrà, sovint, d'unes evidències dels aprenentatges que es produeixen en activitats molt similars.

De tota manera, volem dedicar un espai a comentar precisament alguns dels aspectes que ja hem vist, però que ens interessa ressaltar precisament perquè plantegen, o ens han plantejat, alguns debats respecte de l'avaluació que finalment hem decidit desenvolupar. Aquests comentaris, en gran part, es deuen a les entrevistes que hem mantingut amb el personal responsable dels títols, ja que posen directament en relació de contrast aquests títols i el pla d'estudis de Mestre/a, i la nostra proposta d'avaluació.

Competències professionals i competències transversals

El fet que ens els estudis de Mestre/a les competències es puguin considerar totes elles alhora transversals i específiques, i que siguin en gran part holístiques i complexes, ha plantejat força problemes a l'hora de concretar-ne l'avaluació i per això les persones amb qui hem parlat han opinat que per fer aquesta guia era millor que partíssim d'unes competències més concretes.

Nosaltres considerem que precisament hi ha força acord en el que es pot treballar i avaluar en un context d'acció professional o quasi professional: qüestions ètiques i de compromís, d'autocrítica, de relacions interpersonals i treball cooperatiu, de comunicació, de gestió d'emocions, sentiments i valors, etc. Tothom pressent que es manifesten i es transformen en situacions reals de contacte amb públic, clientela, alumnat, víctimes, etc. i amb un equip de professionals, sovint interdisciplinari i heterogeni, en un centre i un entorn on cal col·laborar.

Això no facilita la tasca d'avaluar pròpiament i adequadament algunes d'aquestes competències, però sí que clarifica l'enfocament i els objectius d'avaluació de les pràctiques. En aquest sentit, hem trobat molts punts de contacte entre els estudis d'Educació i les competències que sovint s'anomenen *professionals* en els de Ciències de la Salut.

Autoavaluació, reflexió sobre la pràctica i investigació

És notable que en la majoria d'aquests títols aparegui com a competència —sovint genèrica— l'autoavaluació, la reflexió sobre la pròpia pràctica i la de la resta de professionals que es poden observar. A més a més, també es defineixen altres competències, com ara avaluar projectes o plans d'acció, elaborar informes sobre observacions sistemàtiques i recollides de dades que s'han analitzat per poder elaborar algun pla de millora o d'acció, o una

estratègia individual. De vegades, existeix —com en el nostre cas dels i les mestres— la competència d'avaluar fins i tot l'alumnat.

Encara crida més l'atenció, potser, que alguns dels graus (un de Dret, dos d'Educació, com a mínim) defineixin competències d'investigació relacionades amb l'observació sistemàtica, la reflexió sobre la pràctica i, per tant, amb els conceptes de professional reflexiu o reflexiva de Schön (1992). Quan no és tan explícit, sempre hi ha competències relacionades amb la cerca, organització i utilització pertinent d'informació, amb la proposta de millores, amb la motivació per la qualitat, i amb els dissenys i propostes creatives i innovadores.

Tanmateix, algunes de les persones que hem entrevistat ens han fet notar que la investigació no és una competència que s'hagi de desenvolupar durant els graus i que, per tant, encara menys la treballarien en el pràcticum, ja que és un mòdul molt professionalitzador.

Hem detectat que és fàcil caure en contradiccions en la conceptualització dels plantejaments i en les competències que s'aborden en les pràctiques. Considerem que, en gran part, és una qüestió de discurs; tot depèn de què considerem autèntica investigació i de què considerem fonamental en cada perfil professional. Des del camp educatiu, decidim considerar que fins i tot per als infants es defineixen competències d'investigació, i que arguments experts i innovadors associen el perfil professional dels i les mestres amb el d'un investigador o una investigadora en l'acció. Així, qualsevol professional que pretenguem reflexiu i autocrític, capaç de tenir criteri, de canviar i millorar actituds, valors i accions, podria veure's reflectit en la condició de l'educador o educadora.

Limitacions de les actuacions professionals en contextos de treball

A banda de la qüestió ja esmentada dels recursos disponibles per dur a terme el pràcticum i la seva avaluació, i de la manca de compensacions i retribucions, aquí ens referim a alguns comentaris que ens han fet sobre la impossibilitat que en les pràctiques es pugui arribar a desenvolupar i manifestar una actuació realment professional. Dit així, l'objecció és certa, ja que un futur mestre o una futura mestra, advocat o advocada, o periodista que encara no té el títol, no pot assumir legalment les responsabilitats i les funcions totals dels autèntics professionals, de manera que aquest debat sobre les limitacions de les actuacions professionals l'hem traslladat a la qüestió de definir amb més concreció objectius o resultats d'aprenentatge esperats.

Pràctiques obligatòries o optatives

Aquest punt ens ha cridat molt l'atenció, perquè l'obligatorietat de les pràctiques —i de qualsevol activitat d'aprenentatge en un pla d'estudis— és un indicador de la importància que se'ls dona com a element formatiu. Tot i així, encara que les pràctiques en alguns graus siguin optatives, recollim també que per a tothom amb qui hem parlat són efectivament un element formatiu imprescindible. En tot cas se suggereix sovint la idea d'alguna mena de «reconeixement» en el cas que les pràctiques no siguin necessàries perquè ja s'ha treballat en el camp.

Els agents d'avaluació

Aquí, finalment, només volem constatar que cada estudi haurà de definir amb detall les funcions, les tasques, les responsabilitats i fins i tot els instruments, com ara pautes, guions, escales de valoració, etc., per als aspectes de formació i avaluació dels participants en les pràctiques. Potser a diferència d'altres casos, en el de l'educació, i especialment en el dels i les mestres, es produeix una ressonància entre el paper professional del futur educador i la futura educadora i el paper actual dels seus tutors o tutores de pràctiques: els i les mestres també han d'arribar a ser tutors i tutores del seu alumnat, i també han d'avaluar els seus aprenentatges i promoure una certa autoavaluació i reflexió. Per això també hi dedicarem un cert espai en aquesta guia.

2.2. QUÈ ÉS EL PRÀCTICUM DE MAGISTERI?

En aquest epígraf ens proposem definir l'activitat a la qual va adreçada aquesta guia d'avaluació. En primer lloc, creiem obligat exposar amb un cert detall com s'ha arribat a configurar el pràcticum que en aquests moments s'està duent a terme, ja que es deu a un projecte d'innovació que va començar l'any 2000 com a experiència compartida de preparació dels nous graus, tot i que en aquell moment, òbviament, no disposàvem de les lleis i directrius que finalment han marcat els graus de Mestre/a.

En segon lloc, pretenem relacionar aquest procés amb la planificació definitiva dels graus de Mestre/a, que té molt a veure amb la seva condició d'estudis que habiliten per a una professió regulada i que, per aquesta raó, ha de complir una sèrie de requisits generats tant per les institucions governamentals de l'Estat com per les autonòmiques. També ha de ser coherent amb un entorn particular, una universitat arrelada al territori, una societat extremadament canviant i multicultural, i amb els recursos disponibles.

Com s'ha dit, es tracta de poder facilitar l'avaluació de les competències a través d'una activitat concreta. Per tant, en aquest apartat també aprofundim en la generació de les competències descrites (i majoritàriament regulades legalment), perquè això ens permetrà explicar després les opcions que hem escollit a l'hora de fer-les operatives tant per a la seva avaluació com per a la seva vinculació amb institucions i centres educatius.

2.2.1. El procés d'innovació del pràcticum a Girona

Des dels diferents equips de Deganat i Coordinació dels estudis de Mestre/a, durant aquest últims set anys (2000-2008),⁸ hem elaborat, aplicat i avaluat un pla de millora del pràcticum que implica un seguiment del seu desenvolupament any rere any, i que es concreta en un

⁸ Donem les gràcies a tot el professorat que ha participat en aquesta experiència, com també als i les estudiants, que l'han valorada sempre molt positivament, i especialment agraïm la tasca del Dr. Lluís del Carmen en la configuració i posada en marxa d'aquest pla.

pràcticum ben valorat en aquest moment per l'estudiantat, per les escoles, pel professorat de la facultat i pel Departament d'Educació, entre d'altres.

Des del primer moment, vàrem plantejar uns punts de partida pel pràcticum dels estudis de Mestre/a que s'han anat confirmant, i fins i tot ampliant, tenint en compte que el pràcticum:

- Té un pes important en el currículum dels estudis.
- És l'element més clarament professionalitzador i té una incidència molt important en les actituds dels futurs i les futures mestres.
- És un espai fonamental per garantir un contacte regular i enriquidor entre el professorat i el cos de mestres, entre facultat i escoles.
- És l'aspecte més valorat per l'estudiantat en la seva formació inicial.

Síntesi de les valoracions i processos interns: el nou pràcticum a la Facultat d'Educació i Psicologia

A més de la formació permanent del professorat oferta per l'ICE, la Facultat d'Educació i Psicologia ofereix formació específica dedicada al pràcticum: cada any s'organitzen seminaris per treballar aspectes específics del pràcticum dels estudis de Mestre/a. També s'ha ofert formació específica per anar experimentant un pla d'acció tutorial que està vinculat a les estades en escoles i centres educatius de primer i segon curs.

Quant al pràcticum, s'ha plantejat una sèrie d'objectius de desenvolupament, que podem resumir així:

- Afavorir la col·laboració entre la facultat i els centres professionals.
- Millorar la relació i integració dels coneixements teoricopràctics i professionals, i la seva adequació a les necessitats socials actuals.
- Desenvolupar la capacitat de treball en equip a tots els nivells.
- Millorar la qualitat de l'acció tutorial.

Els i les estudiants de tercer curs, entre els cursos 2003-2004 i 2007-2008, han participat en consultes, tant prèvies al pràcticum —on hem recollit expectatives, idees i experiències anteriors en el camp— com posteriors, per valorar les experiències i per opinar sobre les competències que en aquell moment s'estaven definint. De la mateixa manera, durant aquest període hem recollit les valoracions, opinions i propostes de millora del professorat de la facultat, i en alguns casos hem recollit sistemàticament les valoracions i opinions dels tutors i tutores dels centres de pràctiques. Fem una breu síntesi de tot aquest recull perquè ens apropa a la definició de les competències del pràcticum i la seva avaluació.

Expectatives: diagnòstic inicial

Considerem, amb diversos autors (Baillauquès, 1996; Eraut, 1996; Kolb, 1984; Tardif, 2004; Zabalza, 2003), que les expectatives de l'estudiantat i la seva vinculació amb les experiències anteriors en el camp de l'educació (per exemple, com a monitors i monitores de lleure, de menjadors escolars, colònies i campaments, etc.) tenen molta influència en la manera com l'estudiant se situarà i viurà en un entorn escolar. D'una banda, s'ha estudiat com les experiències prèvies incideixen en les seves expectatives, en el seu pensament i en les pràctiques quotidianes. D'altra banda, s'ha destacat la importància de les idees implícites pel que fa a les maneres d'entendre i dur a terme processos d'ensenyament i aprenentatge, i la necessitat de portar aquestes concepcions i representacions prèvies a la consciència. D'aquí la necessitat de fer emergir aquestes idees per poder-les contrastar amb noves idees i especialment amb el context real.

Fins ara, aquesta avaluació diagnòstica l'hem enfocada com una activitat de reflexió individual i en grup, proposant un guió de preguntes per contestar per escrit (amb relació a les tasques que esperen fer, quina creuen que és la feina dels tutors i tutores, i la seva preparació) que després constitueixen el tema d'unes converses en petits grups en què s'extreuen conclusions i de les quals, al final, s'informa a la resta de grups.

Per tant, aconsellem que en qualsevol plantejament de pràctiques es realitzi alguna mena d'avaluació diagnòstica que permetrà conèixer els punts de partida i comprendre les transformacions i les millores que s'han produït al llarg de les pràctiques.

Valoracions del pràcticum d'innovació

A partir dels resultats i les conclusions derivades d'aquest pla de seguiment i avaluació, farem una mirada retrospectiva als objectius generals que defineixen el pla de millora del pràcticum, per tal d'analitzar el grau d'assoliment i desenvolupament de cadascun d'ells. Alhora, aquesta anàlisi ens permetrà conèixer en quina fase ens trobem i quins serien els objectius que caldria seguir treballant amb profunditat.

- 1) Pel que fa al primer objectiu (afavorir la col·laboració entre la facultat i els centres professionals), podríem afirmar decididament que la iniciativa d'un pràcticum amb relació a projectes permet la possibilitat d'una col·laboració i implicació tan qualitativa (en el sentit d'haver d'assistir al centre per treballar conjuntament) com quantitativa (moltes més visites als centres) entre ambdues institucions. Aquest fet també comporta la construcció de relacions entre els diferents col·lectius molt més significatives i col·laboratives.
- 2) Amb relació al segon objectiu (la millora de la relació i integració dels coneixements teoricopràctics i professionals, i la seva adequació a les necessitats socials), podríem dir que des del punt de vista dels protagonistes, els i les estudiants, encara no existeix del tot una relació íntegra entre els coneixements que es proporcionen a la facultat i l'experiència professional viscuda al centre. Des de l'àmbit del professorat semblaria que aquesta relació és cada vegada més evident, i que sí que és cert que al llarg d'aquesta experiència s'ha instaurat algun canvi amb relació a aquest objectiu. Seria convenient

seguir potenciant l'anàlisi i la reflexió conjunta sobre els programes de les assignatures paral·leles (objectius, activitats, treballs, pràctiques, etc.).

- 3) Si ens situem en el tercer objectiu que es proposa, desenvolupar el treball en equip a tots els nivells, les respostes han estat també diverses. Tot i que sí que és veritat que aquest nou model garanteix, en major o menor grau, una intervenció més directa i estreta entre ambdues institucions (objectiu 1), en alguns casos sembla que la participació del tutor o tutora de facultat i/o la del tutor o tutora de centre, concretament pel que fa al treball en equip, no acaba de correspondre als nous plantejaments.
- 4) I pel que fa al quart objectiu, millorar la qualitat de l'acció tutorial en el procés de pràcticum dels estudis de Mestre/a, ens atreviríem a afirmar que ha existit una millora significativa, tot i que hi ha la necessitat de definir objectivament aspectes concrets que s'han fet evidents (nombre d'absències, implicació de l'estudiant en termes d'actituds i responsabilitats, etc.).

Consultes externes

En el marc del procés d'adaptació dels ensenyaments universitaris a la convergència europea, l'informe Tuning (González, Wagenaar, 2003) proposava la conveniència de consultar el conjunt d'agents socials implicats en l'àmbit professional del nou títol. L'equip de Deganat de la Facultat d'Educació i Psicologia va proposar la realització d'aquesta consulta al conjunt d'agents socials (en sentit ampli) de l'àmbit educatiu.

El principal objectiu de la consulta va ser obtenir informació que enriqués la llista de competències professionals dels títols de grau d'Educació Primària i Infantil que estaven elaborant els estudis de Mestre/a i que podria servir de guia per a l'elaboració dels nous títols de Mestre/a. Aquesta consulta a la societat es va fer a través de tres procediments:

1. Consultar el conjunt d'agents socials vinculats al món de l'educació a través de la tècnica de grups nominals. Es van formar 14 grups nominals en els quals van participar un total de 111 persones. Veurem després quins grups van ser consultats.
2. Consultar personal expert d'àmbit estatal sobre les competències dels futurs i les futures mestres. Es van consultar 11 experts i expertes.
3. Demanar a 14 mestres en actiu amb experiència un article que reflexionés sobre la professió.

A més, es va demanar també l'opinió sobre les competències proposades als i les estudiants de tercer que ja havien realitzat el pràcticum; és a dir, que estaven a punt d'obtenir el títol.

Consulta al conjunt d'agents socials de l'àmbit educatiu

De totes aquestes consultes, podem destacar les aportacions següents, i anotar que aquestes són respostes a la pregunta «Quines coses bàsiques ha de ser capaç de fer a l'escola un mestre o una mestra novella?».

En primer lloc, caldria esmentar una observació prèvia que apunten tres dels experts i expertes, i també el grup de «regidors i regidores, i tècnics i tècniques d'educació i d'administracions locals», quant a la necessitat de criteris de selecció prèvia o filtre per al futur alumnat dels estudis de Mestre/a. Observen que caldria exigir per exemple estabilitat i equilibri personal, la qual cosa té relació directa amb les competències següents: *tenir una imatge ajustada de la pròpia persona i afrontar, amb l'ajut necessari, les possibles frustracions; actuar en coherència amb les pròpies conviccions i possibilitats, assumir responsabilitats i prendre decisions.*

En segon lloc, fem un repàs del que cada grup va afegir, per tant, a diferència d'altres grups:

Grups nominals	Respostes «noves»
Personal expert	Ser persones creatives (paraula que no figura en les nostres competències i que surt en molts grups; sí que hi figura, però, «criteris innovadors»). Saber escoltar. Estimar l'alumnat. Tenir capacitat per a l'adaptació, comprensió per la diferència. Formar-se en semiòtica de la comunicació de masses i relats verboicònics (cada mestre i mestra s'hauria d'alfabetitzar en aquest llenguatge no gramaticalitzat).
Regidors i regidores, i tècnics i tècniques d'educació i d'administracions locals	Empatitzar amb l'alumnat, saber atendre les seves demandes i canalitzar-les vers els aprenentatges. Tenir capacitat i coneixement del treball en xarxa i del treball participatiu. Incentivar l'aprenentatge de l'alumnat i la curiositat per aprendre i no l'aprenentatge per sistema. Tenir coneixements teòrics i pràctics d'educació social i d'educació no formal.
Serveis educatius	Tenir una formació generalista àmplia. Saber didàctiques de les diferents àrees. Conèixer i haver experimentat metodologies de treball pròpies de l'escola inclusiva. Tenir autoritat. Saber establir límits.
Sindicats de mestres i federacions sindicals d'ensenyament	Saber preparar una classe amb tècnica, il·lusió i motivació, captant els interessos de l'alumnat. Haver fet pràctiques diverses en contextos diferents.
Mestres d'educació primària dels tres cicles	Saber transmetre valors. Ser model de cultura. Tenir mentalitat oberta per promoure activitats de recerca i experimentació.
Mestres 3-6 anys	Saber entendre el nen i la nena de forma integral, procurant-li una bona autoestima. Tenir present el treball de les emocions. Tractar la diversitat. Tenir més coneixements bàsics de psicologia infantil i més recursos de psicologia pràctica.
Mestres d'especialitats	Ser una persona comprensiva i tolerant, i tenir paciència. Tenir un llenguatge assertiu davant els infants i companys. Ser una persona observadora i investigadora. Tenir coherència metodològica. Conèixer les tècniques de dinàmica de grup i de resolució de conflictes. Valorar i fomentar l'esforç.

Grups nominals	Respostes «noves»
Mestres d'educació especial	Treballar en equip multiprofessional. Conèixer les discapacitats. Conèixer els canvis que hi ha en els models de família en la nostra societat. Dominar les diferents metodologies de treball i d'avaluació. Fer una reflexió diària de la pròpia tasca.
Mestres d'educació infantil (0-3)	Respondre a les necessitats més immediates dels infants amb eficàcia. Ser capaç d'utilitzar la motivació i l'esperit lúdic coma a eina.
Mestres tutors i tutores d'aules d'acollida	Ser capaç de fer créixer cada alumne o alumna com a persona. Saber veure el grup com a conjunt de persones amb la seva individualitat i singularitat. Saber valorar i adaptar-se a la gran variabilitat dels coneixements previs fruit dels canvis socioculturals. Saber implicar la família en el procés educatiu de l'alumne o alumna.
Inspectors i inspectores, i càrrecs de l'administració educativa	Assumir responsabilitats: el mestre o la mestra com a referent (com a personatge públic). Ser bon coneixedor del que representa ser tutor. Tenir capacitat d'organització personal.
Pares i mares d'alumnes	Transmetre la seva vocació. Fer que l'infant i la família visquin el procés d'aprenentatge, que s'hi ilusionin.
Entitats socials i culturals	Formar persones que pensin, amb esperit crític.
Equips directius de centre (0-3 i 3-12)	Tenir capacitat i disposició per crear vincle afectiu amb l'alumnat.
Empresaris i empresàries dels centres concertats	Tenir capacitat d'adaptació permanent al canvi.

En tercer lloc, els i les estudiants de Mestre/a a punt d'obtenir el títol, tot just havent acabat els períodes de pràctiques, varen contestar la mateixa pregunta. Hem ordenat les seves respostes segons la quantitat de vegades que apareix, de més a menys:

Vegades que apareix	Què ha de saber fer un mestre o una mestra novella?»
10-15	Resoldre conflictes, solucionar problemes, afrontar situacions conflictives. Adequar els aprenentatges a les edats dels infants.
5-10	Establir bones relacions interpersonals. Renovar-se, admetre la necessitat d'una formació continuada. Tenir coneixement, a tots nivells, de les edats i característiques de l'alumnat. Treballar cooperativament. Improvisar i saber canviar la dinàmica i l'activitat quan calgui.
1-5	Tenir control de l'aula, els espais i les dinàmiques. Atendre a la diversitat i a la no-discriminació. Organitzar. Motivar. Innovar. Tenir coneixement del que s'ensenya. Ser una persona autocrítica i reflexiva. Aplicar noves metodologies. Obrir-se a noves idees. Saber escoltar. Implicar-se. Tenir empatia. Tenir il·lusió. Ser una persona adaptable / dinamitzadora / renovadora / respectuosa. Tenir sentit comú. Ser una persona justa i imparcial. Cercar solucions. Programar. Ser una persona autònoma / coherent / persistent / impulsora de bon clima / flexible / pacient / autocontrolable. Tenir una imatge equilibrada.

Conclusions de les consultes i les valoracions respecte del pràcticum i les competències dels i les mestres

En el llibre *Mestres del segle XXI* (2006), es pot trobar la documentació de gran part de tots aquests processos i també un resum de les conclusions que varen servir a la Comissió de Graus de Mestre/a per emmarcar els criteris i les decisions a l'hora de redactar el pla d'estudis. Les podem operativitzar en dues qüestions fonamentals per al desenvolupament d'aquesta guia: les competències professionals i el pràcticum com a activitat.

Conclusions respecte del perfil professional dels i les mestres

El grup encarregat del treball sobre les competències va treballar en la redacció d'un llistat de competències seguint diversos passos o processos d'estudi, anàlisi comparativa i elaboració, i va començar per definir un sol tronc comú de competències.⁹ Globalment, el que cal és garantir que els i les mestres siguin capaços de cooperar amb els i les col·legues,

⁹ Analtzades les fitxes tècniques de la proposta per a Mestre/a d'Educació Infantil i per a Mestre/a d'Educació Primària, vàrem comprovar que en un primer nivell del redactat no es mostraven diferències notables entre tots dos graus. El mestre o mestra ha de ser un bon professional per poder desenvolupar la seva funció docent en qualsevol nivell educatiu.

les famílies i les institucions, i de negociar i aplicar els acords; que desenvolupin i promoguin la connexió entre el coneixement i l'entorn local i global; i que sàpiguen promoure la formació emocional, un pensament autònom i crític, la convivència i la responsabilitat.

Aquesta proposta, després de les esmenes pertinents, es va sotmetre a la discussió i aprovació del professorat de Magisteri, que en tres plenaris va consensuar un llistat únic de 22 competències per a la formació dels i les mestres. Com a resultat de totes les tasques i consultes internes i externes, es va acordar un llistat de 22 competències. Aquestes competències eren idèntiques per a ambdós graus de Mestre/a.

Competències acordades per als nous graus de Mestre/a abans de la regulació oficial:

- 1a. Assumir la dimensió educadora de la funció docent. 1b. Fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa basada en els drets humans i en els valors de sostenibilitat.
- 2a. Tenir una imatge ajustada de la pròpia persona i afrontar, amb l'ajut necessari, les possibles frustracions. 2b. Actuar en coherència amb les pròpies conviccions i possibilitats, assumir responsabilitats i prendre decisions.
3. Analitzar i comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual, i les competències fonamentals que afecten els centres educatius i els professionals que hi treballen, de manera que es garanteixi el benestar de l'alumnat.
- 4a. Dominar l'expressió i la comprensió oral i escrita amb correcció en les llengües oficials, en anglès i, opcionalment, en altres llengües. 4b. Dominar estratègies i tècniques d'expressió i interpretació de textos científics i culturals.
5. Usar diferents llenguatges per expressar-se, relacionar-se i comunicar-se, i manifestar equilibri emocional en les diverses circumstàncies de l'activitat professional.
- 6a. Tenir hàbits i destresa per a l'aprenentatge autònom, i promoure'l entre l'alumnat. 6b. Tenir hàbits i destresa per a l'aprenentatge cooperatiu, i promoure'l entre l'alumnat.
7. Facilitar la formació d'hàbits, l'acceptació de normes i el respecte, i promoure l'autonomia i la singularitat de cada alumne i alumna com a factors d'educació de les emocions, els sentiments i els valors.
8. Dinamitzar amb l'alumnat la construcció participada de normes de convivència democràtica, i afrontar de manera dialogada les situacions i els conflictes.
9. Potenciar i orientar el treball en equip, i les actituds cooperatives de l'alumnat, del professorat, dels pares i mares, i d'altres membres de la comunitat amb què es treballa.
10. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social.
- 11a. Comprendre els continguts que s'han d'ensenyar. 11b. Utilitzar les didàctiques corresponents per ser tractades a l'aula, adequant els continguts als nivells corresponents. 11c. Fomentar la relació interdisciplinària entre els continguts que s'han d'ensenyar.

12. Observar sistemàticament contextos d'aprenentatge i convivència, i reflexionar-hi, per tal d'articular adequadament les intervencions educatives des d'una perspectiva complexa i dinàmica.
13. Intervenir de manera positiva i compensadora en els processos de desenvolupament i de construcció de la personalitat de l'alumnat.
14. Identificar possibles disfuncions en el procés d'adquisició dels diversos llenguatges i vetllar per a l'evolució adequada d'aquestes en col·laboració amb altres professionals.
- 15a. Realitzar les funcions de tutoria amb l'alumnat. 15b. Orientar els pares i mares en qüestions d'educació familiar.
- 16a. Tenir coneixement de l'actualitat i fer-ne una anàlisi crítica. 16b. Conèixer i utilitzar els mitjans de comunicació i els recursos multimèdia, valorant la seva influència en l'educació.
17. Utilitzar i integrar, críticament i adequadament, les tecnologies de la informació i la comunicació, tant com a eina de treball professional, com en les activitats d'ensenyament i aprenentatge.
18. Seleccionar i elaborar recursos didàctics, atenent a criteris innovadors, estètics i de sostenibilitat.
19. Assumir la necessitat del desenvolupament professional continu, basat en la reflexió individual i en equip.
20. Promoure i facilitar aprenentatges des d'una perspectiva globalitzadora i integradora de les diferents dimensions cognitiva, emocional, psicomotriu i volitiva.
- 21a. Planificar per regular espais i processos d'ensenyament/aprenentatge, adaptant el currículum a cada context. 21b. Intervenir per regular espais i processos d'ensenyament-aprenentatge atenent a la diversitat d'infants. 21c. Avaluar d'acord amb els espais i processos d'ensenyament-aprenentatge planificats.
22. Intervenir en l'organització dels centres d'educació infantil i primària, i en la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament, per tal d'implicar-se en les tasques globals i millorar la qualitat de la gestió.

Conclusions respecte del pràcticum

El pràcticum és el referent del moment d'adquisició de les capacitats bàsiques. S'establirà un model per a l'avaluació del pràcticum centrat en les competències, en el qual s'impliquin el conjunt d'agents participants: estudiants, cos de mestres i equips dels centres, i tutors i tutores de la facultat, com a concreció del paradigma sociocrític, que té com a objectiu principal que els i les participants interioritzin la professió i els trets que caracteritzen les accions pròpiament educatives (Abadía, 2004). La valoració del pràcticum hauria de tenir una rellevància especial en la incorporació dels futurs i les futures mestres a les escoles.

El treball de fi de grau, en aquest cas dels graus de Mestre/a, estarà estretament vinculat al pràcticum, i s'enfocarà com un projecte d'innovació, que s'aplica durant el pràcticum, i que es fonamenta i s'analitza aplicant competències relacionades amb la reflexió i la recerca.

El pràcticum es reafirma en el model de professional reflexiu (Schön, 1992), en el qual el professorat es caracteritza per reflexionar sobre allò que fa, essent alhora crític, investigador i indagador. Aquestes accions es concreten a partir de l'objectiu de desenvolupar hàbits i estratègies d'investigació en l'acció, que permetin una construcció compartida i col·laborativa del coneixement i que, sobretot, potenciïn una reconstrucció de les experiències i els coneixements que porti a la comprensió de les accions i, per tant, a nous coneixements i a la transformació de les accions i situacions pràctiques. El procés reflexiu implica una mentalitat oberta per afrontar els reptes que la realitat presenta (Perrenoud, 2001).

2.2.2. Apunts per al pràcticum de mestres: condicions legals i competències

Els graus de Mestre/a estan fortament condicionats per les regulacions del Ministeri. Potser cal dedicar un minut a explicar que el perfil professional, les competències que el defineixen i, concretament, les pràctiques externes obligatòries i la seva vinculació al treball de fi de grau ja estan previstos en les ordres corresponents.

El perfil professional i les competències dels i les mestres

Respecte de les competències, les directrius (Ordre ECI/3854/2007 i Ordre ECI/3857/2007) obliguen que, com a mínim, apareguin literalment dotze competències en cadascun dels dos graus de Mestre: Mestre/a especialitat en Educació Infantil, i Mestre/a especialitat en Educació Primària. Aquestes competències s'assemblen força, però no són ben bé iguals.

Observem d'entrada que aquestes competències inclouen sempre la capacitat d'observació, la reflexió sistemàtica, la participació en propostes per millorar la qualitat i innovació. També observem que són realment les competències pròpies del professional, que és qui té realment la funció de mestre o de mestra, ja que l'estudiant, suposant que tingués algunes d'aquestes competències, no podria activar-les (per exemple, no pot orientar les famílies pròpiament sense tenir el títol).

La juxtaposició de les competències d'ambdós graus i el treball realitzat anteriorment són els punts de partida per definir finalment les competències dels graus de Mestre/a; aquesta qüestió l'abordarem en els apartats següents.

A partir d'aquest moment, aquesta guia es referirà indistintament als dos graus de Mestre/a, Educació Infantil (per a infants de 0 a 6 anys) i Educació Primària (per a infants de 6 a 12 anys), ja que a l'efecte d'avaluació del pràcticum, com veurem, les diferències provenen només de les característiques del grup d'infants amb què es treballa.

El perfil professional dels i les mestres

El mestre o la mestra és la persona encarregada de conduir el procés d'ensenyament-aprenentatge, sobretot en l'escola infantil i primària, però també en escoles d'adults, en les escoles de les institucions penitenciàries i en aules hospitalàries per a infants.

A les escoles, el cos de mestres s'ocupa de l'educació, tant pel que fa a la instrucció de les matèries com a la formació integral dels infants com a persones. A més, rep i explica a les famílies l'evolució de llurs fills i filles; hi dialoga per trobar conjuntament els millors camins per educar, globalment i en tots els sentits, els infants. Per tant, ha de saber tractar amb persones molt diverses, ja sigui per raons de gènere, edat, ètnia o classe social.

Els i les mestres també tracten, parlen i dialoguen amb altres professionals de l'educació, concretament dels camps de la psicologia, la pedagogia, l'educació social, el treball social i la medicina, per tal de trobar vies de solució a problemes educatius, tractar alumnes amb necessitats educatives especials o millorar la seva tasca, en termes generals.

Hi ha mestres que tenen la possibilitat de dissenyar i crear materials didàctics, que després seran publicats per editorials o per l'Administració, i de confeccionar llibres de text per a l'etapa de primària.

Igualment, els mestres i les mestres gestionen i organitzen els centres i els ensenyaments, exerceixen funcions directives i de coordinació i relació amb les institucions locals (com ara ajuntaments, consells comarcals, etc.), i també duen a terme tasques burocràtiques.

Les tasques per a les quals han d'estar preparats i preparades són, entre altres, educar els infants i ensenyar-los els continguts bàsics de l'educació primària, que s'han concretat en forma de competències bàsiques vinculades al que proposa la LOE; però també treballar en equip amb la resta de mestres del centre i amb altres professionals del camp de l'educació, dialogar amb el pares i mares, organitzar i gestionar els ensenyaments i el centre, relacionar-se amb l'Administració educativa i amb altres institucions, etc.

Els àmbits de treball més nous són els que es refereixen a serveis educatius complementaris a l'escola, des dels mateixos serveis de l'administració educativa fins a una àmplia gamma de possibilitats, com ara: serveis educatius de museus, empreses de serveis d'oci i lleure, serveis educatius de l'Administració local (especialment l'oferta educativa dels ajuntaments), monitoratges, guiatges i visites pedagògiques, oferta educativa de parcs naturals, escoles de natura, cases de colònies, etc. En aquests àmbits, que creixen dia a dia, la imaginació, la iniciativa i la formació complementària (com ara els idiomes, la informàtica i la formació en el lleure) són aspectes bàsics per aconseguir una feina interessant i amb futur.

S'ha de plantejar la preparació de professionals que ajudin les noves generacions a adquirir la capacitat d'afrontar una realitat rica en contradiccions i paradoxes, i amb canvis transcendentals, molt lluny de la cultura estàtica d'altres períodes.

El perfil de formació assumit en la titulació tendeix a proporcionar, al futur i a la futura professional, una sèrie de coneixements, actituds i habilitats necessàries per poder intervenir de manera autònoma i eficaç; per ser capaç d'atendre la diversitat; per treballar en equip; per adaptar-se a situacions diversificades; per dissenyar, formular, experimentar i desenvolupar instruments, tècniques i materials didàctics; per organitzar l'espai i el temps a l'aula, etc. Una formació que li permeti dissenyar, desenvolupar, analitzar i avaluar científicament la pròpia pràctica.

Les competències del pràcticum dels i les mestres reflectides en les lleis

Quant al pràcticum, les directrius dels nous graus de Magisteri (Educació Infantil i Primària) presenten pràcticament el mateix redactat. Tant la prescripció sobre el nombre de crèdits mínim (50 ECTS, incloent-hi el TFG) com la relació de «competències específiques del mòdul» són iguals. Reproduïm doncs, a mode d'exemple, el que indica el decret per al grau d'Educació de Primària.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria.

Los títulos a que se refiere el presente acuerdo son enseñanzas universitarias oficiales de grado, y sus planes de estudios tendrán una duración de 240 créditos europeos a los que se refiere el artículo 5 del mencionado Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

El pràcticum se desarrollará en centros de educación primaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios entre las administraciones educativas y las universidades. Tendrá carácter presencial y estará tutelado por profesores universitarios y maestros de educación primaria acreditados como tutores de prácticas. El pràcticum se realizará en los tres ciclos de las enseñanzas de educación primaria.

Aquestes són les competències que, segons indica la fitxa, s'han d'adquirir en el mòdul de pràcticum:

- *Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.*
- *Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.*
- *Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.*
- *Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.*
- *Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.*

- *Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.*
- *Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes.*
- *Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.*

Sobre el treball de fi de grau, la fitxa de l'ordre ministerial apunta el següent:

Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el trabajo de fin de grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

El TFG està inclòs, doncs, dins del pràcticum. Resulta lògic que sigui així, ja que el TFG recull i permet l'avaluació de les competències del pràcticum, i ofereix el marc idoni per tal que l'alumnat pugui exercitar i demostrar, entre altres coses, les competències relacionades amb la investigació, la reflexió i l'autoavaluació.

Procs d'elaboració de les competències dels nous plans d'estudis

El pla d'estudis per al nou grau de Magisteri va partir, com és lògic, de les competències prescriptives marcades en les directrius del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC). A partir d'aquí, les competències considerades també necessàries per a cada centre docent s'afegeixen a les aprovades per l'ordre ministerial, i les completen i enriqueixen.¹⁰

Les competències transversals de la universitat i del reial decret. Les competències marcades com a transversals per al conjunt d'estudiants de grau de la Universitat de Girona depenen dels criteris del Consell d'Universitats Catalanes i dels Descriptors de Dublín. Alhora, en acordar les competències hem tingut en compte el Reial decret, article 3 (5), per assegurar que les competències que ens proposem desenvolupar garanteixin, a través del pla d'estudis, que l'activitat professional del mestre i la mestra es desenvoluparà:

- a) *desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.*
- b) *desde el respeto y promoción de los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.*
- c) *de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos.*

¹⁰ Segons indicació expressa de l'ANECA, agència responsable d'organitzar l'acreditació de les memòries dels nous graus.

La revisió de les competències regulades pel MEC amb relació a les anteriors. Quan es varen regular les competències obligatòries per al títol, es va procedir a l'anàlisi, la revisió i l'ampliació d'aquestes per tal d'arribar a una redacció definitiva. Aquest procés va suposar el següent:

- Creuar les competències del MEC amb les competències treballades prèviament pel nostre centre docent, per trobar concordances o equivalències i confeccionar un llistat únic.
- Fer una comparació entre les competències de totes dues fitxes (infantil i primària).
- Afegir una única nova competència a les competències del MEC, per tal de fer evident una competència dedicada a la gestió personal i social d'emocions, valors i creences des d'una perspectiva ètica.
- Elaborar un llistat de resultats d'aprenentatge complementari al llistat de les competències, per tal de facilitar la seqüenciació d'aquestes a dins dels mòduls, com també la seva avaluació.

Finalment, el llistat de competències proposades per al nou grau de Mestre/a en Educació Primària a la Universitat de Girona conté tots els aspectes anteriors i es completa amb els resultats d'aprenentatge vinculats a una o diverses de les competències del llistat definitiu.

1. Conèixer les àrees curriculars de l'educació primària, la relació interdisciplinària entre elles, els criteris d'avaluació i el cos de coneixements didàctics entorn dels procediments d'ensenyament i aprenentatge respectius.
2. Dissenyar, planificar i avaluar processos d'ensenyament i aprenentatge, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre.
- 3a. Dominar l'expressió i la comprensió oral i escrita amb correcció en les llengües oficials, en anglès i, opcionalment, en altres llengües. 3b. Fomentar la lectura i el comentari crític de textos relacionats amb els continguts del currículum escolar. 3c. Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües. 3d. Identificar possibles disfuncions en el procés d'adquisició dels diversos llenguatges i vetllar per l'evolució adequada d'aquestes en col·laboració amb altres professionals.
4. Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que atenguin a la igualtat de gènere, a l'equitat i al respecte als drets humans que constitueixen els valors de la formació ciutadana.
- 5a. Fomentar la convivència dins i fora de l'aula, resoldre problemes de disciplina i contribuir a la resolució pacífica de conflictes. 5b. Estimular i valorar l'esforç, la constància i la disciplina personal en els i les estudiants.
- 6a. Conèixer l'organització dels col·legis d'educació primària i la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament. 6b. Ocupar les funcions de tutoria i d'orientació amb els estudiants i les seves famílies, atenent a les necessitats educatives singulars dels

- estudiants. 6c. Assumir que l'exercici de la funció docent ha d'anar perfeccionant-se i adaptant-se als canvis científics, pedagògics i socials al llarg de la vida.
- 7a. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn social. 7b. Assumir la dimensió educadora de la funció docent i fomentar l'educació democràtica per a una ciutadania activa.
8. Mantenir una relació crítica i autònoma respecte dels sabers, els valors i les institucions socials públiques i privades.
9. Valorar la responsabilitat individual i col·lectiva en la consecució d'un futur sostenible, basat en els drets humans, la igualtat de gènere, el pacifisme i la justícia social.
- 10a. Reflexionar sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la labor docent. 10b. Adquirir hàbits i destresa per a l'aprenentatge autònom i cooperatiu, i promoure'l entre els estudiants.
11. Conèixer i aplicar a les aules les tecnologies de la informació i de la comunicació. Destriar selectivament la informació audiovisual que contribueixi als aprenentatges, a la formació cívica i a la riquesa cultural.
- 12a. Comprendre la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual i les competències fonamentals que afecten els col·legis d'educació primària i el cos de professionals que hi treballen. 12b. Conèixer models de millora de la qualitat amb aplicació als centres educatius. 12c. Intervenir en l'organització dels centres d'educació infantil i primària, i en la diversitat d'accions que comprèn el seu funcionament, per tal d'implicar-se en les labors globals i de millora de la qualitat de gestió.
13. Gestionar emocions, sentiments, valors, creences i límits en les relacions interpersonals i intrapersonals, fomentant actuacions personals i professionals basades en la democràcia, la responsabilitat i la sostenibilitat.

Reprement la qüestió de les competències transversals, especifiquem a continuació quines competències del llistat anterior inclouen o es refereixen directament a aquestes:

- Utilitzar la llengua anglesa. (3a, 3c)
- Recollir i seleccionar informació de manera eficaç. (3b, 8, 11)
- Utilitzar tecnologies de la informació i la comunicació. (11)
- Treballar en equip. (2, 7a, 10b)
- Comunicar-se oralment i per escrit. (3a, 3b, 3c)
- Avaluar la sostenibilitat de les pròpies propostes i actuacions. (4, 9, 13)
- Analitzar les implicacions ètiques de les actuacions professionals. (4, 8, 13)
- Dissenyar propostes creatives. (2, 4, 10a, 12b, 12c)

La importància dels centres de pràcticum

En totes les memòries de qualsevol pla d'estudis en Ciències Socials, quan s'especifica el contingut del mòdul o les assignatures de pràctiques externes, la definició i regulació del que seran els centres de pràctiques (empreses, despatxos, escoles, institucions, etc.) és summament important. Cal assegurar que les pràctiques siguin una font d'aprenentatge per a l'estudiantat.

El pràcticum dels estudis de Mestre/a es realitza:

- En centres d'educació infantil i primària i escoles bressol, públics i privats-concertats, segons un conveni signat entre la universitat i el Departament d'Educació.
- En altres institucions educatives amb les quals la facultat estableix un conveni.
- En el marc de plans de col·laboració amb centres educatius d'altres països.

Les característiques i dinàmiques dels centres en què el nostre estudiantat inicia la seva socialització professional tenen una gran influència en les actituds i formes de fer dels futurs i les futures mestres. Per això, la Facultat d'Educació té la responsabilitat de fer tot el possible perquè tinguin les característiques adequades als objectius i processos formatius. Cal, per tant, establir una vinculació estreta i compromesa amb les institucions, centres i àmbits en què es porta a terme el pràcticum, com també planificar el pràcticum amb la intervenció conjunta de grups d'estudiants i professorat en un mateix context, i fer un disseny i un seguiment del pràcticum que possibiliti el treball en equip del conjunt d'agents implicats. Finalment, també cal valorar el funcionament del pràcticum en els diferents centres i prendre mesures de millora.

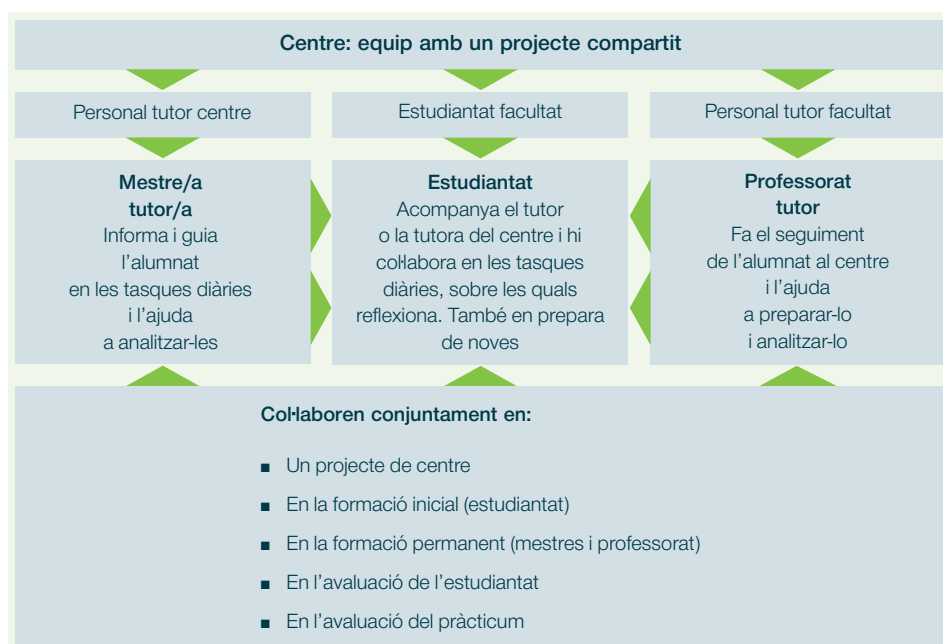
El seguiment en el primer procés de reconeixement i selecció de centres implica tots els estaments: facultat —professorat i estudiants— i Departament d'Educació —centres i docents—, que han de caminar junts, com passa fa temps en el sistema sanitari. En aquest sentit, el Departament d'Educació de la Generalitat aposta per regular i reconèixer aquests centres: «Les institucions educatives que participin en la realització del pràcticum hauran de ser reconegudes, pel Departament d'Educació, com a centres de pràctiques.»¹¹

Per tot això cal establir protocols d'intercanvi i treball a partir de comissions que dissenyaran i avaluaran el procés de manera específica i integral. Des d'un marc més global, a partir d'una comissió amb la totalitat d'agents avaluadors (departaments, escoles, facultat) fins a una comissió més gestora (mixta facultat/delegació territorial), passant per una comissió de facultat (tutors i tutores, estudiants) i sessions de treball i avaluació periòdiques, en les quals participen els tutors i tutores i els equips directius dels centres, els tutors i tutores de la facultat i els i les estudiants. Aquestes comissions han de generar instruments d'anàlisi del procés i d'avaluació dels resultats per establir línies de millora en un període de 3 a 5 anys.

¹¹ Ordre per la qual s'obre la convocatòria per a la selecció de centres d'educació infantil i primària, sostinguts amb fons públics, com a centres formadors de mestres en pràctiques per al període 2009-2013.

La Facultat d'Educació ha de connectar amb els centres i procurar que el contacte es faci acuradament, tinguin sentit i realment ajudi els i les estudiants a créixer com a professionals reflexius. Per això cal:

- Que siguin centres amb equips de treball consolidats i amb una dinàmica basada en l'autoavaluació i el plantejament de plans de millora (processos de formació en centres).
- Que, com a col·lectiu, tinguin clara la voluntat i disposició per participar en la formació inicial i entenguin aquesta experiència com un element d'enriquiment professional.
- Que desenvolupin algun projecte d'innovació o millora en equip en el qual els i les estudiants en pràctiques i els tutors de la facultat es puguin implicar.
- Que ofereixin un nombre destacat de places de pràcticum que permeti el treball en equip d'estudiants i tutors i tutores.
- Que comptin amb mestres estables en el centre, amb la disposició i la preparació necessàries per a les funcions de tutoria. En aquest sentit caldria dissenyar una formació específica adreçada tant als tutors i tutores de la facultat com de les escoles. Les directrius del Departament d'Educació també van en aquesta línia.



D'aquesta manera, el centre de pràcticum esdevé un equip de treball compartit on es relaciona la formació permanent (professorat facultat i mestres) amb la formació inicial (estudiantat). També és l'àmbit ideal per avaluar l'assoliment de les competències professionalitzadores de la totalitat d'agents implicats.

2.2.3. El pràcticum de Magisteri és l'activitat fonamental d'aprenentatge

El pràcticum és un element fonamental i insubstituïble en la formació inicial dels i les mestres. Suposa la immersió de l'estudiant, durant determinats períodes, en centres educatius amb la finalitat de conèixer-los directament, integrar els coneixements teòrics i pràctics en contextos reals, iniciar-se en la pràctica professional i adquirir criteris propis. En el pràcticum es posen en joc les experiències i els coneixements previs assolits per l'estudiant, tant en els centres escolars i la facultat com en altres àmbits; coneixements d'origen i característiques molt variats, tant coneixements conceptuals i teòrics com maneres de fer, actituds i valors. *La intenció del pràcticum és afavorir que la socialització inicial de l'estudiant de Mestre/a en les seves tasques professionals es faci en contextos que l'ajudin a desenvolupar l'autonomia de pensament i actuació, i la capacitat crítica i de treball en equip.*

Les relacions entre els coneixements teòrics i pràctics impartits a les assignatures que configuren els estudis i els coneixements professionals necessaris per exercir de mestre o mestra no són senzilles. Entenem que el pràcticum no ha de ser ni una aplicació directa del que s'ha estudiat en altres assignatures ni una còpia mimètica del que fan els i les mestres als centres. Cal la integració reflexiva i crítica de tots dos tipus de coneixement, la qual cosa requereix marcs de diàleg i reflexió oberts i horitzontals, en els quals participin estudiants, el professorat dels centres de pràctiques i el professorat tutor de la facultat. D'aquest diàleg poden derivar-se beneficis importants per a la formació inicial dels futurs i les futures mestres, per a la innovació i per poder donar resposta als problemes educatius concrets de les escoles. *Per això considerem el pràcticum com un procés de col·laboració entre professorat i estudiants de la facultat, i el cos de mestres dels centres.*

El pràcticum esdevé un període particularment enriquidor. En aquesta situació es du a terme un conjunt d'experiències formatives contextualitzades que ajuden a comprendre els processos d'ensenyament-aprenentatge i la dinàmica de la vida escolar, tot organitzant els respectius marcs de referència cognitius. No es tracta només d'adoptar models d'actuació pràctica de mestres i tutors i tutores, sinó d'anar conformant unes conviccions pedagògiques pròpies que serveixin de base per a l'actuació pràctica, i d'entrenar-se en la presa de decisions educatives que vagin configurant un estil educatiu personal.

El pràcticum és un espai adequat per aprendre mitjançant el *treball col·laboratiu*, una fita important dels nostres estudis. L'aprenentatge de situacions pràctiques en petits grups facilita la transferència de coneixements per observar, analitzar-se mútuament, resoldre problemes o avaluar i autoavaluar-se. Així doncs, la manera de dur a terme les tutories i la distribució de practicants per centres hauria de potenciar el treball entre el *grup de companys i companyes*, ja sigui en l'àmbit d'un centre o en l'àmbit de diferents centres. Alhora, aquestes actuacions també ajuden a millorar el treball en equip interdisciplinari entre tutors i tutores de la facultat i de les escoles, i a configurar grups de professorat i mestres que treballen en equip.

Finalment, el pràcticum constitueix un tram formatiu privilegiat, ja que permet a cada alumne i alumna confirmar la seva vocació i capacitat per fer de mestre o mestra; prendre consciència dels seus punts forts i els seus punts febles.

Resumint, el pràcticum ha de permetre:

- Integrar en els contextos reals d'aplicació els coneixements, procediments i actituds desenvolupats en les diferents assignatures dels estudis.
- Desenvolupar competències específiques relacionades amb la pràctica professional, tant les de caràcter pedagògic i didàctic com les personals i interpersonals.
- Entendre millor les característiques, la funció i la responsabilitat de la professió de mestre o mestra.
- Comprovar la pròpia motivació i capacitat per fer de mestre o mestra. Valorar els progressos i identificar els aspectes en els quals seria necessari un desenvolupament personal o professional més destacat.
- Construir i reconstruir coneixements de manera autoregulada per afavorir la professionalització, posant especial èmfasi en el processos de reflexió individuals i en grup.
- Preparar mestres oberts i obertes als canvis.

3. DE LES COMPETÈNCIES A LES EVIDÈNCIES DE L'APRENTATGE

Avaluar competències o activitats? Aquesta és una pregunta que hem formulat diverses vegades en començar a elaborar la guia. En les reunions sobre els conceptes que s'han sintetitzat en el capítol 1, es va evidenciar que potser seria més operatiu descriure les activitats de l'estudiant que permetran assolir els aprenentatges, ja que aquestes són les que finalment ens proporcionen evidències per avaluar. De fet, aquest debat va acabar donant forma a les guies d'avaluació.

Nosaltres parlem d'avaluar el grau de consolidació de les competències del perfil professional dels i les mestres en una activitat fonamental: les pràctiques externes. Aquesta activitat d'aprenentatge, per dir-ho d'alguna manera, suposa una progressiva implicació en les tasques i funcions dels mestres i les mestres professionals, inscrites en contextos socials reals (des de comunitats educatives fins a alumnes d'una classe, incloent-hi les famílies, els barris i entorns, els treballadors i treballadores no docents dels centres, etc.). Com que és un procés llarg, els i les estudiants realitzen diverses tasques que permeten a totes les persones implicades obtenir evidències de com s'ha anat construint el coneixement i, per tant, com s'han anat activant les competències implicades.

En aquest context, «l'**evidència** seria qualsevol circumstància objectivament observable o demostrable que tendeixi a indicar o a desaprovar un fet. L'evidència comporta testimoni (per exemple, una declaració oral o escrita), exhibició (per exemple, un objecte físic) o qualsevol altre document material (per exemple, una foto, un vídeo)». (Feixas i Sanjuán, 2005).

Com diuen aquestes mateixes professores, i referint-se als estudis de Mestre/a, en tot cas és clar que per poder avaluar un procés d'aprenentatge amb relació a les competències, caldria elaborar un protocol que almenys reunís aquests aspectes: competències, indicadors de l'aprenentatge i evidències que ens informin d'aquests indicadors.

Per començar, doncs, es podria elaborar un protocol com aquest, prenent com a exemple algunes tasques possibles de l'estudiant en pràctiques a les quals ja hem fet referència.

Avaluació d'activitats

Tasques de l'estudiant	Evidències de l'aprenentatge	Competències
Diari de camp	Observacions i reflexions	Competències pràcticum/indicadors: Quins aspectes, components, nivells de competència, i/o competències podem observar en cadascuna d'aquestes tasques?
Fer classe	Enregistraments	
Claustre	Informes	
Tutoria amb tutor o tutora de la facultat	Declaracions orals	
Projecte d'innovació	Informes, declaracions escrites	
Memòria	Escrits i fotografies	
Carpeta de treball	Recull de tota mena d'evidències	
Autoinforme	Resposta a un guió	
Etc.		

És un exemple de com es podria sistematitzar l'avaluació del pràcticum.

En les reunions de grup vàrem acordar que, de totes maneres, el camí conceptualment correcte era partir de les competències i buscar, aleshores, a través de quins indicadors, probablement observables en les tasques de l'estudiant, obtindríem informació per valorar i qualificar el caràcter concret de les competències en joc. Per tant, això voldria dir partir d'un marc similar a aquest:

Avaluació de competències

Tasques de l'estudiant	Indicadors	Evidències de l'aprenentatge
Competències del pràcticum: resultats d'aprenentatge	Criteris operatius que permeten qualificar el nivell d'adquisició de les competències.	Obtingudes a través de les tasques de l'estudiant en pràctiques.

És un exemple de com es podria sistematitzar l'avaluació del pràcticum per competències.

Pensem que el procés per identificar quines competències es podien posar en joc en el pràcticum, transformant-les tot seguit en objectius/resultats d'aprenentatge, inclosos els referents i les consultes realitzades, pot ser força aclaridor. Aquests resultats d'aprenentatge, buscats o esperats, són els que ens acosten al nivell màxim de competència que es pot assolir durant el grau. Per això, els indicadors de l'assoliment d'aquests objectius, o millor dit, del tipus d'assoliment, són els que cal observar i qualificar. Gran part d'aquest procés és el que explicarem en aquest capítol; en l'últim, exemplificarem protocols i sistemes d'avaluació per a alguns d'aquests resultats o objectius d'aprenentatge (capítol 1), abordant les qüestions dels contextos, la temporalització, els agents i els instruments d'avaluació.

En tot cas, pensem que és una bona pista per poder avaluar les pràctiques, com segurament qualsevol altra activitat, detenir-se en l'anàlisi de les competències i dels indicadors del seu grau d'adquisició. Obeint, també, a les demandes de les persones consultades, dediquem una part d'aquesta guia a explicitar les dificultats i els interrogants que ens hem trobat.

3.1. DEFINIR LES COMPETÈNCIES DEL PRÀCTICUM PER PODER AVALUAR-LES

Algunes de les persones responsables d'altres graus de Ciències Socials, consultades per nosaltres amb relació a l'avaluació de les pràctiques, han insistit en la idea que, per avaluar competències, el que cal, primer de tot, és definir molt bé el perfil professional.

Precisament hem intentat explicar, al llarg del capítol 2, com aquest perfil ve determinat per tota mena de referents, acadèmics, internacionals, legals i propis de la societat circumdant. Hem exposat també com s'han configurat les competències, i hem observat que, efectivament, en el cas dels i les mestres, es combina un perfil molt professional amb unes competències més aviat transversals, relacionades amb el tracte social i la interacció interpersonal, la comunicació oral, escrita, corporal i audiovisual, correcta i empàtica, la responsabilitat i el compromís en les actuacions basades en principis ètics d'igualtat de gènere, sostenibilitat, pacifisme i no-discriminació. Hem defensat també un perfil de professional corresponent a una persona reflexiva, investigadora en la pràctica, amb voluntat de millora de les pròpies actuacions i de les situacions educatives, i oberta als canvis.

En intentar fer operatives de cara a l'avaluació les competències del títol, en el context d'aquesta guia que podria ser útil a d'altres perfils professionals, hem cregut convenient tornar a cercar pràctiques reconegudes en l'àmbit internacional per fer comparacions i arribar a proposar d'una manera més genèrica i alhora més útil com es pot elaborar un sistema d'avaluació de les pràctiques. En aquest apartat explicitem alguns referents que hem utilitzat.

3.1.1. Competències del perfil de mestre o mestra: característiques i agrupacions

Comencem explicant breument que hem revisat alguns referents internacionals, fent el camí de tornada de les competències del cos de mestres definides en les facultats espanyoles i catalanes, totes elles similars, ja que han de recollir obligatòriament les de les ordres ministerials.

Aquesta nova revisió és un pas necessari per verificar després que les competències identificades com a pròpies dels i les mestres professionals són, majoritàriament, les competències que s'han de consolidar, i en alguns casos activar per primera vegada com a tal, en els períodes de pràctiques externes.

En alguns casos s'explicita un perfil de mestre o mestra que els descriu com a persones «hereves i intèrprets de la cultura» en qualsevol de les seves funcions (Quebec, 2004),

aspecte que es pot relacionar directament amb aquesta qüestió: els i les mestres, precisament, han de tenir una formació basada en competències transversals o genèriques pel que fa a la comunicació oral i escrita, als sabers i objectes culturals, als valors d'una ètica humanista, pacifista, de justícia social i no-discriminació, i de sostenibilitat, i a la capacitat d'ús de les tecnologies de la informació, perquè són els i les professionals que tenen la funció d'impregnar les noves persones amb tota l'herència moral i cultural que no només augmenta, sinó que es transforma cada dia, però sempre a partir, efectivament, d'un patrimoni col·lectiu.

D'altra banda, hem observat que en la majoria de casos es presenten les competències en una mena de blocs o conjunts —cosa que en el nostre país no s'ha produït— i que entre aquests blocs o conjunts sempre n'hi ha algun que agrupa els sabers fonamentals, la comprensió dels continguts culturals, que algunes vegades s'anomena bloc de «fonaments» i, en d'altres, directament bloc de «coneixements». De tota manera, alguns dels descriptors que s'hi inclouen no serien pròpiament competències, sinó, en tot cas, sabers necessaris o bé competències transversals de tipus instrumental o cognitiu, ja que només tenen sentit en l'activació de competències professionals ben característiques, com ara les del bloc que sovint apareix amb títols com els següents: «instrucció», «ensenyament», «acte educatiu», etc.

Classificació de les competències dels i les mestres (Scriven, 1988, a Mateo, 2000)

Aquestes competències corresponen a un paradigma més aviat tècnic en comparació amb el nostre. A banda d'això, són teòriques, acadèmiques, no estan descrites d'aquesta manera en cap pla d'estudis en concret. Scriven les classifica en aquests grups:

- **De coneixement o cognitives**
- **Instructores**
- **Avaladores**
- **Professionals** (ètica, d'actitud, de millora, de servei, de recerca, de coneixement de l'escola i llurs funcions, etc.)

Estàndards (RU) per a la formació inicial dels i les mestres (blocs)

Els estàndards del Regne Unit, en canvi, ens van servir d'inspiració durant el procés de construcció de les competències, i estan aplicats de manera general en tots els plans d'estudis de mestres d'aquell estat. La definició de les competències dels i les mestres en el Regne Unit és un exemple contrastat en l'aplicació al llarg d'anys i ha servit d'inspiració per a molts altres plans de formació europeus. En concret, posteriorment ens hem fixat en el sistema d'avaluació del pràcticum de mestres a la Universitat de Cambridge, que, com les altres, utilitza aquests mateixos estàndards com a indicadors. Ens referim, és clar, a tots els indicadors, detalladament escrits (i que aquí no podem repetir perquè seria massa extens), que s'organitzen en els conjunts que tot seguit llistem:

- **Valors professionals i pràctica**
- **Coneixement i comprensió**
- **Ensenyament**
 - Ensenyament de sabers
 - Seguiment i avaluació
 - Ensenyament i gestió (direcció) de la classe

Competències dels i les mestres en blocs (Quebec, 2004)

El cas de Quebec es considera un referent quant a bones pràctiques en formació del professorat i en educació bàsica. Tampoc no tenim espai per llistar les dotze competències, que es distribueixen en aquests grups:

- **Fonaments**
- **Acte educatiu**
- **Context social i escolar**
- **Identitat professional**

3.1.2. Competències del pràcticum: visió global i classificacions

Tenint presents els conjunts de competències definides com a típiques de la professió, continuem amb el nostre mètode d'inferència per apropar-nos a un protocol que contempli unes competències transferibles, fins a cert punt, a qualsevol estudi de Ciències Socials. Per això hem investigat alguns casos considerats exemplars de selecció de competències en els mòduls de pràctiques de l'estudiantat de Mestre/a i els hem posat en relació amb propostes innovadores del nostre país i amb la nostra pròpia proposta inicial.

Classificacions de competències del pràcticum

Abordem directament les qüestions següents:

- Les competències del pràcticum, almenys en el cas dels estudis de Mestre/a, són totes les del grau o només algunes?
- Què diuen altres referents?

En síntesi, representem les respostes a aquestes preguntes a partir d'alguns referents que finalment són els que han influït en el nostre procés de presa de decisions avaluadores.

Competències RU – Cambridge (pràcticum)

A partir dels estàndards, les universitats britàniques organitzen els períodes de pràctiques i proposen guies i dossiers de seguiment i avaluació. En la guia de Cambridge, que es desplega en diferents fases, sempre que es demana un informe d'avaluació, a qualsevol participant (tutor o tutora de la facultat, tutor o tutora de l'escola, estudiant), aquest o aquesta ha d'incloure un comentari amb relació als apartats següents:

- Planificació
- Relacions cos docent/alumnat i gestió del comportament
- Gestió
- Gestió d'aula
- Ensenyament
- Seguiment i avaluació
- Relacions professionals

A més, en cada apartat es dona la referència numèrica dels indicadors (els estàndards, pròpiament) que s'han de tenir en compte en aquell epígraf. Observem, per una banda, que aquests conjunts de competències es corresponen en bona mesura amb els títols que anteriorment hem llistat com a classificació de les competències dels i les mestres al RU, però que apareixen encara una mica més subdividits amb relació a aspectes que es treballen específicament durant l'estada a l'escola.

D'altra banda, i encara que aquí no tenim espai per evidenciar-ho, hem observat que els estàndards inclosos en cadascun d'aquests grups sovint pertanyen a tots els blocs de competències i es repeteixen, també considerablement, en diferents epígrafs. Aquestes anàlisis ens confirmen que l'avaluació de les competències és una tasca complexa i multidimensional, perquè aquestes competències, en realitat, es configuren a manera de xarxa més que de llistat.

Competències del pràcticum de mestres de la Universitat Central de Washington

En el document guia d'aquesta universitat s'aborda l'avaluació de les competències a través de l'agrupació d'aquestes en els blocs següents:

- Organització de l'aula (organitzar i dirigir l'espai físic de l'aula i també les interaccions humanes que s'hi produeixin).
- Planificació i metodologia didàctica (organitzar els coneixements del currículum i dissenyar els aprenentatges).
- Avaluació, seguiment i documentació (fer avaluació sumativa i formativa de tots els programes, de totes les persones i de la pròpia ensenyança).

- Treball amb necessitats i grups especials (treballar amb alumnes de diferents procedències socials o ètniques, habilitats, condicions físiques i psíquiques).
- Integració de polítiques educatives amb l'escola, la família i la comunitat.
- Professionalitat (mostrar preparació professional i acadèmica per ser mestre o mestra d'aula).
- Capacitat de treball en equip (treballar en equip amb alumnes, col·legues, comunitat, empreses, famílies, etc., per maximitzar recursos i promoure l'autonomia de l'alumnat).

Com podem veure, aquests blocs són força similars als que acabem de trobar a la guia d'avaluació de Cambridge (RU). Fan referència, com els anteriors, als diversos aspectes del treball professional dels i les mestres: ensenyar (que inclou planificar, gestionar i organitzar), avaluar i treballar en equip en tots els àmbits, a banda d'assumir les funcions com a professional respecte de les institucions i les comunitats.

Jornades del Pràcticum 2008 a la UAB: la proposta de competències per al pràcticum de Neus Sanmartín

En algun moment ja hem comentat que les universitats catalanes, concretament des de les facultats d'Educació, organitzen des de fa uns anys una trobada anual en què participen directors i directores, personal coordinador d'estudis d'educació i representants del professorat. En aquestes jornades, precisament, es va donar a conèixer el pràcticum d'innovació de Girona i es van debatre propostes de millora. També es va procedir a encarar el procés de transformació dels estudis d'Educació amb relació a Bolonya.

El 2008, les Jornades del Pràcticum van tenir lloc a la UAB i la Dra. Neus Sanmartín hi va fer una ponència inaugural sobre les competències del pràcticum de Magisteri. Directament extreta de la seva ponència, presentem la classificació de competències del pràcticum que va proposar Sanmartín:

- Col·laborar en el marc d'una institució.
- Seleccionar sabers per ensenyar, saber planificar i dissenyar aquest aprenentatge, i saber ensenyar-lo i avaluar-lo.
- Estimular i regular l'aula (clima, convivència, etc.).
- Investigar.

Aquesta agrupació sintetitza el treball que ella mateixa i els seus col·legues, conjuntament amb l'estudiantat i les escoles implicades, realitzen en el pràcticum. En aquest sentit volem destacar que quan van decidir establir una competència enfocada a la investigació, ho van fer en un sentit encara més ampli que el que hem abordat fins ara: no només consideren que els i les mestres han de ser professionals reflexius, sinó que impliquen en el pràcticum equips de recerca de la universitat, amb doctorands i doctorandes que duen a terme les seves recerques en col·laboració amb l'estudiantat de Mestre/a i els equips dels centres.

Nosaltres, en ple procés d'elaboració d'aquesta guia, vàrem considerar que aquesta agrupació reunia totes les característiques de les anteriors i que, a més, hi afegia de manera explícita la dimensió de la investigació en la pràctica, que hem defensat a bastament, i a la qual volem afegir explícitament l'aprenentatge reflexiu i l'obertura als canvis.

Grups d'objectius del pràcticum a Girona

D'altra banda, també podem considerar com a font a tenir en compte a l'hora de decidir les competències específiques del pràcticum els objectius que havíem definit per a aquesta activitat. De fet, d'aquesta manera ja introduíem la via a què ens dirigíem: definir les competències específiques del pràcticum en forma operativa, és a dir, en forma de resultats d'aprenentatge o, en tot cas, d'objectius.

En el nostre projecte d'innovació, es van definir els objectius específics dels aprenentatges de l'estudiantat en el pràcticum, i es van agrupar en relació amb diferents eixos que es donen en aquest. Llistem tot seguit els blocs corresponents, perquè sobretot van concretant les dimensions i els àmbits en què s'activen capacitats i coneixements, valors i estratègies, necessaris per al desenvolupament professional dels i les mestres.

- *En relació amb l'organització i la realitat escolar.*
- *En relació amb el perfil professional.*
- *En relació amb el compromís educatiu.*
- *En relació amb el desenvolupament personal.*

3.1.3. Competències del pràcticum: proposta d'organització en tres dimensions

Després d'estudiar les competències típiques del pràcticum de Mestre/a i les propostes d'organització per abordar-ne l'avaluació, hem decidit plantejar tres grans blocs de competència que puguin servir per a qualsevol activitat similar. El que pretenem, en definitiva, és arribar a definir uns resultats d'aprenentatge que permetin concretar la competència; i seran aquests resultats d'aprenentatge els que haurem d'avaluar, definint aleshores uns indicadors que impliquin criteris de qualitat. En definitiva, el mateix procés ens ha dut a considerar que l'avaluació serà possible si els indicadors respecte d'uns resultats/objectius relativament concrets es poden identificar amb claredat.

Finalment, aquí podem analitzar els tres grups de resultats/objectius d'aprenentatge que hem decidit utilitzar com a marc de treball, com una classificació en tres dimensions del treball professional dels i les mestres que es donen de manera sincrònica, creant sinergies, vincles i relacions entre elles.

Són tres dimensions que corresponen a eixos de l'activitat dels i les mestres, i que no mantenen entre si una relació ni cronològica ni espacial, però que permeten

diferenciar, almenys en un pla operatiu, entre l'activitat amb tota la comunitat educativa, el treball d'ensenyament amb un grup d'alumnes i el treball personal, individual, de reflexió crítica, formació continuada i autoavaluació.

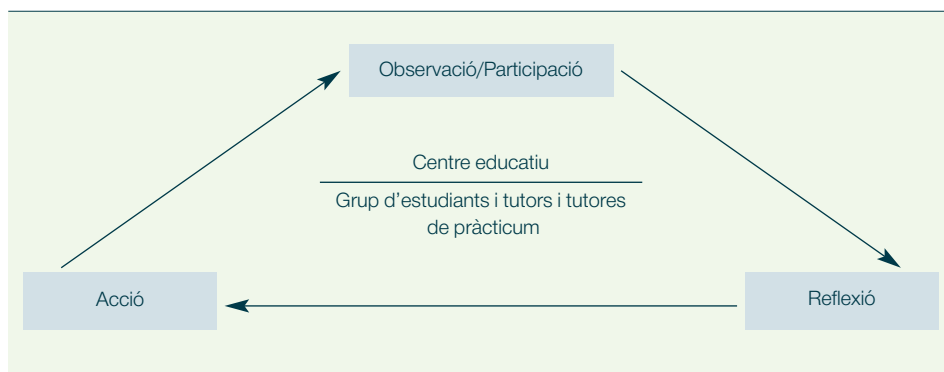
Agrupació de les competències professionals en les pràctiques i els treballs de camp en Ciències Socials

Per justificar aquesta organització en dimensions, hem tingut en compte les nostres anàlisis i comparacions amb altres universitats i també, òbviament, la nostra experiència; per exemple, podem analitzar que els objectius prèviament definits pel pràcticum es desenvolupen a l'entorn de diverses situacions d'aprenentatge:

- L'*observació* dels aspectes que configuren la dinàmica del centre educatiu i els processos d'ensenyament-aprenentatge que resulten d'aquesta dinàmica i el seu context, i la col·laboració i participació en aquesta dinàmica.
- La *col·laboració* i *intervenció* progressiva de l'estudiant en la dinàmica de la classe, sota la supervisió dels tutors i tutores, que li han de permetre arribar a responsabilitzar-se del grup classe en determinats períodes.
- La *reflexió crítica*, individual i en grup, sobre les realitats observades i la pròpia actuació, amb la finalitat de treure conclusions que siguin útils per al futur professional i que desenvolupin actituds innovadores i de compromís social.

El pràcticum és un període especialment complex, perquè es mobilitzen emocions, sentiments, actituds i valors molt variats i canviants (inseguretat o prepotència, passivitat o implicació excessiva, entusiasme o desànim, etc.) que s'han d'anar aclarint i madurant per poder intervenir de manera adequada en el context escolar. En aquest sentit, és important entendre que aprendre a analitzar-los i a regular-los també forma part del pràcticum, i que té un alt valor formatiu.

Cada estudiant ha de tenir clar que anant a l'escola s'adquireix un compromís important amb la facultat i el centre, que requereix una actitud responsable i respectuosa en tot moment. A partir de la formació teòrica rebuda a la facultat, és fàcil caure en la temptació de valorar des d'aquesta perspectiva el que es fa a les escoles i adoptar una actitud falsament crítica i poc orientada a l'aprenentatge. Precisament una de les coses que pretén mostrar el pràcticum és que dur a terme plantejaments innovadors és una tasca lenta, difícil i complexa, i que la millor manera d'aprendre a afrontar aquestes situacions és intentar comprendre les dificultats, implicar-se en la solució i aprendre de persones que fa anys que hi treballen.



- **Observar** implica mirar la realitat en què ens trobem, no per jutjar-la (si ens agrada o no), sinó per intentar comprendre-la tan profundament com sigui possible i treure'n conclusions positives. Aquesta observació és una **observació participativa**, en la qual la comprensió, la construcció de coneixement, té lloc a partir de la progressiva **implicació** en les tasques que tenen a veure amb la dinàmica dels centres escolars i els seus entorns socioculturals i també físics.
- **Col·laborar** amb els tutors i tutores, i amb altres professionals, implica cooperar-hi en el treball educatiu i docent, ja sigui directament amb l'alumnat o bé en tasques de planificació, tutoria, avaluació, relació o participació en el funcionament general del centre. Aquesta col·laboració ha de basar-se en el respecte a l'experiència del conjunt de professionals que acullen estudiants i que posen de manera desinteressada els seus coneixements i les seves pràctiques al servei de la formació de nous i noves mestres. També és fonamental la col·laboració amb la resta de companys que fan el pràcticum al mateix centre o que formen part d'un mateix grup de tutories, ja que això enriqueix les experiències i les reflexions, i prepara per al treball en equip.
- **Reflexionar** implica desenvolupar la capacitat per analitzar la pràctica des de diferents perspectives, argumentar-la, establir hipòtesis i cercar vies de solució o alternatives. Perquè el desenvolupament del pràcticum sigui plenament eficaç, ha d'intentar integrar l'observació, la reflexió i l'acció, sense desatendre cap d'aquestes situacions d'aprenentatge.

Així doncs, hem posat en relació aquestes dimensions del treball dels i les estudiants en pràctiques amb la proposta de Sanmartín (2008) i, alhora, les hem confrontades amb les conclusions de l'exploració realitzada en altres estudis de Mestre/a i especialment en altres estudis de Ciències Socials, i finalment hem decidit funcionar a partir de tres grans dimensions.

Quant a tots els treballs de camp i pràctiques externes en els estudis de Ciències Socials (Educació, Periodisme, Dret, Turisme, Econòmiques, etc.), pensem que es podrien classificar de la mateixa manera en què ho fa Sanmartín, però de manera encara més resumida, ja que les dues competències «ensenyar a aprendre» i «gestionar el clima de l'aula perquè pugui ser un bon context d'aprenentatge» són específiques del nostre cas, l'actuació professional dels

i les mestres. Així, nosaltres hem decidit fer un bloc que reuneixi allò que serà específic de l'acció professional, que en cada estudi (i professió) és fonamental i característic.

Aquesta és la nostra proposta i el nostre marc de treball:

Dimensions competencials de les pràctiques externes

1. Col·laboració en una institució: participar, implicar-se, ser responsable, treballar en equip amb la resta de professionals, comprendre la institució, empresa, comunitat o àmbit en què treballes, les seves normes i característiques, organització, funcionament, etc.
2. Actuar professionalment en un context: fer allò que se suposa que és la professió, comprendre-la i activar els coneixements i les habilitats personals i interpersonals necessàries per dur a terme la tasca professional (ensenyar, defensar un client o una clienta, fer negocis, etc.).
3. Investigar/innovar en un context: reflexionar, analitzar, investigar, fer recerca per descobrir, avaluar, demostrar, i/o millorar l'àmbit i/o el context en concret.

En definitiva, hem optat per aquestes dimensions com a punt de partida perquè:

- Serveixen, com a blocs, per a qualsevol tipus d'estudi quant al context de pràctiques i treballs de camp en Ciències Socials.
- Les podem relacionar fàcilment amb tres «contextos»: el centre/la comunitat educativa (1: col·laboració en el marc d'una institució), l'aula/el grup classe (2: crear i regular situacions d'aprenentatge), i l'estudiant/mestre o mestra/investigador o investigadora (3: reflexionar sobre la pràctica i investigar).
- Si mirem tots els blocs i classificacions que hem trobat, aquestes dimensions els resumeixen i també els amplien en certa manera. En són una possible síntesi.

Relació amb les competències genèriques

Observem que les competències genèriques poden ser enteses com a components necessaris o competències específiques per poder elaborar o desenvolupar les competències professionals. No són independents, s'aprenen i s'activen amb relació al camp d'estudi en concret i als contextos de treball. No activem la competència de comunicació oral i escrita en abstracte, sinó en cada context. Analitzar les implicacions ètiques de les actuacions professionals, per exemple, s'ha de concretar, precisament, en el context professional.

Per tant, hauríem de partir de la idea implícita que aquestes dimensions de competència inclouen, o almenys necessiten activar altres competències transversals, que cadascú seleccionarà i concretarà en l'exercici concret de l'acció en situacions d'aprenentatge, en consultes jurídiques, en gestió d'empreses, etc.

3.2. DE LES COMPETÈNCIES ALS RESULTATS D'APRENTATGE

De la perspectiva conceptual adoptada en el capítol 1, recollim especialment aquestes idees:

- Les competències només s'avaluen en l'acció, però l'acció és pròpia de l'àmbit professional. Les característiques del sistema universitari fan que l'acció sigui restringida a espais de simulació o d'acció limitada, especialment si afecta a persones. A més, determinats tipus d'execucions requereixen la col·laboració sistemàtica de diferents agents, mentre que la certificació universitària és individual. Això implica que, operativament, es faci servir el terme *resultats d'aprenentatge (learning outcomes)*, com una aproximació a les competències que han d'assolir els graduats i graduades.
- A aquesta feina de transformar les competències en resultats d'aprenentatge observables l'hem denominada *fase d'operativització*: «cal determinar què hi ha dins de cada competència i expressar-ho en termes operatius, que permetin la seva observació i anàlisi».

Per tant, es tracta de definir resultats d'aprenentatge que permetin identificar indicadors d'aquests resultats per a l'avaluació. En el procés real d'elaboració és inevitable que paral·lelament es vagi produint una anàlisi més o menys explícita amb relació a aquestes qüestions: això, on ho podem observar? Qui ho podrà valorar millor? En tindrem alguna evidència? I també: cal posar-hi indicadors i resultats similars que corresponen a d'altres blocs?

Ens hem proposat, doncs, arribar a completar una taula que faciliti aquesta operació i la posterior anàlisi d'indicadors i evidències amb relació a les activitats de l'estudiant, i als contextos en què incideix la seva pràctica (reflexiva).

3.2.1. Definició dels resultats d'aprenentatge: comparació amb estàndards, blocs competencials i indicadors d'universitats estrangeres

Hem seguit un procés difícil de representar, però basat en una metodologia, altra vegada, de comparació amb altres plans d'estudis (en aquest cas, sobretot de mestres, però també ens hem inspirat, sovint, en estudis de Ciències de la Salut i en altres estudis d'Educació). Hem treballat en grups petits de discussió, després hem compartit els dubtes i els plantejaments, fins a arribar a definir, conjuntament, una sèrie de resultats d'aprenentatge per a cada dimensió. Hem incorporat uns principis per descriure aquests resultats a mesura que els anàvem desenvolupant:

- Intentar que els redactats transmetin ja una idea de qualitat, és a dir, no només saber dissenyar activitats d'aprenentatge, sinó expressar una certa qualitat d'aquest disseny.
- Intentar llistar el mínim possible de resultats d'aprenentatge, ja que després volem identificar indicadors —que serien semblants als estàndards (EUA, RU), i que en aquests casos apareixen en gran nombre— i resultaria difícil sistematitzar l'avaluació.

- Intentar que no es repeteixin en els diferents blocs.
- Tenir presents les competències del títol a què fan referència. En tot moment, recordar que es tracta de fer operatives aquestes competències.

En la **primera dimensió (col·laboració en una institució)** hem situat sobretot les concrecions de competències que podríem anomenar transversals i professionals alhora, contextualitzades en les accions que permeten avaluar-les i també activar-les. Considerem que són resultats d'aprenentatge relativament fàcils de traduir a altres camps professionals, ja que en tot cas l'estudiant en pràctiques ha de comprendre la situació i les relacions professionals que s'hi estableixen i, alhora, ha de col·laborar amb la resta d'agents i grups implicats en aquest centre, empresa o situació de camp.

En la **segona dimensió (ensenyament i regulació a l'aula)** hem situat sobretot les concrecions de competències que es relacionen amb l'acció professional i les tasques específiques dels i les mestres. Considerem que en qualsevol altre àmbit es podrien identificar les tasques que els seran encomanades en el futur i que, ja ara, en les pràctiques, poden realitzar progressivament. Cal anotar que l'avaluació s'ha de dur a terme durant el procés, perquè sigui alhora una activitat més d'aprenentatge, i que alguns d'aquests resultats s'hauran d'assolir amb nivells diferents, és a dir, progressivament, anant d'una acció més guiada i tutoritzada a una acció més autònoma i independent.

Pel que fa a la **tercera dimensió (investigació)**, és necessari tornar a incidir en què, tot i que és difícil trobar-la en els plans d'estudis explorats, creiem que és imprescindible desenvolupar-la a través de resultats d'aprenentatge concrets que demostren la seva aplicabilitat en qualsevol context de pràctiques, especialment quan en tots els estudis es planteja l'autoavaluació com a competència transversal o específica. Encara que paraules com ara *recerca*, *innovació* o *investigació* poden semblar poc apropiades tractant-se d'estudis de primer cicle, és impossible per a nosaltres no dedicar un apartat important a les capacitats i als processos que permeten reflexionar, diagnosticar problemes o mancances, proposar plans d'acció per millorar les pròpies actuacions o les de l'àmbit i, per descomptat, elaborar, de forma cooperativa, una reconstrucció de les experiències i els coneixements viscuts.

Resultats d'aprenentatge per dimensions de competència

Dimensió	Resultats d'aprenentatge (com a objectius assolits per l'estudiant)
<p>1) CoHaborar en el marc d'una institució escolar i una comunitat educativa: participar en l'equip del centre implicant-se en les funcions professionals.</p>	<p>Conèixer l'entorn sociocultural de l'escola i la comunitat educativa, i implicar-s'hi.</p> <p>Conèixer de prop i incorporar el treball educatiu i la cultura de l'escola.</p> <p>Assumir el compromís amb l'educació com a professional.</p> <p>Mantenir posicions crítiques amb els sabers i amb les institucions.</p> <p>Treballar cooperativament amb famílies, col·legues i membres de la comunitat de manera professional.</p> <p>Participar en les tutories com a persona col·laboradora dels i les mestres.</p>
<p>2) Actuació professional a l'aula: animar, gestionar i avaluar situacions d'aprenentatge</p>	<p>Dissenyar unitats de programació enfocades a les àrees i les competències del currículum.</p> <p>Comprendre, valorar i interrelacionar els continguts de les àrees curriculars, i saber seleccionar-los i organitzar-los.</p> <p>Promoure el treball en equip / cooperatiu.</p> <p>Basar-se en perspectives ètiques, democràtiques, responsables, sostenibles, justes.</p> <p>Gestionar i regular la comunicació amb i entre el grup per construir i mantenir una situació d'aprenentatge.</p> <p>Gestionar i regular les diversitats a l'aula, fomentant la participació i el respecte.</p> <p>Gestionar les pròpies emocions, valors i dificultats, i les relacions interpersonals a l'aula.</p> <p>Avaluar i regular els processos i resultats d'aprenentatge de l'alumnat, recolzant-se en la recerca educativa i en favor de la millora de la qualitat.</p> <p>Valorar críticament el desenvolupament de les situacions d'aprenentatge i les competències professionals pròpies.</p>
<p>3) Acció de recerca i/o innovació amb relació a l'escola i/o l'aula: reflexionar sobre la pràctica, avaluar, innovar, etc.</p>	<p>Identificar la situació o l'objecte de recerca.</p> <p>Fer un diagnòstic de la situació.</p> <p>Dissenyar un projecte de recerca i/o innovació educativa.</p> <p>Executar un projecte de recerca i/o innovació educativa.</p> <p>Avaluar un projecte de recerca i/o innovació educativa.</p> <p>Presentar, exposar i defensar un projecte de recerca i/o innovació educativa.</p>

3.3. ELS INDICADORS COM A CRITERIS DE QUALIFICACIÓ DELS RESULTATS D'APRENTATGE

A partir dels resultats d'aprenentatge hem anat identificant els diferents aspectes que es podrien observar, a través de les activitats de l'estudiant, i de les evidències que produeixen, i que permetrien realitzar una avaluació qualitativa útil per al seu aprenentatge. Aquests aspectes són més concrets i més descriptius encara del que s'espera de l'estudiant amb relació a cada resultat/objectiu d'aprenentatge. Es tracta d'aconseguir que tant l'estudiant com el professorat tutor, i fins i tot altres participants en les activitats que podrien constituir-se com a agents amb una funció informadora, puguin tenir uns criteris operatius amb relació a com han de ser les accions i manifestacions dels futurs i les futures mestres.

Es tracta, també, de garantir que l'estudiant tingui accés a uns criteris de qualificació de les seves accions, de manera que pugui analitzar i reflexionar a partir del que detecta com a millorable. Aquests indicadors es poden prendre com una guia d'autoavaluació i es poden utilitzar directament per valorar l'activació de coneixements, habilitats i valors en evidències concretes de les tasques dutes a terme.

Si establim indicadors és perquè els resultats d'aprenentatge són encara massa generals i poc descriptius de la qualitat (el caràcter, el tipus, el valor) de les accions. Per a nosaltres, els indicadors podrien ser ja escales de valoració fins i tot quantitatives (nivells d'1 a 4 per exemple, quant al resultat corresponent), o bé relativament qualitatives (de bé a malament, de molt a poc, de sempre a mai, etc.). Però hem preferit elaborar els resultats d'aprenentatge descrits i qualificats de forma qualitativa autèntica, opció que també presentava diverses possibilitats, com ara aquestes que detallem a continuació:

- Plantejar preguntes concretes per ser contestades per la persona responsable de l'avaluació. Per exemple: com manté l'atenció de la classe? Té una veu potent, aguda, inaudible? Com dibuixa a la pissarra? Quins càstigs o recompenses ofereix? Etcètera.
- Plantejar els indicadors detalladament i ja en forma de diferents nivells. Per exemple, respecte al resultat d'aprenentatge: dissenyar unitats de programació enfocades a les àrees i les competències del currículum, descriure diferents maneres de fer-ho, ja sigui en forma de nivells (de més incomplet a més complet, de més guiat a més autònom, etc.) o bé amb relació a diferents dimensions del resultat (per exemple, marc teòric, organització de l'informe del disseny, elaboració de les activitats, etc.).

Com tot seguit es veurà en les taules que recullen els indicadors i els resultats d'aprenentatge, hem optat per uns indicadors qualitius que aborden, cadascun d'ells, dimensions i aspectes dels resultats d'aprenentatge, incloent en el redactat de l'indicador la idea de quina seria la màxima qualitat en aquell aspecte. D'aquesta manera, la persona responsable de l'avaluació pot tenir-los com a punt de referència per observar els aspectes assolits i els millorables.

Tot i que posteriorment hem elaborat exemples d'alguns instruments específics per recollir sistemàticament les valoracions dels diversos agents respecte dels indicadors d'un resultat

d'aprenentatge o d'un altre, creiem que el punt realment operatiu és haver arribat a descriure els indicadors propis, ja que a partir d'aquests indicadors qualsevol agent ja podria elaborar un informe, en diferents moments del pràcticum, de la progressió de l'estudiant en pràctiques respecte de les competències assenyalades (concretament, respecte dels objectius o resultats).

És a dir, nosaltres hem fet servir el concepte d'indicadors d'una manera sinònima al que serien els estàndards o els criteris de valoració que hem definit en el capítol 1. Són, pròpiament, els mateixos resultats d'aprenentatge qualificats, de vegades concretats en moments diferents (indicadors d'un resultat al principi de les pràctiques o més endavant o al final).

Quan hem descrit els indicadors, hem tingut en compte la tipologia d'evidències que podem arribar a obtenir, i hem debatut acuradament la pertinença d'aquests indicadors amb relació a les tasques que realment du a terme l'estudiant. Per tant, hem clarificat de passada els **àmbits** en què se situen aquestes competències, com una concreció de les dimensions explicitades, en forma de **contextos vivencials de l'estudiant**.

Això significa que pot donar-se el cas en què un indicador no es pugui arribar a considerar, perquè l'acció o la tasca de l'estudiant on es podria observar no s'ha dut a terme. Els períodes de pràctiques, com que es realitzen en contextos reals, poden oferir més o menys activitats a l'estudiantat. Per posar un exemple, si bé considerem important que els i les mestres sàpiguen resoldre conflictes de maneres adequades, basades en la reflexió i en l'ètica, i enfocades al creixement emocional i ètic dels infants, pot donar-se el cas que durant les estades no es trobin en aquesta situació.

Hem fet servir una taula per discutir i arribar a decidir aquests indicadors, que presentem ja elaborada per a les tres dimensions. En tot cas, aquesta és una proposta de treball que s'anirà revisant a mesura que s'utilitzi realment.

3.3.1. Dimensió competencial: col·laborar en el marc d'una institució

Objectius/resultats d'aprenentatge i indicadors associats a les competències de l'àmbit: col·laborar en el marc d'una institució escolar i una comunitat educativa

Àmbits (contextos de l'estudiantat)	Objectius/resultats d'aprenentatge (com a objectius assolits)	Indicadors
Relacions professionals <ul style="list-style-type: none"> ■ Implicació en la comunitat educativa ■ Aplicació de la política i legislació educativa 	Conèixer i implicar-se en l'entorn sociocultural de l'escola i la comunitat educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analitza i té en compte les característiques del context sociocultural de l'escola. ■ Comprèn i fa visibles els valors, els estils de vida, la història i les contribucions de les famílies i la comunitat. ■ Coneix i és conegut per tots els estaments del centre de pràctiques (equip directiu, personal docent, pares i mares, personal no docent, etc.). ■ Coneix i utilitza els recursos de la comunitat per activar i dur a terme els programes escolars.
	Conèixer de prop i incorporar el treball educatiu i la cultura de l'escola	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analitza, valora i incorpora les característiques institucionals del centre de pràctiques (tipologia, projecte educatiu, organització, serveis, pla anual, etc.). ■ Analitza l'espai i la distribució temporal en el centre, de tots els entorns, aules i situacions educatives per poder planificar i avaluar. ■ Analitza i diferencia els canals de comunicació existents en la comunitat educativa (formals i no formals) per promoure la interacció. ■ Utilitza documentació pertinent i rigorosa i la considera: PEC, PCC, projectes d'innovació en els quals participa el centre, pla d'autonomia, biblioteca (.edu). ■ Registra els fets, processos, productes, observacions, interpretacions, etc., lògicament i organitzadament, per sintetitzar i processar la informació.
Valors i actituds professionals <ul style="list-style-type: none"> ■ Gestió comunicació i emocions en relacions interpersonals i intrapersonals ■ Valors i responsabilitat professional ■ Compromís amb l'educació 	Assumir el compromís amb l'educació com a professional	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mostra autoexigència amb les qüestions personals i professionals. ■ Compleix amb les pautes sobre horaris, assistència a reunions, etc., acordades pel centre. ■ S'interessa i treballa per formar-se millor com a mestre o mestra. ■ Relaciona el coneixement de la legislació educativa amb les pràctiques que impliquen l'escola, la família i la comunitat. ■ Fa propostes per millorar la qualitat del treball educatiu del centre. ■ Estableix vincles amb les famílies per afavorir la inclusió i els aprenentatges.

Àmbits (contextos de l'estudiantat)	Objectius/resultats d'aprenentatge (com a objectius assolits)	Indicadors
	Assumir el compromís amb l'educació com a professional (continuació)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Manifesta actitud de respecte i empatia amb tota la comunitat educativa. ■ És sensible i respon a les necessitats i dificultats dels alumnes. ■ Gestiona positivament els conflictes que sorgeixen amb l'alumnat (dins i fora de l'aula).
	Mantenir posicions crítiques amb els sabers i amb les institucions	<ul style="list-style-type: none"> ■ Relaciona teoria i pràctica amb la realitat de l'aula i del centre. ■ Manifesta criteris ètics respecte de la justícia social, la pau, la igualtat de gènere i la sostenibilitat, en les relacions professionals. ■ Reconeix i aborda els prejudicis i les discriminacions de tota mena en qualsevol disseny, actuació i interacció, propis i d'altres. ■ Analitza les implicacions ètiques de les actuacions professionals.
Participació <ul style="list-style-type: none"> ■ Col·laboració en tots els àmbits amb l'equip de mestres 	Treballar cooperativament amb famílies, col·legues i membres de la comunitat de manera professional	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estableix relacions formals i no formals amb l'equip de mestres. ■ Participa activament en les reunions de centre (fa propostes, opina, planteja alternatives, etc.). ■ Participa activament en les reunions de cicle (fa propostes, opina, planteja alternatives, etc.). ■ Col·labora en el disseny, el desenvolupament i l'avaluació de projectes (innovació, plans d'entorn, etc.). ■ Coneix i participa en els programes de l'escola (innovació, mediació, etc.). ■ Participa en l'organització d'activitats culturals, lúdiques, interculturals, etc. ■ Forma part de les comissions escolars i hi col·labora. ■ Participa en el disseny d'activitats i projectes que involucren mares i pares en el procés d'aprenentatge de llurs fills i filles.
	Participar en les tutories com a persona col·laboradora dels mestres	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acompanya, participa i analitza la tutorització de l'alumnat i les famílies, atenent a les singularitats educatives de cadascú. ■ Desenvolupa i aplica criteris pertinents en la valoració de les tutories i de la pròpia participació en aquestes.

3.3.2. Dimensió competencial: animar, gestionar i regular situacions d'aprenentatge

Objectius/resultats d'aprenentatge i indicadors associats a les competències de l'àmbit: actuació professional a l'aula; animar, gestionar i regular situacions d'aprenentatge

Àmbits (contextos de l'estudiantat)	Objectius/resultats d'aprenentatge (com a objectius assolits)	Indicadors
Planificació <ul style="list-style-type: none"> ■ Selecció sabers ■ Selecció recursos 	Dissenyar unitats de programació enfocades a les àrees i les competències del currículum	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aplica el coneixement dels principis i mètodes de l'ensenyament (socioconstructivisme, diversitat, intel·ligències múltiples, globalització, autogestió de l'aprenentatge per part de l'alumnat, etc.). ■ Analitza i incorpora les característiques de l'alumnat i les aportacions dels seus entorns familiars i de la comunitat. ■ Analitza i té en compte les característiques dels entorns d'aprenentatge i la pràctica educativa habitual a l'aula. ■ Utilitza documentació pertinent i rigorosa (esquemes didàctics o de treball facilitats al llarg de la seva formació, normativa curricular, planificació curricular del centre, altra documentació i/o bibliografia actualitzada, etc.). ■ Dissenya el pla atenent els elements essencials d'un programa (competències, objectius, continguts i àrees, activitats, avaluació, etc.). ■ Planifica seguint models didàctics innovadors, incorporant les aportacions de la investigació educativa.
	Comprendre, valorar i interrelacionar els continguts de les àrees curriculars, i saber seleccionar-los i organitzar-los	<ul style="list-style-type: none"> ■ Potencia i usa diferents llenguatges per expressar-se, relacionar-se i comunicar-se. ■ Selecciona adequadament els continguts atenent a la seva funcionalitat, significativitat, proximitat. ■ Dissenya activitats d'ensenyament/aprenentatge adequades als nivells i amb objectius clars i una seqüència lògica. ■ Dissenya propostes que equilibren el fet de pensar, fer, sentir, valorar, etc. ■ Dissenya propostes que fomenten el paper actiu de l'alumnat (experimentació, investigació, manipulació, creació, etc.). ■ Crea o selecciona recursos didàctics motivadors i promotors d'aprenentatges significatius.
	Promoure el treball en equip/cooperatiu	<ul style="list-style-type: none"> ■ Treballa cooperativament amb els mestres de cycle i altres professionals del centre. ■ Preveu l'organització del treball de l'alumnat combinant diferents agrupaments i afavorint el treball cooperatiu.

Àmbits (contextos de l'estudiantat)	Objectius/resultats d'aprenentatge (com a objectius assolits)	Indicadors
	<p>Basar-se en perspectives ètiques, democràtiques, responsables, sostenibles, justes, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Disseny i proposa activitats alternatives per abordar necessitats individuals/grupals de l'alumnat. ■ Considera els valors, els estils de vida, la història i les contribucions de les famílies i els grups socioculturals de la classe. ■ Selecciona i/o crea recursos didàctics diversos, eficaços, estètics, creatius i sostenibles. ■ Planifica l'avaluació de forma útil i adequada al tema i al grup. ■ Fonamenta i analitza les implicacions ètiques de les propostes didàctiques.
<p>Ensenyament</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Interacció ■ Implementació ■ Atenció necessitats i grups especials ■ Gestió classe ■ Regulació ■ Gestió de la pròpia persona 	<p>Gestionar i regular la comunicació amb i entre el grup per construir i mantenir una situació d'aprenentatge</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Presenta la proposta al grup classe de manera atractiva i organitzada. ■ Comunica els objectius amb claredat. ■ Utilitza l'expressió oral correctament i efectivament. ■ Usa diferents llenguatges per expressar-se, relacionar-se i comunicar-se. ■ Recolza la comunicació verbal amb la no verbal. ■ Recull, té en compte i aprofita les aportacions de l'alumnat, i els seus coneixements previs. ■ Promou un ús creatiu i significatiu dels recursos didàctics.
	<p>Gestionar i regular les diversitats a l'aula fomentant la participació i el respecte</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Implementa la planificació prèvia amb flexibilitat per adaptar-se a la situació. ■ Adequa les activitats i les interaccions comunicatives a les característiques, necessitats i diversitats individuals i col·lectives, i dels entorns familiars de l'alumnat. ■ Reconeix el sexisme, el racisme i els prejudicis i les discriminacions de qualsevol mena (classe social, estat de salut, edat, capacitat intel·lectual, religió, etc.) i actua per eradicar-los. ■ Motiva l'alumnat. ■ Gestiona l'ambient perquè sigui globalment adequat en els aspectes instructiu, social i físic. ■ Crea i manté un clima d'aula favorable i positiu. ■ Fomenta i obté esforç, constància i disciplina. ■ Resol conflictes dins de l'aula aportant models, regles, vincles. ■ Fomenta la participació de tot l'alumnat. ■ Controla la classe i aplica formes alternatives de correcció del comportament. ■ Gestiona les transicions adequadament.

Àmbits (contextos de l'estudiantat)	Objectius/resultats d'aprenentatge (com a objectius assolits)	Indicadors
	Gestionar les pròpies emocions, valors i dificultats, i les relacions interpersonals a l'aula	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mostra energia i entusiasme en la seva docència. ■ Comunica una actitud pacient, respectuosa i amable, i compromís personal amb l'educació de l'alumnat. ■ Manifesta equilibri emocional en les diverses circumstàncies de l'activitat professional. ■ Recondueix, reorienta i recupera conflictives i situacions per millorar-ne l'elaboració. ■ Reconeix les seves possibilitats i limitacions.
Avaluació i regulació	Avaluar i regular els processos i resultats d'aprenentatges de l'alumnat, recolzant-se en la recerca educativa i en favor de la millora de la qualitat	<ul style="list-style-type: none"> ■ Recull dades rellevants per dur la terme l'avaluació. ■ Recull altres criteris d'avaluació a part dels propis (equip de mestres, avaluació col·lectiva, etc.). ■ Avalua els coneixements previs i regula l'aprenentatge tenint-los presents. ■ Promou i incorpora l'autoavaluació continuada de l'alumnat. ■ Recull i valora els processos i els resultats d'aprenentatge de l'alumnat i fa devolucions significatives i estimulants. ■ Avalua les sessions, els infants, el grup, segons el disseny previ. ■ Avalua i regula els aprenentatges amb relació a les àrees de contingut. ■ Avalua i regula les competències bàsiques a través de les activitats i situacions d'aprenentatge. ■ Avalua i regula el comportament, el procés i l'actuació de l'alumnat.
	Valorar críticament el desenvolupament de les situacions d'aprenentatge i les competències professionals pròpies	<ul style="list-style-type: none"> ■ Avalua l'efectivitat de les activitats desenvolupades d'acord amb el disseny previ. ■ Avalua per reorientar les activitats realitzades. ■ Reflexiona sobre la seva pràctica professional i avalua la seva pròpia actuació: gestió d'emocions, abordatge de conflictives, comunicació, implicacions ètiques, etc.

3.3.3. Dimensió competencial: reflexionar, fer recerca i avaluar en la pràctica

Objectius/resultats d'aprenentatge i indicadors associats a les competències de l'àmbit de la investigació (el mestre o la mestra com a professional reflexiu): reflexionar, avaluar i autoavaluar la pràctica per millorar; dissenyar, executar i avaluar un projecte de recerca i/o innovació educativa

Àmbits (contextos de l'estudiantat)	Objectius/resultats d'aprenentatge	Indicadors
Diagnosi	Identificar la situació o l'objecte de recerca	<ul style="list-style-type: none"> ■ Observa sistemàticament i analitza la vida a l'aula en particular i/o la realitat escolar en general. ■ Cerca i recull informació inicial relacionada amb l'observació i l'anàlisi prèvies. ■ Descriu i explica la situació problemàtica observada.
	Fer un diagnòstic de la situació	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cerca, discrimina i recull informació actualitzada i relacionada amb la situació (construcció autoregulada de coneixement). ■ Planteja la/les pregunta/es inicial/s i/o els objectius de la recerca d'acord amb els problemes o necessitats detectades.
Planificació del pla d'acció	Dissenyar un projecte de recerca i/o innovació educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coneix les diferents alternatives teòriques i metodològiques. ■ Participa activament en treballs d'equip i sap integrar la interdisciplinarietat (coconstrucció de coneixement). ■ Dissenya una proposta didàctica relacionada amb el diagnòstic previ i adequada teòricament i metodològica. ■ Proposa procediments eficaços des d'un punt de vista metodològic. ■ Conceptualitza i operativitza les variables de la recerca i els indicadors d'avaluació. ■ Dissenya l'avaluació del projecte o la innovació docent tenint en compte els diferents moments del projecte (temporalització de l'avaluació).
Actuació	Executar un projecte de recerca i/o innovació educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilitza l'eina metodològica més adequada en cada moment, segons el seu interès informatiu, comunicatiu i de recerca. ■ Gestiona procediments per a la producció de canvis en la pròpia persona (autoregulació) i en el seu entorn. ■ Implementa el sistema d'avaluació dissenyat. ■ Aplica els principis legals i ètics ■ Reflexiona sobre l'execució del projecte a partir del contrast amb la pròpia persona, amb la resta i amb la teoria. ■ Elabora un informe final d'investigació comprensible i estructurat.

Àmbits (contextos de l'estudiantat)	Objectius/resultats d'aprenentatge	Indicadors
Revisió i avaluació	Avaluar un projecte de recerca i/o innovació educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reflexiona individualment i amb altres (companys i companyes, mestre tutor o mestra tutora, professorat universitat, altres professionals, etc.) sobre la planificació i el disseny del procés d'E/A. ■ Reflexiona individualment i amb altres (companys i companyes, mestre tutor o mestra tutora, professorat universitat, altres professionals, etc.) sobre el desenvolupament del procés d'E/A. ■ Reflexiona individualment i amb altres (companys i companyes, mestre tutor o mestra tutora, professorat universitat, altres professionals, etc.) sobre el resultat del procés d'E/A. ■ Construeix nou coneixement i reconstrueix coneixements previs a partir de la reflexió i el contrast.
TFG	Presentar, exposar i defensar un projecte de recerca i/o innovació educativa	<ul style="list-style-type: none"> ■ Discrimina la informació rellevant. ■ Presenta i exposa la informació discriminada de forma clara, concisa i argumentada. ■ Defensa, de forma argumentada, les seves explicacions. ■ Utilitza l'expressió oral correctament i efectivament.

3.4. EVIDÈNCIES PER A L'AVALUACIÓ: LES TASQUES DE L'ESTUDIANT EN PRÀCTIQUES

Com s'explicita en el capítol 1 d'aquesta guia, totes les tasques d'aprenentatge (fins i tot les que no estan programades per la facultat ni han estat previstes per ningú) són potencialment activitats d'avaluació, en el sentit que teòricament podrien ser avaluades per algú (estudiant, companys, companyes, infants, etc.). En el fons, del que es tracta és de decidir quines de les activitats d'aprenentatge seran motiu d'avaluació: quines proporcionen informació rellevant, quines reproduïxen amb fidelitat el context d'aplicació, quines estan orientades de manera que permetin la millora del procés d'instrucció, quines activitats específiques d'avaluació estan estratègicament millor situades, etc.

En aquest apartat exposem les tasques que realitza l'estudiant, tant a la facultat com al centre, i que són, al nostre parer, les més indicatives pel que fa a la potencialitat avaluadora de la seva activitat.

3.4.1. Les tasques en relació amb el pràcticum

L'experiència en el pràcticum actual ens ha permès posar en relleu que treballar les competències necessàries per poder fer el pràcticum de tercer i quart en les millors condicions possibles és un treball que ja s'ha de començar a primer curs. Amb aquesta finalitat, als nous graus de Mestre/a hem previst dos mòduls, a primer i segon curs, en els quals hi ha programades estades temporals en els centres educatius. Amb això pretenem començar a treballar, d'una banda, aspectes generals i específics en el context escolar (que poden anar des de l'observació d'elements contextuals del centre o l'aula fins a l'anàlisi crítica d'activitats educatives desenvolupades per l'estudiant al centre) que permetin a l'estudiant una presa de contacte i una incorporació progressiva a la realitat i a la diversitat dels centres educatius. De l'altra, considerem també d'una importància extraordinària la iniciació i el progressiu aprofundiment en el domini d'instruments d'anàlisi i de reflexió crítica, com ara el diari de camp o l'elaboració de pautes d'observació.

Tot seguit descrivim sintèticament les tasques típiques que realitzarà l'estudiant en pràctiques en diferents períodes d'estada a l'escola i en l'entorn paral·lel de la facultat.

Abans d'iniciar l'estada a l'escola

- Participar en seminaris de formació del pràcticum sobre l'aprofundiment en la utilització del diari de camp, els processos de recerca-acció, les expectatives, etc.
- Assistir a les reunions de tutories prèvies que convoqui el professorat tutor.
- Presentar-se (el grup d'estudiants d'un centre i els seus tutors i tutores) a l'escola (equip directiu, mestres tutors i tutores).

A l'escola

- Elaborar el pla de pràcticum juntament amb els dos tutors o tutores.
- Informar-se del context sociocultural en què està immers el centre escolar.
- Informar-se sobre l'organització i el funcionament de l'escola on és (ràtios, projecte educatiu i curricular, reglament, estructura dels cicles, serveis de què disposa, etc.).
- Observar les característiques dels infants, apreciand els tipus de diversitat existents (capacitats personals, culturals, procedència social, etc.) i les formes concretes d'atendre'ls.
- Observar i analitzar la manera com són ateses les necessitats específiques dels infants derivats de diverses circumstàncies (immigració recent, handicaps, etc.).
- Planificar i conduir actuacions amb tot el grup classe que compreguin els diferents moments de la intervenció educativa i les diverses àrees curriculars.
- Participar en activitats globals del centre i en activitats educatives realitzades fora del centre.

- Aportar materials o recursos d'utilitat per al centre.
- Mantenir contacte constant amb els tutors o tutores a través de reunions i tutories. Assistir a les reunions d'equips del centre (cicle, claustre, comissions, Consell Escolar, etc.).
- Conèixer els serveis educatius externs i assistir a sessions de treball en les quals participin (centres de recursos pedagògics, EAP, LIC, etc.).

Individualment

- Recollir en un diari les seves observacions i reflexions durant tot el període de pràctiques. El fet d'escriure facilita l'anàlisi i la reflexió. Al mateix temps, possibilita al professorat tutor un seguiment i una orientació individuals del procés que cada estudiant construeix.
- Preparar la proposta didàctica fonamentada i contextualitzada que cal dur a terme, i els recursos necessaris per desenvolupar-la a l'aula.
- Elaborar la memòria de pràcticum amb les orientacions dels tutors o tutores.
- Analitzar i valorar l'actuació pròpia, i el procés i el context del pràcticum efectuat.

Conjuntament amb altres companys i companyes

Es considera enriquidora la reflexió conjunta, l'observació mútua i el contrast d'opinions entre els i les estudiants que fan pràctiques en una mateixa escola. També es considera de gran interès l'intercanvi d'experiències i reflexions entre estudiants que fan les pràctiques en diferents centres, que poden organitzar-se en el marc de les tutories.

- Buscar, seleccionar i sintetitzar informació i documentació referida al centre i al context on està situat, a les característiques de l'etapa i del cicle en què es treballa, al tema del projecte i a la programació concreta en què s'intervé.
- Preparar tasques per desenvolupar en el mateix centre i analitzar-ne els resultats.
- Presentar les experiències i la seva valoració a la resta d'estudiants i professorat tutor, i a l'estudiantat d'altres cursos.

A les tutories

La tutoria constitueix un component inherent al pràcticum. Representa una acció docent amb l'objectiu d'impulsar i facilitar el desenvolupament integral de l'estudiant. Canalitza i dinamitza les relacions entre l'estudiant, el centre i les competències que ha d'assolir. Per tant és, per un costat, un escenari formatiu essencial de la docència universitària i, per l'altre, un espai d'avaluació essencial de les competències individuals dels i les estudiants.

Té diverses dimensions: intel·lectual, afectiva-personal, social i professional. Fer només pràctiques no és suficient, cal permetre a l'estudiant realitzar activitats innovadores i

reflexionar sobre el procés. L'espai de tutories compartides, individuals, en grup, amb diferents tutors o tutores, és per interaccionar aquests aspectes. Les tutories tenen molta importància per afavorir l'anàlisi fonamentada i reflexiva del que s'observa i es practica al centre, i per construir a partir d'aquesta anàlisi pautes d'actuació adequades. A més a més, adopten diferents formats en funció de qui hi participa i de la situació en què es duen a terme.

Cal distingir entre:

- Les tutories col·lectives, en les quals un o més tutors i/o tutores es troben amb un grup d'estudiants per analitzar o posar en comú les seves experiències. Aquestes tutories tenen un enorme potencial formatiu, ja que fomenten el diàleg i la discussió a partir de la mateixa pràctica, afavoreixen el contrast d'experiències i vivències, i fomenten l'aprenentatge entre companys i companyes.
- Les tutories individuals, en les quals cada estudiant analitza amb el seu tutor o tutora les seves vivències i els seus problemes específics, i reflexiona sobre la seva actuació a l'aula o la prepara. De vegades poden ser conjuntes entre els dos tutors o tutores i l'estudiant; aquesta situació és especialment interessant, ja que l'estudiant pot enriquir-se molt amb les aportacions conjuntes i les discussions en grup.

La tutoria del mestre o la mestra tutora està orientada a facilitar a l'estudiant en pràctiques tots els elements que li permetin entendre millor el que passa a l'aula i al centre, i la seva manera d'intervenir. Aquest diàleg pot resultar molt enriquidor no solament per als i les estudiants, sinó també per al mateix cos docent, que hi trobarà una oportunitat per reflexionar i fonamentar millor la seva pròpia pràctica.

Les sessions de tutoria ajuden i orienten tant a l'estudiant com als tutors i tutores, i tenen lloc en els diferents moments i en les diferents funcions de l'avaluació (diagnòstica, formativa/formadora i sumativa); per tot plegat és necessari establir un calendari sistemàtic de tutories.

4. SISTEMES D'AVUACIÓ DEL PRÀCTICUM DELS I LES MESTRES

Les propostes i estructures sistèmiques presentades en aquesta guia són producte, principalment, d'una pauta basada en la interrogació respecte dels processos de formació en la pràctica. Per arribar al «com», al «quan», al «perquè» i al «per a què» dels objectius, les qualificacions i l'assoliment de les competències, s'ha abordat la confecció de la guia principalment des del realisme de la pròpia experiència, amb la finalitat de donar garanties de validesa i credibilitat a les diferents propostes i eines que s'ofereixen. Ens hem interrogat tant respecte dels elements teòrics o normatius (competències, legislació, currículum, etc.) com respecte dels elements pràctics (agents, contextos, temporalització, etc.).

Hem desglossat el procés d'elaboració en diferents fases de debat i discussió. Primer sobre la construcció de l'eina: si és representativa, si és assolible, si concorda amb els objectius, si respon a les competències i els nivells a assolir. També sobre els ítems que permeten avaluar, el ventall de nivells, la possibilitat d'establir criteris i límits avaluable. La discussió sobre l'execució o posada en pràctica de l'eina, respecte de les situacions d'avaluació, ha estat important. I ha resultat essencial el debat sobre els nivells i criteris (indicadors) per establir resultats d'assoliment de les competències, així com la seva mesura i gradació.

Resta pendent, en tot això, considerar les vies de *feedback* amb l'estudiant i altres agents, la concordança entre els objectius d'avaluació i les competències de referència.

Les eines que es presenten en aquest darrer capítol, requeriran ajustaments i regulacions diferents en funció del context i dels agents, i de les valoracions obtingudes en la seva posada en pràctica. Caldrà la validació en la posada en pràctica i la reflexió compartida.

Un esquema útil i assumible per a tots els estudis de Ciències Socials podria partir de la concreció i el desenvolupament de l'esquema que segueix en forma de taula. En aquest últim capítol tractarem de donar resposta, encara que inicial, a les qüestions de l'avaluació com a sistema: els contextos, les fases, i els indicadors de nivells, els agents d'avaluació i/o informació, i alguns instruments possibles, dissenyats específicament per identificar els nivells de qualitat de presència dels indicadors.

Esquema per a un protocol marc d'avaluació del pràcticum

Competències	Activitats	Avaluació				
Treballs de camp i pràctiques en CS	Tasques de l'estudiant	Resultats d'aprenentatge (com a objectius assolits)	Indicadors	Context (quan/on)	Agents	Instruments
Dimensió						

4.1. EL TEMPS I L'ESPAI EN L'AVALUACIÓ DEL PRÀCTICUM: FASES I CONTEXTOS

El pràcticum té sentit en la mesura que els i les estudiants puguin contrastar els coneixements construïts durant el grau, amb anterioritat i simultàniament a la realització d'estades en centres. Això implica, com a mínim, que hi ha dos contextos en què es desenvolupa el pràcticum: els centres de pràctiques i la facultat.

4.1.1. El procés del pràcticum i els nivells de competència

Els contextos per al pràcticum sorgeixen de les respostes a les preguntes «on?» i «quan?», és a dir, on i quan es desenvolupen les activitats, les tasques, i on i quan es produeixen evidències dels aprenentatges perquè sigui possible avaluar-les com a tal.

Com hem assumit des del principi, l'aprenentatge i l'avaluació són processos consubstancials, que es sincronitzen. Tractem de fer emergir, a partir d'aquesta reflexió sobre els contextos d'aprenentatge i d'avaluació, la qüestió fonamental, que és precisament la progressió, l'avanç i la millora de nivells que s'espera.

Aquesta precisió prèvia és necessària per poder desenvolupar sistemes d'avaluació concrets que permetin valorar aquells resultats d'aprenentatge i els seus indicadors, ja que resulta evident que, tant els resultats com els indicadors defineixen nivells màxims d'execució o d'activació (coneixements, estratègies, accions, valors, etc.) que formen part de la construcció d'una competència.

Recuperem, doncs, la qüestió de la gradació en nivells d'adquisició, domini o manifestació de les competències. Aquesta gradació està implícita en qualsevol intenció avaluadora, i la podríem sintetitzar en funció de les dimensions següents:¹²

¹² VILLA i POBLETE, 2004.

- Progressiu aprofundiment en els coneixements necessaris per activar més completament la competència. No diem que calgui un augment quantitatiu de coneixement, sinó al contrari, de tipus qualitatiu i crític.
- Progressiva autonomia personal. S'ha de tenir en compte que si les persones necessiten constantment supervisió per realitzar una tasca, demostren que no tenen competència per fer-la. En un primer estadi, s'actua amb la guia i l'ajut dels professionals, del professorat tutor i dels companys i companyes, fins que es demostra una relativa autosuficiència per resoldre les situacions complexes i avaluar-les.
- Progressiu acostament a la contextualització i regulació. Aquesta variable és essencial per poder valorar el pràcticum, perquè hi ha contextos d'actuació que esdevenen situacions de diferent complexitat. L'adequació al context particular és un element que cal tenir en compte en la valoració; pot influir en l'ús d'instruments i en les escales valoratives.

4.1.2. Temporalització i fases del pràcticum

Encara que el mòdul de pràcticum forma part dels cursos tercer i quart dels estudis de Mestre/a, la preparació del pràcticum s'inicia en els cursos anteriors, en els quals s'han d'assolir els marcs teòrics, els procediments i les actituds bàsiques necessàries per permetre que es desenvolupi correctament. Cada moment del pràcticum ha de tenir com a referent l'anterior, amb un engranatge que parteix de l'avaluació diagnòstica i formativa de cada període. Tanmateix, alguns resultats d'aprenentatge es poden sobreposar o desenvolupar de manera paral·lela.

L'organització de l'estada a l'escola del pràcticum de tercer i quart té en compte tres criteris:

- Permetre als estudiants fer un seguiment de l'evolució del curs escolar, perquè apreïin els diferents moments i les tasques pròpies de cada període.
- Alternar l'estada a l'escola amb l'estada a la facultat, per afavorir un cert distanciament que faciliti la reflexió crítica i perquè s'interaccionin nivells d'aprenentatge reflexiu.
- Conèixer centres de característiques diferents que donin una visió contrastada de situacions educatives variades.

Preparació

La fase de preparació, que s'inicia en el curs anterior, comprèn totes les tasques informatives i de negociació orientades a proporcionar els elements necessaris perquè els i les estudiants entenguin al màxim la importància i els continguts del pràcticum, obtinguin informació sobre els centres i els projectes que presenten, i triïn adequadament. Aquesta activitat ja és el primer pas de l'avaluació, tant des de la facultat com per a l'estudiant, que ha d'argumentar la seva selecció.

Al començament de tercer i quart, aquesta fase preveu, especialment, activitats d'avaluació diagnòstica. L'avaluació del pràcticum comença per la diagnosi de les expectatives i la reflexió sobre la influència de les experiències prèvies en el camp de l'educació formal i no formal (fins i tot com a alumnat de les etapes educatives corresponents).

Acollida al centre i a l'aula

L'acollida al centre i a l'aula pot estar molt relacionada amb el final de la fase anterior, malgrat que es concreta en el moment en què els i les estudiants comencen formalment la seva estada. La manera com es rep i s'acull els estudiants té una importància especial pel que fa a les seves expectatives i la manera com s'hi sentiran. En aquest sentit, la majoria de centres organitzen una sessió específica en què l'equip directiu es presenta i presenta la resta del personal del centre, fa una visita a les instal·lacions i explica els aspectes bàsics del funcionament i del projecte educatiu i curricular propis. També s'ha d'aclarir la posició i les responsabilitats dels i les practicants, i aportar la informació pertinent sobre la línia d'escola, el plantejament curricular i l'enfocament metodològics. En aquest moment es poden compartir elements essencials per a l'avaluació respecte a les expectatives del centre envers el pràcticum i les activitats que se n'espera.

Observació i participació guiada

La fase d'observació i participació guiada comprèn habitualment tot el període inicial del curs escolar en cada estada de pràcticum. Pretén que cada estudiant arribi a familiaritzar-se amb les característiques del centre i de l'alumnat amb els quals farà les pràctiques. Concretament es planteja:

- *L'observació guiada* de les tasques habituals que desenvolupa l'equip de professionals del centre, tant individualment com en equip.
- El coneixement de *les característiques bàsiques del centre i del seu context*, com també del projecte presentat pel mateix centre en relació amb el pràcticum.
- *La participació guiada i progressiva* en algunes activitats de l'aula, que no interfereixi amb la realització de les altres tasques.
- *La concreció i el disseny del pla d'intervenció* que, en relació amb el projecte o la programació d'aula, es desenvoluparà en la fase següent.

Implicació dins de l'aula

En aquesta fase continuen les tasques d'observació, però adquireix molta més importància la implicació més decidida de l'estudiant en les tasques globals de la classe i la posada en pràctica del pla d'intervenció dissenyat en la fase anterior, tutoritzat conjuntament pel tutor o tutora de la facultat i el tutor o tutora del centre. Així mateix, es preveu que en els nous graus l'estudiant pugui arribar a assumir, si més no durant períodes curts però significatius (i progressivament: un matí, un dia, una setmana, etc.), la responsabilitat completa de l'aula.

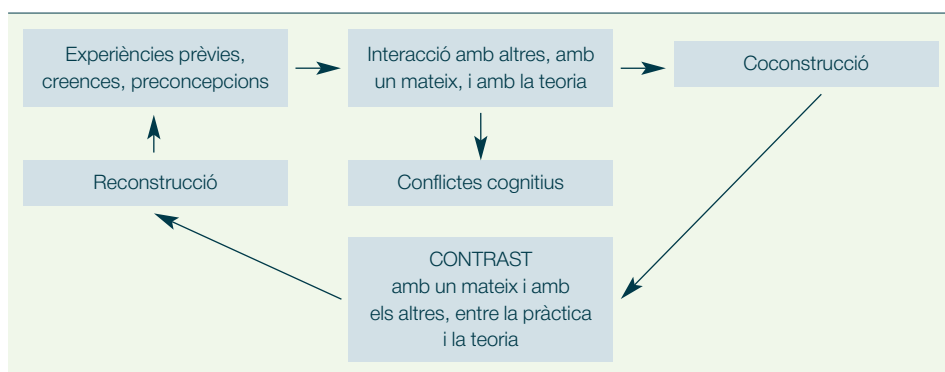
Aquest és el moment de la regulació (autoregulació i regulació compartida), i per tant de l'avaluació formativa i formadora.

Seguiment, elaboració i valoració de la seqüència

El propòsit fonamental d'aquesta fase és l'elaboració sistemàtica i reflexionada de les experiències viscudes en les fases anteriors. Això comporta la confecció de documents que reflecteixin el procés de treball, l'actuació que s'ha seguit i les reflexions que se'n derivin. Representa una fase d'allunyament de la pràctica diària que té un gran interès a l'hora de poder analitzar, amb més distància, però sense una desvinculació total, el procés de treball que s'ha seguit i l'evolució posterior del grup classe. Tot plegat és necessari per a l'autoavaluació i per a la reflexió sobre el concepte de fer de mestre o mestra.

Comunicació i avaluació final

Aquesta fase té una importància fonamental per afavorir la coconstrucció i la reconstrucció dels coneixements i les experiències, ja que permet fer una anàlisi retrospectiva global i contrastada de tot el que s'ha après i viscut durant aquest dens i llarg període de la formació. Però perquè això sigui realment possible es necessiten, tal com assenyala Zabalza (1997), dues condicions: que es faci en grup, per permetre un enriquiment mutu, i que es dugui a terme de manera guiada, per garantir el contrast i la reflexió, ja que la mera narració de les experiències no és suficient. La valoració continuada i compartida ha de permetre prendre consciència dels progressos i les mancances, i posar les mesures adequades per assolir els resultats d'aprenentatge perseguits. En l'esquema següent es poden apreciar elements que formen part d'un procés de contrast com el que busquem (Alsina, Busquets, Esteve i Torra, 2006):



Per afavorir aquest intercanvi s'organitzen unes sessions específiques en les quals els i les estudiants presenten les seves aportacions, individualment o col·lectivament, mitjançant un resum, una mostra de l'experiència i de les possibilitats del projecte. La presentació del pràcticum als companys i companyes representa un intercanvi obert i reflexiu de la pròpia

experiència, és un element més de valoració d'algunes competències del pràcticum i, alhora, orienta l'estudiantat del curs següent.

A partir d'ara, a quart curs s'haurà de fer la presentació i defensa del treball de fi de grau, davant del professorat, possiblement d'altres agents de l'avaluació i també dels companys i companyes. Aquesta activitat serà una evidència important per a l'avaluació, en concret del TFG (inclòs en el pràcticum) i en concret també dels resultats d'aprenentatge definits amb relació a competències de comunicació, reflexió i autoavaluació.

4.2. AGENTS DE L'AVALUACIÓ DEL PRÀCTICUM: FUNCIÓ D'INFORMACIÓ I AVALUACIÓ

En el model de pràcticum adoptat, el professorat tutor i les tutories tenen un paper fonamental, ja que, tal com indica Zabalza (1997), sense un sistema d'orientació i supervisió el pràcticum perd algunes de les dimensions formatives més importants. El sistema adoptat preveu una doble tutoria per a cada estudiant: el tutor o tutora de la facultat i el mestre tutor o mestra tutora de l'escola. Aquesta doble tutoria pretén enriquir l'ajut a l'estudiant en els seus processos d'observació, actuació i reflexió, ja que permet incorporar perspectives diferents i complementàries.

El model d'avaluació del pràcticum centrat en les competències del nou títol implica aquelles persones que són agents directes d'aprenentatges i d'avaluació: els tutors o tutores de la facultat i l'equip de Deganat, els tutors o tutores dels centres i els equips directius dels centres, i els estudiants.

4.2.1. La funció dels tutors i tutores de pràctiques

La tasca de la tutoria consisteix, d'una banda, a guiar l'estudiant en la transformació de la teoria en pensament pràctic per poder-la incorporar a l'experiència directa i, de l'altra, a orientar-lo en la integració de la pràctica a partir de l'anàlisi contrastada. És a dir, a encaminar el futur i la futura mestra en els processos reflexius d'interacció entre teoria i pràctica.

La tasca del tutor o tutora de pràcticum és global i complexa, i requereix atendre diferents dimensions del desenvolupament personal i professional de cada estudiant i d'un grup. Alhora, el tutor o tutora ha de fer la mediació amb els centres de pràctiques i té una important projecció externa. Tot això fa que aquesta tasca sigui bastant compromesa i requereixi posar en joc capacitats variades, entre les quals destaquen les de comprensió, empatia, relació i treball en equip. També actua com a referent global per al seu estudiantat en tot el procés, proporcionant les orientacions i l'ajut necessaris, i promovent un clima positiu, de seguretat i suport, facilitador del creixement i desenvolupament personal i professional dels futurs i les futures mestres.

Els tutors i tutores de pràcticum de la facultat són professors i professores de les diferents àrees que intervenen en els estudis de Mestre/a, i que tenen una clara voluntat de treball en aquest marc d'actuació i compromís amb l'escola.

En concret, el professorat tutor de la facultat ha d'assumir les funcions amb relació al disseny i la programació dels mòduls de pràcticum, amb relació als centres, a partir del projecte o necessitats formatives dels i les mestres, i amb relació a l'estudiantat, tant per al seguiment del procés formatiu com per a l'avaluació de les competències implicades en el pràcticum. D'aquestes funcions deriven les tasques següents:

Abans

- Preparar el procés de pràcticum amb l'equip de tutors i tutores, amb el centre i amb l'estudiantat. Analitzar i orientar els projectes de pràcticum del centre.
- Realitzar l'avaluació diagnòstica del procés, de les capacitats i habilitats dels i les estudiants, i de les expectatives personals i del grup, sempre entenent que la finalitat principal de l'avaluació és la regulació.
- Planificar el procés, els moments d'avaluació, i compartir amb la resta d'agents els resultats d'aprenentatge esperats, com també els instruments.

Durant

- Mantenir una vinculació i un contacte directes amb les escoles. Col·laborar en els processos d'innovació i canvi als centres educatius a partir de les demandes negociades en el marc dels equips de treball establerts.
- Treballar en equip amb tot el professorat tutor, en les activitats formatives i avaluadores organitzades amb la finalitat de millorar el pràcticum.
- Fer el seguiment de cada estudiant al llarg de tot el procés formatiu viscut en el pràcticum.
- Visitar l'escola, tant l'estudiant com el cos de mestres, per realitzar tutories periòdiques conjuntament amb el mestre tutor o mestra tutora, o compartir temes del projecte amb el claustre.

Després

- Avaluat l'assoliment de les competències associades al pràcticum de cada estudiant, conjuntament amb el mestre tutor o mestra tutora i l'estudiant, i participar en les sessions de treball amb altres tutors o tutores de la facultat per fer el seguiment i la valoració. Fer l'avaluació finalista.

Mestres tutors i tutores de l'escola

Són els i les professionals que acullen i tutel·len l'estudiant que fa pràctiques en el marc del seu centre. Aquesta funció representa una forta implicació, personal i institucional, en la formació dels futurs i les futures mestres, la qual cosa s'hauria de reconèixer i compensar de manera més adequada. En aquest sentit, el Departament d'Educació també aposta per valorar, formar i reconèixer aquesta tasca dins del centre docent.

El tutor o tutora de l'escola és (o hauria de ser) un professor o una professora més de la universitat que acompanya l'estudiant en pràctiques, amb una formació prèvia i un compromís temporal. A més de ser l'agent observat que fa de modelatge, també acompanya l'estudiant en el procés de formació des del disseny i l'aplicació, en l'anàlisi de situacions reals i en el procés de reflexió i interiorització. El tutor o tutora de l'escola és l'entrada de l'estudiant a la realitat educativa, qui li presenta el context i totes les interaccions professionals.

El mestre tutor o tutora comparteix tutoria amb el professor o professora de la facultat. Té també la responsabilitat de participar en tot l'itinerari formatiu. Ha de tenir, per tant, espais de trobada amb el professorat tutor i amb l'estudiant o amb altres tutors o tutores, perquè realment la tasca sigui col·laborativa. Aquesta tutoria compartida exigeix unes sessions de treball periòdiques, i la formació d'equips mixtos per garantir l'avaluació del pràcticum, propiciar la reflexió real i rellevant entre teoria i pràctica, i relacionar formació inicial amb la permanent. D'aquestes funcions es deriven les tasques següents:

Abans de l'estada a l'escola

- Conèixer el pla de pràcticum i les tasques que s'hi relacionen. Conèixer les competències que s'hi treballen, com també els resultats d'aprenentatge esperats.
- Participar en l'elaboració i negociació del projecte de pràcticum presentat pel centre.
- Concretar, conjuntament amb el tutor o tutora de facultat i l'estudiant, el pla de treball a l'escola, les funcions de cadascú e el desenvolupament d'aquest, i les competències avaluable.

Durant l'estada a l'escola

- Ajudar l'estudiant a conèixer el context, l'estructura organitzativa i el funcionament del centre, i proporcionar-li informació i accés als recursos del centre (aules de suport, assessorament psicopedagògic, etc.). Proporcionar-li una visió global del treball: planificació, metodologia, recursos didàctics, sistema d'avaluació, etc.
- Acompanyar l'estudiant i facilitar-li l'entrada a reunions (claustres, cicles, comissions, etc.). Afavorir la participació i la progressiva autonomia per prendre iniciatives.
- Assessorar i guiar en la preparació i realització de recursos i activitats educatives; replantejar les decisions que pren i reflexionar-hi (actituds educatives, model d'ensenyament-aprenentatge, tipus d'activitats proposades, etc.) i justificar-les (avaluació formativa i heteroregulació).

- Intercanviar observacions i suggeriments amb el tutor o tutora de la facultat per millorar la qualitat de l'estada de pràctiques: avaluació constant i compartida.

Després de l'estada a l'escola

- Fer un informe sobre el procés de pràctiques seguit per l'estudiant.
- Fer dues sessions d'avaluació, una de conjunta amb l'estudiant i el tutor o tutora de la facultat, i una amb el tutor o tutora de la facultat i altres tutors o tutores per valorar el pràcticum des d'un punt de vista global.

4.2.2. L'estudiant i l'avaluació del pràcticum

L'estudiant és l'agent principal del pràcticum. L'assoliment de les seves competències professionals és l'objectiu principal de tot el procés. L'estudiant té un paper actiu en la tria, planificació, desenvolupament, procés de regulació, reflexió i interiorització i, també, en l'avaluació. És agent actiu, ha de poder observar, intervenir, fer classes, analitzar, contrastar, avaluar, com també ha de poder innovar per millorar i poder avaluar diferents aspectes del fet de fer de mestre o mestra. Hem de pensar que, en les diferents fases del pràcticum, els i les estudiants poden avaluar els companys i companyes amb guies i instruments preparats, amb estratègies d'heteroavaluació, coavaluació o avaluació compartida amb altres agents. Com a estudiant, acceptar, recollir i interioritzar les valoracions dels companys i companyes és un component essencial del treball en equip, bàsic en el desenvolupament integral del i la professional competent. Per exemple es pot proposar a estudiants d'una mateixa escola o d'un mateix cicle que s'avaluin a partir de l'anàlisi d'un enregistrament prèviament preparat i que s'utilitzi un instrument compartit.

En un model d'avaluació global i sistèmica, l'estudiant també forma part de la xarxa d'agents d'avaluació. És en les interaccions socials amb la resta de representats (docents i estudiants) que es fomenta l'autoregulació d'ordre metalingüístic, perquè es verbalitzen les anàlisis, opinions, justificacions, progressos i reflexions. L'estudiant es perfila com a agent d'informació i avaluació del procés del pràcticum, de l'adequació del centre i de la intervenció de la resta de representants. En aquest sentit també cal propiciar espais reals de comunicació oberts amb instruments preparats o amb grups de discussió organitzats.

4.2.3. Altres agents implicats

En aquest pràcticum compartit, amb la participació de l'escola i de la facultat, també hem de tenir en compte els agents gestors. Una comissió mixta organitzativa i gestora, formada per professionals d'ambdós col·lectius (Departament d'Educació i facultat), té també una funció avaluadora del procés, de centre i de professionals. Els espais de trobada, a més d'intercanviar punts de vista, han de servir per determinar criteris d'avaluació per al seguiment i la millora del pràcticum en funció dels objectius establerts.

També hem de tenir present que l'equip directiu del centre és un agent d'avaluació, tant d'algunes competències de l'estudiant com del procés o la intervenció de la facultat. Cal

establir espais de trobada per determinar canals de comunicació i compartir criteris de seguiment i avaluació. D'altra banda, l'equip de tutors i tutores de la facultat, com també els mateixos estudis, han de valorar els aspectes globals, organitzatius i processals del pràcticum dels estudis. Tenen una importància especial els documents de síntesi de les sessions de treball amb els equips directius i de les sessions amb els tutors i tutores de la facultat, amb el propòsit de reformular i reconduir el plantejament curs rere curs.

Hi ha altres persones que poden donar informació susceptible de ser avaluada. El mateix alumnat d'aula fa una devolució quotidiana a l'estudiant en pràctiques, i alhora produeix resultats que li són evidències del caràcter de la seva actuació com a mestre o mestra. De manera similar, cal tenir en compte el personal no docent del centre i les famílies com a informadors del nivell assolit per l'estudiant en les interaccions que manté.

4.3. INSTRUMENTS I PROTOCOLS PER A L'AVALUACIÓ DELS RESULTATS D'APRENTATGE

En aquest epígraf recollirem alguns exemples de protocols que es podrien elaborar per avaluar els resultats d'aprenentatge a partir dels indicadors que hem determinat.

A partir dels resultats i indicadors que hem explicat en el capítol anterior, ja es podrien crear directament instruments d'avaluació per valorar el grau i la qualitat d'assumpció de les competències del pràcticum. Els indicadors predefinits donen, per si mateixos, prou informació perquè qualsevol agent, també l'estudiant, valori les actuacions professionals en els diferents contextos.

Hem optat, però, per elaborar algunes pautes específiques, a tall d'exemple, que suggereixin trets sobre els quals ens podríem basar per qualificar descriptivament i precisa els indicadors. Pensem que així donem més oportunitat per a la reflexió i la regulació, ja que permet tenir present el procés d'integració i millora d'un indicador.

D'acord amb Esteve (2006), l'essència de les observacions és tenir constància dels esdeveniments de l'aula, de manera que puguin ser estudiats. Cal, doncs, captar aquests esdeveniments per tal que siguin susceptibles d'anàlisi i interpretació. Per això caldrà recórrer necessàriament a instruments —evidències— que siguin aptes per a aquesta finalitat, i no tenir en compte només l'objectiu global i concret, sinó també la manera com podem obtenir constància tant de dades «introspectives» com de dades més directament observables (Allwright i Bailey, 1991).

Instruments per a l'observació introspectiva. Es tracta de fer una reflexió privada, que adreci la mirada cap a la pròpia actuació, envers el que ha passat a l'aula, les pròpies reaccions i les de l'alumnat, etc. Perquè aquesta mena de reflexió sigui realment útil per a la millora de la pràctica docent, cal sistematitzar-la i dotar-la d'una base sòlida, de manera que sigui susceptible de posteriors lectures i anàlisis. Per això és tan important incorporar instruments específics per recollir la «reflexió privada». Tots aquests instruments es

fonamenten en l'activitat de plasmar, generalment per escrit, les reflexions que l'estudiant realitza.

Anotacions de camp pràctica i la teoria	Es pren nota de manera ràpida i breu d'aquells aspectes de la classe que són susceptibles d'una reflexió posterior. Es pot estructurar amb un format previ.
Informes de classe	Crònica fidel dels esdeveniments a l'aula. Són més detallats que les anotacions de camp. Es recomana elaborar primer un llistat de preguntes que serveixin de guia.
Diaris / logbook	Reaccions escrites sobre els esdeveniments de l'aula. Dues funcions: retenir idees, per poder reflexionar-hi, i descobrir aspectes de l'actuació pròpia. Les narracions no han d'informar únicament de fets puntuals, sinó transmetre la sensació que s'hi participa activament.
Protocols o informes orals (thinking-aloud protocols)	Consisteix a pensar en veu alta durant el desenvolupament d'una activitat i retenir la reflexió mitjançant enregistraments. Si cal, també es pot evocar en veu alta i en pocs minuts una activitat professional.
Enquestes i qüestionaris	Són útils per recollir informació sobre les dimensions afectives de l'ensenyament i l'aprenentatge. És molt important concretar l'objectiu per poder formular les preguntes de manera pertinent i precisa.

Instruments per a l'observació d'«allò exterior». Si aquesta observació ha de servir de base per analitzar fenòmens concrets de l'aula, caldrà fer ús, en alguns casos, de mitjans tècnics.

Enregistraments	Permeten introduir-se intensament en els comportaments, i percebre fenòmens interessants que d'altra manera podrien passar desapercebuts.
Transcripcions	Sovint els enregistraments comporten un procediment posterior, el de la transcripció.
Fulls o graelles d'observació	Tenen un format més obert que els sistemes de categorització. Serveixen principalment per preparar l'observació mitjançant preguntes guia que ajuden a definir l'objectiu específic. Permeten incorporar tota mena de comentaris. Tenen un valor altament formatiu: es poden emprar com a base d'un diàleg constructiu, ja que aporten perspectives contrastades i discutides.

Punts de partida per triar els resultats/objectius a avaluar mitjançant un instrument. Hem decidit triar quatre o cinc resultats de manera que compleixin les condicions següents:

- Que n'hi hagi de les tres dimensions amb què ens hem organitzat.
- Que siguin de diferent «tipus», de manera que altres estudis puguin trobar-hi relació: que n'hi hagi d'actituds, de comunicació, d'avaluació/autoavaluació (recerca-reflexió) i un de planificació, tots a nivell d'exemplificació per poder transferir.

- Que possibilitin desenvolupar diferents «activitats» i «productes» de l'estudiant, com també treballar amb una tipologia d'instruments o protocols diferents. Per exemple: **enregistraments** (elaborar una pauta d'observació d'una sessió de classe, i per tant amb relació a un resultat dins del bloc 2, dins de la dimensió «ensenyament»); **tutories o entrevistes** (pautes per deixar constància de la progressió en aspectes actitudinals, de reflexió professional). Elaborar algun protocol per aprofitar bé **el diari** per avaluar i autoavaluar-se. Estàndards per elaborar dissenys, projectes, **memòries** i carpetes de treball (per exemple, el disseny d'una seqüència didàctica).
- Que permetin un seguiment del procés per part dels tutors i tutores, però també que representin una base d'orientació per a l'estudiant, per afavorir el procés de metacognició, que suposa plantejar-se la professió més enllà de l'actuació diària.
- Que es puguin determinar nivells. *Se n'han concretat quatre: **Incorrecte / Pot millorar / Correcte / Molt bé***. Per donar pautes i referències, es defineixen els nivells corresponents als extrems de la graella, entenent que el molt bé indica l'assoliment en el seu màxim grau, sovint proper al nivell d'expertesa. En els nivells intermedis és recomanable que les o els agents avaluadors aportin els seus propis paràmetres detallats i ajustats al grau d'aprenentatge.

Els resultats d'aprenentatge seleccionats són:

- Assumir el compromís amb l'educació com a professional (dimensió 1).
- Dissenyar unitats de programació adreçades a les àrees i competències del currículum (dimensió 2).
- Comprendre, valorar i interrelacionar continguts i saber seleccionar-los (dimensió 2).
- Gestionar la comunicació a l'aula (dimensió 2).
- Reflexionar sobre l'avaluació del disseny, l'execució i l'avaluació de projectes o plans d'acció per a la millora educativa (autoavaluació i reflexió sobre la pràctica) (dimensió 3).

Pauta per desenvolupar aquests sistemes d'avaluació

Hem dibuixat una primera taula on relacionem el resultat d'aprenentatge concret i, segons els indicadors, situem els moments, evidències i agents que s'hi impliquen. Finalment, determinem el moment de valoració: inicial, bàsic o de consolidació. Majoritàriament els indicadors es desenvolupen de manera progressiva precisament al llarg dels estudis o del pràcticum (la trobareu desenvolupada en els exemples analitzats).

La segona taula que hem treballat ens ajuda a sistematitzar l'avaluació del resultat d'aprenentatge. La mateixa pauta s'hauria d'utilitzar al llarg del pràcticum, perquè molts indicadors es desenvolupen progressivament i repetida en els períodes de pràctiques. Hem decidit proposar sempre quatre nivells d'assoliment, i recollir els sistemes d'avaluació que es consideren òptims. Generalment descrivim el nivell d'excel·lència (molt bé) i el que considerem incorrecte. Els dos nivells intermedis hem preferit no especificar-los; considerem

que depèn de l'indicador, del context i dels agents avaluadors. Com veurem en els exemples, es relaciona l'indicador amb el descriptor de nivell.

4.3.1. Avaluar resultats de valors

Aquest instrument recull les evidències sobre l'assoliment del compromís professional a les tutories. Aquestes evidències són d'ordre molt divers, algunes són mesurables i d'altres són molt interpretables en funció de l'estudiant, del context i dels tutors i tutores.

És una pauta oberta i subjecta a elements qualitius i subjectius difícilment mesurables. Per l'especificitat del propi resultat d'aprenentatge, no és un procés lineal, hi poden haver estancaments i retrocessos. D'altra banda, és un instrument d'ús continuat al llarg de tot el període de pràctiques, tant en la fase de preparació com d'implicació, i també en la fase posterior d'avaluació. És, per tant, d'ús acumulatiu al llarg de les diferents i diverses sessions de **tutoria**.

En la fase inicial recull les expectatives, les representacions prèvies de la professió, i alhora pot ajudar a fer conscient l'estudiant del seu punt de partida i de les seves capacitats. Es pot emprar com a avaluació diagnòstica per part de tots els agents (tutors i tutores i estudiants).

Durant el desenvolupament del procés (fase intermèdia), s'ha d'establir un protocol de seguiment, com a mínim dues vegades, per verificar el procés seguit i per possibilitar la millora. Representa l'avaluació formativa i formadora que informa l'estudiant perquè millori.

La fase final confirma el nivell d'assumpció de la professió, però també és el punt de partida de l'etapa professional. En aquest sentit, el quart nivell d'assoliment representa el grau de professional competent, que considerem que s'assoleix plenament amb l'experiència i la reflexió dins del marc de la formació permanent.

En ser un resultat molt actitudinal, hi intervenen gairebé tots els agents que s'han implicat en el pràcticum amb funcions d'avaluació o informació: tutors i tutores (centre/facultat), estudiant (individual/grup), equip directiu i, de manera puntual, agents de l'escola (alumnat, famílies, etc.) i serveis educatius (psicopedagogs i psicopedagogues, formadors i formadores).

Els instruments d'anàlisi per recollir el procés de millora d'aquest resultat d'aprenentatge són diversos, per la complexitat del resultat. Poden ser: enquesta inicial, registres de tutories, observació, qüestionaris, diari de camp, disseny del projecte, entrevista, memòria de pràcticum (document de conclusions) i informe d'autoavaluació. L'eina generada recull els elements d'anàlisi dels indicadors a emprar com a recull de dades a la tutoria.

Objectiu/resultat d'aprenentatge: assumir el compromís amb l'educació com a professional

Nivells	Moments	Inicial (al principi)	Bàsic (a la meitat)	Consolidació (al final)
Accions, execucions, processos que poden donar lloc a evidències / productes				
Facultat: <ul style="list-style-type: none"> ■ Sessions formatives i seminaris 		Recull d'expectatives, informació sobre pautes d'actuació, coneixement del centre i dels projectes, autoavaluació de capacitats i moment de formació.	Diagnosi del progrés formatiu, formació sobre innovació educativa.	Comunicació de l'experiència (valoració sobre l'actitud de respecte al centre educatiu, adequació al projecte i al context).
Centres pràctiques: <ul style="list-style-type: none"> ■ Equips directius ■ Cicle 		Establiment de relacions interpersonals amb els membres del claustre. Acordar i assumir el pla de treball i les pautes d'actuació.	Col·laboració amb les tasques de diferents professionals del centre. Assumir les funcions professionals acordades.	Participar en la valoració final conjunta dels resultats i l'aportació feta al centre. Mostrar capacitats i criteris adequats per valorar la pròpia tasca.
Tutories/reunions personal tutor/facultat/escola/estudiants			Demostrar esforç i interès en la pràctica.	Reflexionar sobre la formació inicial com a professional.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
Compleix les pautes sobre horaris i assistència a reunions acordades pel centre					
	■ Compleix els horaris.	No.	Compleix.		Mostra disponibilitat.
	■ Compleix les pautes de reunions.	No.	Compleix.		Mostra disponibilitat.
Relaciona el coneixement de la legislació educativa amb les pràctiques que impliquen l'escola, la família i la comunitat					
	■ Relaciona el coneixement de la legislació educativa amb les pràctiques.	Coneix la legislació però no l'aplica	Aplica la legislació a les pràctiques.		Fa una lectura personal i la contextualitza.
Manifesta actitud de respecte i empatia amb tota la comunitat educativa					
	■ Accepta i compleix els acords, encara que no els subscriu.	No.	Els compleix.		Si, i n'és responsable.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
Manifesta actitud de respecte i empatia amb tota la comunitat educativa (continuació)					
■	Accepta la diversitat.	Li costa.	L'accepta.		Dialoga per arribar a acords.
■	Comprèn i valora els diferents rols dins de la comunitat (alumnat, famílies, mestres, altres professionals implicats, etc.).	No.	Accepta els diferents rols i necessitats.		Accepta i es manifesta en les seves actuacions.
■	Mostra un punt de vista positiu envers l'educació.	Poc.	Veu l'educació amb un punt de vista positiu.		És capaç d'imaginar perspectives possibles.
Estableix vincles amb les famílies per afavorir la inclusió i els aprenentatges					
■	Estableix vincles amb les famílies per afavorir la inclusió i els aprenentatges.	Fa referència a les famílies.	Té en compte les famílies.		Proposa activitats que impliquen la família.
És sensible i respon a les necessitats i dificultats dels alumnes					
■	És sensible i respon a les necessitats i dificultats dels alumnes.	Coneix la teoria existent sobre el tema però no l'aplica.	S'interessa per l'ampliació dels seus coneixements sobre el tema.		Adequa les propostes a les necessitats i dificultats.
Gestiona positivament els conflictes que sorgeixen amb l'alumnat (dins i fora de l'aula)					
■	Reconeix l'existència del conflicte.	No.	El detecta i analitza.		Reconeix el conflicte com a font de creixement professional.
■	Mostra sensibilitat pels conflictes fora d'aula.	Poc o gens.	Els coneix i analitza.		S'hi interessa i els aprofita pel coneixement.
Fa propostes per millorar la qualitat del treball educatiu del centre					
■	Fa propostes per millorar la qualitat del treball educatiu.	Fa propostes sense analitzar el context d'aplicació.	En proposa i les contextualitza.		Les contextualitza, contrasta i adequa.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
Reflexiona individualment i amb altres (companys i companyes, mestre tutor o mestra tutora, professorat universitat, altres professionals, etc.) sobre el resultat del procés d'E/A					
■	Fa autocrítica.	No.	La reconeix.		Canvia l'actitud.
■	Es planteja la inseguretat/incertesa.	No.	La reconeix però no la gestiona.		L'assumeix i demostra confiança.
■	Reflexiona amb altres.	Li costa.	Accepta les valoracions.		Les incorpora.
Mostra autoexigència amb les qüestions personals i professionals					
■	Coneix les pròpies capacitats personals.	No.	Les coneix.		Millora.
■	Coneix les seves habilitats professionals amb relació a: la preparació, gestió i relació amb la resta de professionals.	No.	Les coneix.		Millora.
■	Reflexiona i actua de forma exigent amb la pròpia persona.	Poc.	Reconeix la capacitat d'autoexigència.		Ho demostra en la seva actuació.
S'interessa i treballa per formar-se millor com a mestre o mestra					
■	S'interessa per la formació.	No.	S'hi interessa.		Té iniciativa amb relació a lectures, assistència a conferències i cursos.
■	Participa en situacions de formació (escola i tutories).	No o poc.	Si li ho diuen.		Fa aportacions i les recull.
■	Reflexiona i accepta els canvis de coneixement i de la societat.	No.	Els coneix i els analitza.		S'adapta positivament als canvis.

4.3.2. Avaluar resultats de planificació per a l'acció didàctica

Aquest instrument d'avaluació està dissenyat per analitzar com s'han assolit els dos resultats d'aprenentatge:

- **Dissenyar unitats de programació enfocades a les àrees i les competències del currículum.**

- **Comprendre, valorar i interrelacionar els continguts de les àrees curriculars, i saber seleccionar-los i organitzar-los.**

En aquest cas hem preferit treballar amb un sol instrument per a dos resultats, ja que estan profundament interrelacionats. La graella ens ha de permetre observar el nivell d'assoliment d'aquests dos resultats d'aprenentatge en el conjunt del treball realitzat a la memòria. Aquests indicadors reflecteixen de forma detallada el grau i la qualitat en què s'han fet els aprenentatges.

L'instrument que presentem a continuació té un caràcter global i ens ha de servir per avaluar els indicadors a partir de la confecció i redacció de la memòria.

Situem les evidències analitzades en les tres etapes del procés:

- **Inicial:** comprensió de la informació facilitada pel professor o professora per tal de confeccionar la memòria.
- **Bàsica:** anàlisi del centre i de l'entorn, recerca teòrica i disseny d'unitats de programació, etc.
- **Consolidació:** informe final de la memòria i la seva defensa.

En la majoria dels casos, l'agent responsable de l'avaluació és el professor tutor o professora tutora de la facultat, juntament amb el tutor o tutora del centre de pràctiques. També considerem imprescindible la participació de l'estudiant en aquesta avaluació, com a instrument d'autoregulació i com a anàlisi crítica del seu procés, com també la d'altres companys i companyes del centre.

Els instruments que permeten qualificar aquests indicadors són: el diari de camp, la memòria, la pauta de valoració del disseny de materials didàctics i la creació de recursos. Es defineix un protocol per recollir el nivell dels indicadors: pauta de valoració de la memòria.

Objectiu/resultat d'aprenentatge: dissenyar unitats de programació enfocades a les àrees i les competències del currículum. Comprendre, valorar i interrelacionar els continguts de les àrees curriculars, i saber seleccionar-los i organitzar-los

Nivells	Moments	Inicial (al principi)	Bàsic (a la meitat)	Consolidació (al final)
Activitats o accions, execucions, processos que poden donar lloc a evidències / productes				
Facultat: ■ Sessions formatives i seminaris		Exposició sobre l'estructura de la memòria: <ul style="list-style-type: none"> ■ El contingut/normes de referències i citacions bibliogràfiques i electròniques/ normes d'escriptura «científica». ■ El llenguatge utilitzat: claredat, concisió i senzillesa. ■ Com es presenta una memòria. L'estructura formal de la memòria. L'espai gràfic i la composició. ■ Activitats pràctiques. 	Diagnosi del progrés formatiu, formació sobre innovació educativa.	Comunicació de l'experiència (valoració respecte al centre educatiu, adequació al projecte i al context) professional.
Seminaris		Seminaris de formació en grup.	Seminaris de formació en grup.	Seminaris de formació en grup.
Tutories/reunions personal tutor/facultat/escola/estudiants		Col·lectives per definir les característiques de la memòria.		
Anàlisi del centre		Estada escola a 1r.	Estada escola a 2n.	Pràcticum 3r i 4t.
Anàlisi de l'aula		Estada escola a 1r: pauta.	Estada escola a 2n: pauta.	Pràcticum 3r i 4t: memòries.
Anàlisi del context		Estada escola a 1r: pauta.	Estada escola a 2n: pauta.	Estada escola a 2n: pauta.
Projecte didàctic		Col·laborar en activitats preparades pel mestre tutor o mestra tutora.	Dissenyar una activitat guiada pel professorat tutor, relacionada amb la programació escolar.	Marc teòric. Anàlisi / recerca de mètodes i recursos didàctics innovadors relacionats amb les unitats de programació (relació teoria-pràctica).
Informe final «memòria»		Pautes per fer l'informe de 1r. Diari de camp.	Pautes per fer l'informe de 2n. Diari de camp.	Programació completa d'una seqüència didàctica dins d'un projecte d'innovació.

Nivells	Moments	Inicial (al principi)	Bàsic (a la meitat)	Consolidació (al final)
Activitats o accions, execucions, processos que poden donar lloc a evidències / productes (continuació)				
	Defensa de la memòria			Presentació als companys i companyes i a l'estudiantat de cursos inferiors.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
1. Aplica el coneixement dels principis i mètodes de l'ensenyament (socioconstructivisme, diversitat, intel·ligències múltiples, globalització, autogestió de l'aprenentatge per part de l'alumnat, etc.)					
	■ Socioconstructivisme	Ignora les bases del socioconstructivisme a l'hora d'ensenyar.			Té en compte els fonaments del socioconstructivisme a l'hora d'ensenyar.
	■ Interdisciplinarietat i globalització	La seqüència didàctica no és gens interdisciplinària.			Fa una programació amb activitats didàctiques interdisciplinàries i globalitzadores.
	■ Diversitat i intel·ligències múltiples	La seqüència didàctica no té en compte la diversitat dins de l'aula.			Les activitats didàctiques contempnen la diversitat i les diferents maneres d'aprendre dins de l'aula.
	■ Autoaprenentatge i autoavaluació	La seqüència didàctica no contempla l'autoaprenentatge ni l'autoavaluació.			L'autoaprenentatge i l'autoavaluació formen part de la seqüència didàctica.
2. Analitza i incorpora les característiques de l'alumnat i les aportacions dels seus entorns familiars i de la comunitat					
	■ Alumnes nouvinguts/udes	No distingeix els trets diferencials de l'alumnat nouvingut.			Sap distingir i adaptar les característiques de l'alumnat nouvingut dins el ritme de treball de l'aula.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
2. Analitza i incorpora les característiques de l'alumnat i les aportacions dels seus entorns familiars i de la comunitat (continuació)					
	■ Característiques del centre, de l'aula i de l'alumnat	No analitza ni conjuga les característiques del centre, de l'aula ni de l'alumnat.			Sap analitzar, relacionar i conjugar les característiques del centre, de l'aula i de l'alumnat.
	■ Necessitats educatives especials de l'aula	No reconeix ni analitza les necessitats educatives especials de l'aula.			Sap analitzar i incorporar, dins les activitats d'aula, les necessitats educatives especials de l'aula.
3. Analitza i té en compte les característiques dels entorns d'aprenentatge i la pràctica educativa habitual a l'aula					
	■ Els i les mestres que intervenen a l'aula	Només observa el treball desenvolupat dins l'aula.			Fa reflexions i comentaris personals sobre el treball desenvolupat.
	■ La programació i el treball realitzat a l'aula	Es limita a seguir la programació d'aula.			Fa reflexions i comentaris personals sobre el treball desenvolupat.
	■ L'espai, l'organització, l'horari aplicat a les activitats de l'aula i els recursos utilitzats	Només fa una descripció dels diferents moments d'intervenció educativa i de les diferents àrees curriculars.			Analitza la planificació i el desenvolupament d'actuacions en diferents moments d'intervenció i àrees curriculars.
	■ Les activitats realitzades a classe (objectius, continguts, metodologia, recursos, agrupaments, avaluació, organització espai-temps, interacció entre alumnes, ús de noves tecnologies)	Es limita a descriure les activitats didàctiques de l'aula.			Fa una anàlisi a fons de les activitats didàctiques i de la seva programació dins de l'aula.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
4. Utilitza documentació pertinent i rigorosa (esquemes didàctics o de treball facilitats al llarg de la seva formació, normativa curricular, planificació curricular del centre, altra documentació i/o bibliografia actualitzada, etc.)					
	■ Confecciona el llistat bibliogràfic i electrònic de la memòria.	No es recolza en cap bibliografia.			Aplica, seguint la normativa definida, les cites i les referències bibliogràfiques i electròniques.
	■ Realitza un disseny fonamentat.	La proposta es presenta de forma incoherent i sense atendre els elements bàsics adquirits en la formació inicial.			És una proposta ben estructurada i fonamentada.
5. Dissenya el pla atenent els elements essencials d'un programa (competències, objectius, continguts i àrees, activitats, avaluació, etc.)					
	■ Presenta de forma adequada el disseny i desenvolupament de les sessions: objectius, continguts, metodologia, activitats, recursos, agrupaments, avaluació (inicial, intermèdia, final), organització espai temps.	Existeix un grau d'incoherència en la forma de planificar i en els elements que configuren una planificació adequada.			Atén adequadament els elements bàsics d'una bona planificació.
	■ Realitza un disseny integrat en la programació o projecte de centre.	La proposta transcorre en paral·lel al projecte de centre i sense atendre les directrius establertes.			Inscriu la seva proposta docent en les directrius definides en el projecte de centre.
6. Planifica seguint models didàctics innovadors, incorporant les aportacions de la investigació educativa					
	■ Creativitat	Planifica les activitats utilitzant models didàctics repetitius i poc innovadors.			Utilitza models innovadors en la seva planificació i recursos presents en la recerca educativa.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
6. Planifica seguint models didàctics innovadors, incorporant les aportacions de la investigació educativa (continuació)					
■ Equilibri teoria-pràctica	No s'observa l'equilibri necessari entre teoria i pràctica.				Garanteix els equilibris indispensables en una bona planificació.
■ Material bibliogràfic i electrònic actualitzat	Utilitza recursos bibliogràfics i electrònics recurrents i poc actualitzats.				Presenta recursos bibliogràfics i electrònics actualitzats.
7. Potencia i usa diferents llenguatges per expressar-se, relacionar-se i comunicar-se					
■ Interdisciplinarietat	Centra la comunicació i les activitats en el llenguatge verbal.				Utilitza llenguatges diversos per comunicar-se i perquè els infants s'expressin i els desenvolupin amb les activitats que proposa.
■ Llenguatge verbal	No aprofita les activitats per treballar-lo.				Proposa activitats que permeten als infants desenvolupar la lectura i l'expressió oral i escrita.
■ Llenguatge visual	No utilitza o són poc atractius els elements visuals en el discurs, i en els recursos didàctics.				Els recursos visuals són atractius i complementen la utilització d'altres llenguatges. Els infants han d'expressar-se visualment.
■ Llenguatge musical	Encara que pugui ser facilitador, no acompanya els seu discurs amb elements musicals.				Quan és necessari incorpora elements musicals per conformar l'aprenentatge.
■ Llenguatge corporal	Canalitza la comunicació de forma estàtica i sense utilitzar els recursos corporals.				La gestualitat i els moviments corporals ajuden en el procés d'aprenentatge dels infants.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
7. Potència i usa diferents llenguatges per expressar-se, relacionar-se i comunicar-se (continuació)					
■	Llenguatge matemàtic	No aprofita les activitats per treballar-lo.			Proposa activitats que permeten incidir en aspectes matemàtics.
8. Selecciona adequadament els continguts atenent la seva funcionalitat, significativitat, proximitat					
■	Funcionalitat, significativitat i proximitat	La proposta de continguts resta allunyada de criteris de funcionalitat, significativitat i proximitat.			Els continguts atenen els aspectes de funcionalitat, significativitat i proximitat.
9. Disseny a activitats d'ensenyament/aprenentatge adequades als nivells i amb objectius clars i una seqüència lògica					
■	Objectius	Els objectius no concorden amb la proposta.			Defineix objectius adequats per a la proposta didàctica.
■	Seqüència	La seqüència didàctica no atén els nivells d'aprenentatge.			Les activitats d'aprenentatge s'ajusten a una seqüència didàctica adequada.
10. Disseny a propostes que equilibren el fet de pensar, fer, sentir, valorar, etc.					
■	Equilibri fer/pensar	No presenta l'equilibri necessari.			Les activitats presenten l'equilibri necessari entre fer i pensar.
■	Sentiments i emocions	Les activitats no atenen el desenvolupament dels sentiments i les emocions.			Permeten desenvolupar els sentiments i les emocions.
■	Valors i actituds	Les activitats no atenen el desenvolupament de valors i actituds.			Es treballen els aspectes de valors i actituds.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
11. Dissenya propostes que fomenten el paper actiu de l'alumnat (experimentació, investigació, manipulació, creació, etc.)					
■	Experimentació, manipulació, investigació i creació.	Observem activitats centrades en la repetició que no afavoreixen accions actives.			Les activitats presenten propostes que afavoreixen el paper actiu de l'alumnat.
12. Crea o selecciona recursos didàctics motivadors i promotors d'aprenentatges significatius					
■	Creativitat	Els recursos didàctics presenten un esquema continuista i sense atractiu, i difícilment garanteixen aprenentatges significatius.			Els recursos didàctics són creatius i motivadors, i garanteixen aprenentatges significatius.
■	Estètica	Les propostes presentades no tenen en compte cap criteri estètic.			Observem com els materials didàctics utilitzats són atractius estèticament.
■	Sostenibilitat	S'utilitzen massivament materials en paper sense atendre criteris de sostenibilitat.			Existeix un equilibri entre els materials utilitzats. S'utilitzen recursos diversos no centrats en els materials en paper.

4.3.3. Avaluar resultats de comunicació

La pauta d'observació que es presenta ha de servir per analitzar el nivell d'assoliment del resultat d'aprenentatge següent: **gestionar i regular la comunicació amb i entre el grup per construir i mantenir una situació d'aprenentatge.**

Les evidències que ens permeten avaluar l'assoliment d'aquest resultat d'aprenentatge són les pròpies intervencions que fa l'alumnat en diferents situacions i en diferents moments. Per tal de tenir un registre d'aquestes intervencions es proposa l'**enregistrament** en vídeo.

La pauta per analitzar posteriorment el document videogràfic fa esment dels diferents indicadors relacionats amb el resultat d'aprenentatge, tenint en compte que alguns d'aquests indicadors poden estar relacionats, també, amb altres resultats. Alguns dels

indicadors encara s'han subdividit en subindicadors per tal de poder analitzar aspectes molt concrets.

Aquest instrument s'ha de poder utilitzar en diferents moments del pràcticum per tal que els i les estudiants tinguin coneixement de quin és el seu procés i que incorporin aquesta avaluació com a reguladora del seu aprenentatge. Es proposa:

- Fase inicial, i en situacions que l'estudiant no hagi planificat (participació en activitats de classe organitzades pel mestre o la mestra).
- Fase intermèdia, i en situacions planificades conjuntament amb el mestre o la mestra.
- Fase final, i en situacions planificades per l'estudiant.

En tots els casos, els agents responsables de l'avaluació hauran de ser: tutor o tutora de la facultat, mestre tutor o mestra tutora, companys i companyes de l'estudiant, i l'estudiant. Això no significa que sempre l'hagin d'avaluar tots els agents, sinó que en cada cas es pot plantejar qui serà l'agent responsable de l'avaluació.

També es recomana que es faci en més d'una ocasió, de manera que l'estudiant pugui veure quin és el seu procés, sobretot en aquells casos en què s'hagin detectat nivells baixos.

Aquesta pauta pot servir igualment per fer l'anàlisi a partir de l'observació directa. El que aporta l'enregistrament en vídeo és una evidència de l'actuació i la possibilitat de revisar l'anàlisi.

Objectiu/resultat d'aprenentatge: gestionar i regular la comunicació amb i entre el grup per construir i mantenir una situació d'aprenentatge

Moments	Al principi	A la fase intermèdia	Al final
Activitats	Activitats molt puntuals: rutines, explicar un conte, presentar una activitat, correcció, suport individual a infants i petits grups, etc., a partir d'una proposta concreta del mestre tutor o la mestra tutora (planificada conjuntament).	Activitats planificades per l'estudiant però proposades pel mestre tutor o la mestra tutora.	Activitats que formen part de la seva proposta d'intervenció.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
Utilitza l'expressió oral correctament i efectivament					
■	Vocabulari i expressió	Utilitza vocabulari incorrecte: castellanismes, nivell inadequat, construcció incorrecta.			Vocabulari i expressió adequats per a l'edat dels infants.
■	Entonació	No modula la veu i el discurs resulta monòton.			Entonació adequada que ajuda a fixar l'atenció.
■	To de veu	El to és inadequat (massa fort o massa fluix).			El to de veu és adequat en cada circumstància.
■	Ritme d'exposició	El ritme és massa ràpid o massa lent per a l'edat dels infants.			El ritme d'exposició és adequat i per tant manté l'atenció.
■	Ús adequat del temps	Les seves intervencions són excessivament curtes o llargues.			Les seves intervencions tenen la durada adequada en cada moment.
Usa diferents llenguatges per expressar-se, relacionar-se i comunicar-se					
■	Utilització de recursos gràfics	No els utilitza o els utilitza malament.			Utilitza recursos gràfics per completar la seva exposició de forma adequada (pissarra, làmines, recursos digitals, etc.).
■	Utilització d'objectes, materials, situacions reals	No els utilitza o els utilitza malament.			Utilitza objectes, materials, situacions reals per reforçar la seva exposició.
Recolza la comunicació verbal amb la no verbal					
■	El gest	Utilitza poc el llenguatge corporal.			Utilitza el gest per reforçar els significats de l'expressió oral.
■	L'expressió facial	Utilitza poc el llenguatge facial o no l'utilitza.			Utilitza l'expressió facial per generar interès.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
Recolza la comunicació verbal amb la no verbal (continuació)					
■	La mirada	No mira els seus interlocutors.			Amb la mirada controla, capta l'atenció i segueix els infants.
■	El moviment	Es mostra excessivament estàtic o es desplaça massa per l'aula.			Es desplaça per la classe per mantenir l'atenció, per controlar el seguiment dels infants.
■	Comunicació afectiva	No comunica afecte amb la mirada, el gest, etc.			Comunica afecte amb el gest, la proximitat, el to, la mirada, etc.
Presenta la proposta al grup classe de manera atractiva i organitzada					
■	Presentació de la proposta	No presenta la proposta abans de començar l'activitat.			Presenta la proposta relacionant-la amb activitats o coneixements previs.
■	Motivació	No té en compte la motivació.			Motiva i engresca els infants en iniciar una activitat nova.
■	Comunicació dels objectius	No explicita els objectius.			Comunica els objectius amb claredat.
Recull, té en compte i aprofita les aportacions de l'alumnat i els seus coneixements previs					
■	Participació de l'alumnat	No té en compte la participació de l'alumnat.			S'assegura que tots els infants participin.
■	Coneixements previs de l'alumnat	No recull els coneixements previs de l'alumnat.			Recull els coneixements previs utilitzant diferents estratègies (preguntes orals, textos escrits, dibuixos, etc.) atenent l'oportunitat.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
Recull, té en compte i aprofita les aportacions de l'alumnat i els seus coneixements previs (continuació)					
■ Aportacions de l'alumnat (dubtes, experiències, descobriments, etc.)	No utilitza les aportacions de l'alumnat en la dinàmica de la sessió.				Incorpora les aportacions de l'alumnat a la dinàmica de la sessió.
Promou un ús creatiu i significatiu dels recursos didàctics					
■ Ús dels recursos	Fa poc ús de recursos.				Utilitza correctament els recursos.
■ Ús dels recursos per part de l'alumnat	No demana a l'alumnat que manipuli directament els recursos.				Afaveix que l'alumnat utilitzi els recursos de forma adequada.
■ Ús creatiu dels recursos	No sap aprofitar els recursos.				Sap trobar nous usos als recursos.

4.3.4. Avaluar la reflexió i l'autoavaluació

La pauta d'observació que es presenta ha de servir per analitzar el nivell d'assoliment del resultat d'aprenentatge següent: **avaluar un projecte de recerca i/o innovació educativa.**

Elaborar una pauta d'observació per aquest objectiu d'aprenentatge implica un primer aclariment de perspectiva: pretenem guiar **l'avaluació de l'avaluació** d'un projecte de recerca. És a dir, el que oferim són pautes d'avaluació que l'estudiant ha de tenir en compte per avaluar el seu projecte de recerca i/o innovació educativa.

Això vol dir que no tornem a avaluar un per un tots els requisits per a l'elaboració d'un projecte de recerca i/o innovació educativa; sinó sobre COM allò que s'havia proposat es compleix. Proposem un sistema d'avaluació centrat en el procés i en els resultats. Pel que fa al primer, hem tingut en compte si el procés seguit ha estat coherent amb el que s'havia proposat, adequat a la situació i si ha calgut fer-hi cap reajustament. Pel que fa al resultats, hem tingut en compte l'assoliment dels objectius plantejats i la possible incorporació de resultats no previstos.

En totes les fases, com a agents implicats i implicades, trobem els tutors i les tutores, i els i les estudiants, amb diferent paper, segons el moment. Es proposa:

- Fase inicial, i en situacions en què l'estudiant no hagi planificat (participació en activitats de classe organitzades pel mestre o la mestra).

- Fase intermèdia, i en situacions planificades conjuntament amb el mestre o la mestra.
- Fase final, i en situacions planificades per l'estudiant.

Per a l'avaluació d'aquest resultat d'aprenentatge hem considerat la utilització de diversos instruments d'avaluació: tutories, diari de camp, pautes d'observació, observació directa i instruments de recollida de dades.

Tutories. Les tutories són un instrument indispensable perquè serveixen com a eina de reflexió sobre tots els processos implicats. El caràcter dialògic de la tutoria permet a l'estudiant contrastar la seva reflexió i feina realitzada amb la guia dels tutors i tutores. És, consegüentment, un instrument present en totes les fases del procés d'avaluació.

Diari de camp. Una de les demandes que es fa a l'estudiant és que reflexioni sobre els diferents moments de la seva realització. Se li demana que canviï el registre del diari, que passi de la descripció a la reflexió i que acabi amb un registre d'intervenció.

Pautes d'observació. Les estades als centres de pràctiques parteixen d'un guió pautat d'observació adequat als objectius de cada curs. El seguiment del guió proporciona una primera pauta d'avaluació indispensable per a l'estudiant, amb la qual cosa la realització de totes les pautes, la coherència, l'adaptació del guió a la situació estudiada o a noves situacions imprevistes o l'adequació dels resultats als objectius plantejats conformen globalment els criteris que cal considerar en l'avaluació. Aquest instrument és present en totes les fases.

Observació directa. Al llarg de tot el procés, l'observació directa esdevé una eina fonamental d'avaluació tant del procés com dels resultats. Es tracta de nou d'una observació guiada per les tutories i per les pautes d'observació; però també d'una observació informada i informant constant del propi disseny del projecte (diagnòstic, planificació, actuació, revisió i avaluació, etc.). És a dir, intervé en totes les fases i té, com a protagonista principal, l'estudiant.

Instruments de recollida de dades. Els instruments de recollida de dades (enregistrament de vídeo, fulls de registre, etc.) tenen la funció clara de proporcionar al conjunt d'agents participants informació tant del procés com dels resultats de la recerca i/o innovació educativa. És important recalcar que no es tracta només de recollir resultats per realitzar el diagnòstic, per contrastar hipòtesis o per comprovar el grau d'assoliment dels objectius, sinó també per poder fer un seguiment i avaluació del procés en si (tant des d'un punt de vista de la coherència metodològica com de la inclusió dels canvis o adaptacions que es puguin presentar).

Resultat d'aprenentatge: avaluar un projecte de recerca i/o innovació educativa

Moments	Al principi	A la fase intermèdia	Al final
Activitats	Anàlisi d'una activitat d'aula duta a terme pel mestre tutor o mestra tutora (1r)	Dissenyar i dur a terme una activitat d'aprenentatge i valorar-la (2n)	Activitats que formen part de la proposta d'intervenció (pràcticum)

Pauta de valoració del resultat: avaluar un projecte de recerca i/o innovació educativa

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
Reflexiona individualment i amb altres (companys i companyes, mestre tutor o mestra tutora, professorat universitat, altres professionals, etc.) sobre la planificació i el disseny del procés d'E/A					
■	Idoneïtat de la situació problemàtica plantejada	Planteja una situació poc pertinent.	S'adapta a la problemàtica que cal estudiar.		Detecta necessitats noves que incorpora a la definició de la situació problemàtica. Innova teòricament, metodològica i/o en l'àmbit d'intervenció.
■	Diagnòstic de la situació problemàtica	Recull informació poc pertinent.	Recull informació bàsica.		Incorpora algun element d'avaluació a aquesta recollida d'informació bàsica.
■	Disseny de la intervenció educativa	No segueix els passos plantejats inicialment.			Coherència amb el disseny i capacitat d'innovació per adaptar-se als canvis.
Reflexiona individualment i amb altres (companys i companyes, mestre tutor o mestra tutora, professorat universitat, altres professionals, etc.) sobre el desenvolupament del procés d'E/A					
■	Relació autoobservació-descripció	La descripció i l'anàlisi no són adequats o no es corresponen amb el que s'ha dut a terme.			Describeix i analitza adequadament el que s'ha dut a terme i ho relaciona amb els seus coneixements.
■	Execució i aplicació del procés	No segueix el procés dissenyat.			Du a terme de manera adequada el procés dissenyat. Té capacitat d'improvisació.
Reflexiona individualment i amb altres (companys i companyes, mestre tutor o mestra tutora, professorat universitat, altres professionals, etc.) sobre el resultat del procés d'E/A					
■	Objectius	No assoleix els objectius.			Assoleix els objectius plantejats i en planteja de nous.
■	Intervenció	No reflexiona sobre la pròpia pràctica.			Detecta aspectes millorables.

Nivells	Indicadors	Incorrecte	Pot millorar	Correcte	Molt bé
Construeix nou coneixement i reconstrueix coneixements previs a partir de la reflexió i el contrast.					
■	Coconstrucció de nous coneixements	No interactua amb la resta d'agents.			Interactua amb la resta d'agents.
■	Reconstrucció de nous coneixements	No canvia les creences inicials.			Modifica les creences inicials.

4.4. PROTOCOLS D'AVALUACIÓ DEL PRÀCTICUM: SÍNTESI I CONCLUSIÓ

A partir d'aquí també es podrien elaborar protocols per a l'estudiant, per al mestre tutor o mestra tutora i per al professorat d'universitat, ordenats en forma de guia o quadern de pràcticum. També s'hi podrien afegir, a manera de carpeta de treball, altres informes o productes de possibles agents que participen en el procés (dels infants, per exemple). Finalment, caldria retornar a l'avaluació de les competències «del títol» i relacionar els resultats ara avaluats amb aquelles competències.

4.4.1. Protocols d'avaluació per activitats i productes

Presentem, com a interacció de les diferents activitats explicitades, una síntesi enfocada des de la perspectiva de les tasques de l'estudiant que són o es manifesten com a evidències per a l'avaluació, no únicament dels resultats que ja hem elaborat, sinó per a molts d'altres.

Avaluació a partir del diari de camp

El diari de camp és un instrument on es recullen les experiències, intervencions personals, reflexions, sentiments, etc. de l'alumnat en pràctiques i esdevé una eina d'anàlisi, reflexió i investigació a partir de les situacions quotidianes viscudes durant els períodes d'interacció a l'escola.

La redacció d'aquest diari ha de permetre recollir dades amb relació a dos aspectes generals del pràcticum:

- **La planificació, l'execució i l'avaluació del projecte de recerca.**
- **La dinàmica, les relacions i el funcionament de l'acció educativa en un grup classe concret.**

Considerant que aquests dos grans àmbits es relacionen amb les diferents competències definides en la guia, entenem que des del diari es poden avaluar resultats d'aprenentatge

molt diversos. Per tot això, considerem que l'avaluació a partir de l'anàlisi del diari anirà més enllà del resultat d'aprenentatge definit en l'exemple de desenvolupament de la dimensió 3.

D'aquesta manera, a tall d'exemplificació amb relació a l'àmbit concret de l'avaluació, podem considerar que mitjançant el diari podem avaluar els resultats d'aprenentatge següents:

Dimensió competencial 1. *Actuació professional a l'aula: animar, gestionar i regular situacions d'aprenentatge.*

- Resultat d'aprenentatge: *avaluar i regular els processos i resultats d'aprenentatge, recolzant-se en la recerca educativa i en favor de la millora de la qualitat.*
- Resultat d'aprenentatge: *valorar críticament el desenvolupament de les situacions d'aprenentatge i les competències professionals pròpies.*

Dimensió competencial 2. *Col·laborar en el marc d'una institució escolar i una comunitat educativa:*

- Resultat d'aprenentatge: *expressar les pròpies experiències, reflexionar i fer canvis de comportament a partir de reflexions, amb relació a les famílies, l'alumnat i el professorat del centre.*

Mitjançant el diari també podrem abordar l'avaluació de la dimensió competencial 3, com hem argumentat en el punt anterior, concretament: ***avaluar un projecte de recerca i/o innovació educativa***. Així mateix, també es facilitarà informació per a l'avaluació d'altres resultats d'aprenentatge propis de la competència 3, com ara són: *dissenyar un projecte de recerca i/o innovació educativa o executar un projecte de recerca i/o innovació educativa*. I, sobretot, criteris d'avaluació del procés de reflexió.

Seguint la línia d'altres comentaris anteriors, i a partir de tot el que hem exposat fins al moment, considerem que l'avaluació no es pot descontextualitzar i, per tant, s'han de considerar tots els elements que hi convergeixen i que aporten dades sobre quin és el nivell assolit per l'alumne o l'alumna en determinats resultats.

Finalment, i tal com també hem esmentat anteriorment, es recomana que el procés avaluador es faci en més d'una ocasió per tal que l'estudiant, a banda de poder veure quin és el seu procés, sobretot en aquells casos en què s'hagin detectat nivells baixos en els indicadors, pugui millorar en la utilització d'aquest instrument.

Avaluació a partir de la tutoria

Des d'un punt de vista general, la tutoria és l'espai de reflexió i avaluació del pràcticum per excel·lència. S'hi treballa i s'hi pot avaluar gran part de les competències de la titulació. A les tutories es treballa a partir de diferents instruments per guiar el procés.

En un primer moment es proposa una part predictiva i diagnòstica per esbrinar estructures d'acolliment i poder proporcionar ajuts suplementaris i adequats. Són sessions de recollida d'expectatives i de verbalització de necessitats i interessos. La tutoria permet canvis que modifiquen l'orientació global i la regulació d'aprenentatges del model sistèmic i holístic. També permet la regulació de manera interactiva, proactiva i retroactiva.

La tutoria estableix la xarxa sistèmica de la diversitat d'agents a partir de la interpretació, organització i estructuració de l'ús diversificat dels instruments d'avaluació. S'hi analitzen moltes de les tasques i situacions del pràcticum. Si, dins de la dimensió competencial «animar, gestionar i regular situacions d'aprenentatge», una activitat és dissenyar una unitat didàctica, és a les tutories on es comparteixen els esquemes, dubtes i propostes de millora, on s'intercanvien el procés, estratègies, etc. Així mateix, també s'hi analitzen aspectes competencials de l'àmbit «col·laborar professionalment en el marc d'una institució».

A partir de l'exemple desenvolupat de l'anàlisi dels resultats d'aprenentatges de l'àmbit «assumir el compromís com a professional», observem que, en les tutories, també podem valorar altres resultats, referits tant a la dimensió professional, col·laborar professionalment en el marc d'una institució, com a d'altres que requereixen anàlisi individual, reflexió compartida i relació teoria-pràctica i, sobretot, el compromís personal.

Presentem un quadre on es reflecteix el resultat d'aprenentatge i el tipus de tutoria més adequada per a la seva avaluació.

Col·laborar professionalment en el marc d'una institució

Resultats	Individual. Estudiant- tutor o tutora	Estudiants del mateix centre i el tutor o tutora de la facultat	Amb tutors o tutores del centre i de la facultat	En grup mitjà i diferents tutors i tutores de la facultat
Conèixer i implicar-se en l'entorn sociocultural de l'escola i de la comunitat educativa		X		
Conèixer de prop i incorporar el treball educatiu i cultural de l'escola			X	
Mantenir posicions crítiques amb els sabers i les institucions	X			X
Treballar cooperativament amb famílies, col·legues i membres de la comunitat de manera professional			X	
Participar en les tutories com a persona col·laboradora dels o les mestres		X	X	
Assumir el compromís en l'educació com a professional	X			

Avaluació a partir de l'observació directa o d'enregistraments d'accions professionals

L'avaluació dels resultats d'aprenentatge cal que es faci també des de les evidències que aporten les activitats que es concreten en la intervenció directa en l'àmbit professional. El pràcticum del grau de Mestre/a presenta a l'estudiantat la possibilitat d'iniciar-se en aquest món professional, encara que no sigui amb una completa responsabilitat.

La complexitat d'aquestes accions professionals, que es concreten en intervencions directes dels i les estudiants permet que, a partir de l'observació directa d'una única actuació, es puguin avaluar els diferents resultats d'aprenentatge que s'hi manifesten. Resulta evident que aquesta avaluació no es pot descontextualitzar i, per tant, s'han de considerar tots els elements que hi convergeixen i que ens donen pistes de quin és el nivell assolit per l'alumne o alumna en determinats resultats.

A tall d'exemplificació, si es considera la dimensió de competència «actuació professional a l'aula: animar, gestionar i regular situacions d'aprenentatge» i com a resultats d'aprenentatge aquells relacionats més concretament en la interacció que es detallen a continuació, l'anàlisi d'una sola actuació permetrà avaluar els nivells dels indicadors relacionats:

- ***Gestionar i regular la comunicació amb i entre el grup per construir i mantenir una situació d'aprenentatge.***
- ***Gestionar i regular les diversitats a l'aula fomentant la participació i el respecte.***
- ***Gestionar les pròpies emocions, valors i dificultats, així com les relacions interpersonals, a l'aula.***

El que es necessitarà són instruments similars al que s'ha presentat per poder fer l'anàlisi que correspon a tots els resultats, i aplicar-los en més d'una ocasió al llarg del pràcticum.

Però també cal tenir en compte que hi ha alguns resultats d'aprenentatge que estan relacionats amb competències més transversals, com ara la de comunicació, el treball en equip, o amb les de gestió de les pròpies emocions que també es poden avaluar a partir de l'observació directa (encara que no únicament) d'actuacions professionals. Aquesta diversificació permet avaluar un mateix resultat d'aprenentatge des de perspectives diferents que haurien de resultar complementàries.

Avaluació amb relació a informes, memòries, projectes i carpetes de treball

La memòria ens serveix, en diferents moments, per avaluar i reflexionar sobre les pràctiques. Aquesta, en ser elaborada en tutoria individualitzada, ajuda a adquirir i a garantir moltes de les competències que l'estudiant ha d'assolir en finalitzar els seus estudis.

Les tutories orientades a la memòria tenen la funció d'acompanyar i avaluar permanentment el procés, una forma de reconducció de les tasques i dels processos seguits en la confecció de la memòria, tasques que ajuden no únicament a configurar un document final, sinó a construir i a configurar «el futur professional», i a reconduir les percepcions inicials no adequades.

Els diferents continguts de la memòria permeten que l'alumnat s'inscriui en un determinat context educatiu, una forma de consciència de les realitats de la futura tasca professional. És important que aquestes percepcions no siguin únicament descriptives; seria convenient que, sempre que sigui possible, permetin interpretació i regulació.

Amb referència a la memòria com a document final, i en concret al projecte didàctic personal, dissenyat, aplicat i avaluat per l'estudiant, cal dir que permet avaluar resultats d'aprenentatge diversos, a banda dels que ja s'han treballat en l'anterior instrument presentat, i que es poden veure en la taula que segueix. Com en el cas de les altres activitats explicitades, també s'hi avaluen resultats de diferents dimensions competencials.

La presentació i defensa de la memòria permetrà avaluar competències comunicatives com les que tenen a veure amb les capacitats d'anàlisi i síntesi i, especialment, d'avaluació i reflexió sobre la pràctica des de posicions crítiques i autocrítiques, i des de perspectives ètiques.

Resultats/objectius d'aprenentatge Indicadors	Sessions formatives	Seminaris	Tutories	Anàlisi del centre	Anàlisi de l'aula	Anàlisi del context	Projecte didàctic	Informe final «memòria»	Defensa memòria
Conèixer i implicar-se en l'entorn sociocultural de l'escola i la comunitat educativa									
Analiza i té en compte les característiques del context sociocultural de l'escola.						X			
Comprèn i fa visibles els valors, estils de vida, història i contribucions de les famílies i la comunitat.						X			
Coneix i és conegut o coneguda per tots els estaments del centre de pràctiques (equip directiu, personal docent, pares i mares, personal no docent, etc.).				X					
Coneix i utilitza els recursos de la comunitat per activar i dur a terme els programes escolars.				X			X		
Conèixer de prop i incorporar el treball educatiu i la cultura de l'escola									
Analiza, valora i incorpora les característiques institucionals del centre de pràctiques (tipologia, projecte educatiu, organització, serveis, pla anual, etc.).				X			X		
Analiza l'espai i la distribució temporal en el centre, tots els entorns, aules i situacions educatives per poder planificar i avaluar.				X			X		
Analiza i diferencia els canals de comunicació existents en la comunitat educativa (formals i no formals) per promoure la interacció.						X			
Utilitza documentació pertinent i rigorosa, i la considera: PEC, PCC, projectes d'innovació en els quals participa el centre, pla d'autonomia, biblioteca (.edu).				X				X	

Resultats/objectius d'aprenentatge Indicadors	Sessions formatives	Seminaris	Tutories	Anàlisi del centre	Anàlisi de l'aula	Anàlisi del context	Projecte didàctic	Informe final «memòria»	Defensa memòria
Assumir el compromís amb l'educació com a professional									
Mostra autoexigència amb les qüestions personals i professionals.							X		X
Compleix les pautes sobre horaris, assistència a reunions, etc., acordades pel centre.			X						
S'interessa i treballa per formar-se millor com a mestre o mestra.	X	X							X
Relaciona el coneixement de la legislació educativa amb les pràctiques que impliquen l'escola, la família i la comunitat.						X			
Fa propostes per millorar la qualitat del treball educatiu del centre.							X		
Estableix vincles amb les famílies per afavorir la inclusió i els aprenentatges.						X			
Manifesta actitud de respecte i empatia amb tota la comunitat educativa.			X	X					
Mantenir posicions crítiques amb els sabers i amb les institucions									
Relaciona teoria i pràctica amb la realitat de l'aula i del centre.	X						X		X
Manifesta criteris ètics respecte de la justícia social, la pau, la igualtat de gènere i la sostenibilitat en les relacions professionals.							X		
Reconeix i aborda els prejudicis i les discriminacions de tota mena en qualsevol disseny, actuació i interacció, propis i d'altres.							X		X
Analitza les implicacions ètiques de les actuacions professionals.									X
Treballar cooperativament amb famílies, col·legues i membres de la comunitat de manera professional									
Participa activament en les reunions de centre (fa propostes, dóna l'opinió, planteja alternatives, etc.).			X						
Col·labora en el disseny, el desenvolupament i l'avaluació de projectes (innovació, plans d'entorn, etc.).							X	X	
Participar en les tutories com a persona col·laboradora dels i les mestres									
Desenvolupa i aplica criteris pertinents en la valoració de les tutories i de la pròpia participació en aquestes.			X						

Resultats/objectius d'aprenentatge Indicadors	Sessions formatives	Seminaris	Tutories	Anàlisi del centre	Anàlisi de l'aula	Anàlisi del context	Projecte didàctic	Informe final «memòria»	Defensa memòria
Dissenyar unitats de programació enfocades a les àrees i les competències del currículum									
Aplica el coneixement dels principis i mètodes de l'ensenyament (socioconstructivisme, diversitat, intel·ligències múltiples, globalització, autogestió de l'aprenentatge per part de l'alumnat, etc.).							X		
Analitza i incorpora les característiques de l'alumnat i les aportacions dels seus entorns familiars i de la comunitat.					X		X		
Analitza i té en compte les característiques dels entorns d'aprenentatge i la pràctica educativa habitual a l'aula.				X					
Utilitza documentació pertinent i rigorosa (esquemes didàctics o de treball facilitats al llarg de la seva formació, normativa curricular, planificació curricular del centre, altra documentació i/o bibliografia actualitzada, etc.).	X						X	X	
Dissenyar el pla atenent els elements essencials d'un programa (competències, objectius, continguts i àrees, activitats, avaluació, etc.).							X		
Planifica seguint models didàctics innovadors, incorporant les aportacions de la investigació educativa.							X		
Comprendre, valorar i interrelacionar els continguts de les àrees curriculars, i saber seleccionar-los i organitzar-los									
Potència i usa diferents llenguatges per expressar-se, relacionar-se i comunicar-se.									X
Selecciona adequadament els continguts atenent a la seva funcionalitat, significativitat, proximitat.							X		
Dissenyar activitats d'ensenyament/aprenentatge adequades als nivells, amb objectius clars i una seqüència lògica.							X	X	
Dissenyar propostes que equilibren el fet de pensar, fer, sentir, valorar, etc.							X	X	
Dissenyar propostes que fomenten el paper actiu de l'alumnat (experimentació, investigació, manipulació, creació, etc.).							X	X	
Crea o selecciona recursos didàctics motivadors i promotors d'aprenentatges significatius.							X	X	
Promoure el treball en equip / cooperatiu									
Preveu l'organització del treball de l'alumnat combinant diferents agrupaments i afavorint el treball cooperatiu.							X		

Resultats/objectius d'aprenentatge Indicadors	Sessions formatives	Seminaris	Tutories	Anàlisi del centre	Anàlisi de l'aula	Anàlisi del context	Projecte didàctic	Informe final «memòria»	Defensa memòria
Basar-se en perspectives ètiques, democràtiques, responsables, sostenibles, justes, etc									
Disseny i proposa activitats alternatives per abordar necessitats individuals/grupals dels i les alumnes.							X		
Considera els valors, estils de vida, història i contribucions de les famílies i els grups socioculturals de la classe.						X	X		
Selecciona i/o crea recursos didàctics diversos, eficaços, estètics, creatius i sostenibles.								X	
Planifica l'avaluació de forma útil i adequada al tema i al grup.							X	X	
Fonamenta i analitza les implicacions ètiques de les propostes didàctiques.									X
Gestionar i regular la comunicació amb i entre el grup per construir i mantenir una situació d'aprenentatge									
Comunica els objectius amb claredat.									X
Utilitza l'expressió oral correctament i efectivament.									X
Usa diferents llenguatges per expressar-se, relacionar-se i comunicar-se.									X
Recolza la comunicació verbal amb la no verbal.									X
Promou un ús creatiu i significatiu dels recursos didàctics.							X	X	
Gestionar i regular les diversitats a l'aula fomentant la participació i el respecte									
Reconeix el sexisme, el racisme i els prejudicis i les discriminacions de qualsevol mena (classe social, estat de salut, edat, capacitat intel·lectual, religió, etc.) i actua per eradicar-los.							X		
Fomenta la participació de tot l'alumnat.							X		
Gestionar les pròpies emocions, valors i dificultats, així com les relacions interpersonals, a l'aula									
Mostra energia i entusiasme en la seva docència.									X
Reconeix les seves possibilitats i limitacions.									X
Avaluar i regular els processos i resultats d'aprenentatges de l'alumnat recolzant-se en la recerca educativa i en favor de la millora de la qualitat									
Recull dades rellevants per dur a terme l'avaluació.							X		
Avalua els coneixements previs i regula l'aprenentatge tenint-los presents.							X		
Promou i incorpora l'autoavaluació continuada de l'alumnat.							X		

Resultats/objectius d'aprenentatge Indicadors	Sessions formatives	Seminaris	Tutories	Anàlisi del centre	Anàlisi de l'aula	Anàlisi del context	Projecte didàctic	Informe final «memòria»	Defensa memòria
Valorar críticament el desenvolupament de les situacions d'aprenentatge i les competències professionals pròpies									
Avalua l'efectivitat de les activitats desenvolupades d'acord amb el disseny previ.							X	X	
Reflexiona sobre la seva pràctica professional i avalua la seva pròpia actuació: gestió d'emocions, abordatge de conflictes, comunicació, implicacions ètiques, etc.									X
Identificar la situació o l'objecte de recerca									
Observa sistemàticament i analitza la vida a l'aula en particular i/o la realitat escolar en general.					X				
Cerca i recull informació inicial relacionada amb l'observació i l'anàlisi prèvies.	X			X	X				
Fer un diagnòstic de la situació									
Cerca, discrimina i recull informació actualitzada i relacionada amb la situació (construcció autoregulada de coneixement).	X	X							
Planteja la/les pregunta/es inicial/s i/o els objectius de la recerca d'acord amb els problemes o necessitats detectades.	X	X							
Dissenyar un projecte de recerca i/o innovació educativa									
Coneix les diferents alternatives teòriques i metodològiques.	X								
Participa activament en treballs d'equip i sap integrar la interdisciplinarietat (coconstrucció de coneixement).	X	X							
Disseny una proposta didàctica relacionada amb el diagnòstic previ, i adequada teòricament i metodològica.							X		
Proposa procediments eficaços des d'un punt de vista metodològic.							X		
Conceptualitza i operativitza les variables de la recerca i els indicadors d'avaluació.							X		
Utilitza l'eina metodològica més adequada en cada moment segons el seu interès informatiu, comunicatiu i de recerca.							X		
Aplica els principis legals i ètics.							X	X	X
Reflexiona sobre l'execució del projecte a partir del contrast amb la pròpia persona, amb la resta i amb la teoria.									X
Elabora un informe final d'investigació comprensible i estructurat.									X

Resultats/objectius d'aprenentatge Indicadors	Sessions formatives	Seminaris	Tutories	Anàlisi del centre	Anàlisi de l'aula	Anàlisi del context	Projecte didàctic	Informe final «memòria»	Defensa memòria
Avaluar un projecte de recerca i/o innovació educativa									
Reflexiona individualment i amb altres (companys i companyes, mestre tutor o mestra tutora, professorat universitat, altres professionals, etc.) sobre la planificació i el disseny del procés d'E/A.		X	X						
Reflexiona individualment i amb altres (companys i companyes, mestre tutor o mestra tutora, professorat universitat, altres professionals, etc.) sobre el desenvolupament del procés d'E/A		X	X						
Reflexiona individualment i amb altres (companys i companyes, mestre tutor o mestra tutora, professorat universitat, altres professionals, etc.) sobre el resultat del procés d'E/A.		X	X						
Construeix nou coneixement i reconstrueix coneixements previs a partir de la reflexió i el contrast.	X								X
Presentar, exposar i defensar un projecte de recerca i/o innovació educativa									
Discrimina la informació rellevant.	X								X
Presenta i exposa la informació discriminada de forma clara, concisa i argumentada.									X
Defensa, de forma argumentada, les seves explicacions.									X
Utilitza l'expressió oral correctament i efectivament.									X

4.4.2. A manera de conclusió: per valorar les pràctiques

A partir d'aquí només podem continuar plantejant-nos interrogants sobre com integrarem l'avaluació dels resultats d'aprenentatge en les activitats, en l'avaluació de les competències en els títols de grau. Es fa palesa la necessitat d'elaborar guies d'avaluació, protocols particulars per a estades, fases i activitats concretes, que siguin operatives per a la totalitat de participants.

Voldríem que es considerés, també, que la qualificació del mòdul de pràctiques, que inclou el TFG en els títols de Mestre/a, tingui una rellevància especial en la incorporació als centres de titularitat pública, ja que podria ser un incentiu justificat d'aquest procés seriós i compromès. El Departament d'Educació hauria de valorar específicament el nivell de competència professional manifestat en el pràcticum que fan les futures i els futurs mestres. Seria una manera de col·laborar en el conjunt —més aviat aclaparador— de les tasques, els agents, les institucions i els coneixements que es posen en joc per avaluar coherentment i

creïblement aquest pràcticum. Entenem que aquest model que parteix de les necessitats del centre, amb un enfocament d'avaluació compartit i col·laboratiu, afavoreix la millora de la formació inicial i permanent de mestres novells i novelles, i experts i expertes.

Coneixent força bé les dificultats, tampoc no podem obviar el fet que les pràctiques dels i les mestres, i segurament de tot l'estudiantat de Ciències Socials, com també l'esforç suplementari del professorat tutor i de l'equip de professionals que els acullen en els seus centres, està encara poc compensat. L'avaluació del pràcticum ha de tenir en compte el context i, per tant, els recursos que s'hi dediquen. La nostra proposta tendeix a assolir el nivell màxim de qualitat per a l'aprenentatge i l'avaluació de competències—sense arribar a la utopia, i assumint que el seu valor més profund és plantejar les qüestions i no resoldre-les, si no és provisionalment— però això per si sol no ho garantirà.

La fase de les pràctiques suposa, tant per als estudis de les Ciències Socials com per als estudis universitaris en general, el moment idoni per a l'avaluació de gran part de les competències professionals. El protocol cap on s'ha orientat aquesta guia basa principalment en un flux d'anada i tornada entre les competències del títol universitari, definides a priori, i el desplegament dels resultats d'aprenentatge, concretats i verificats in situ. També té un espai significatiu tot el que suposa una pràctica reflexiva posterior (tutoria, presentació, ressenya, informe d'autoavaluació, carpeta de treball, etc.), que és en si mateix un dels elements consubstancials de qualsevol procés avaluador i de formació universitària.

Així doncs, en la seqüència «abans-durant-després» de la pràctica formativa, els dispositius d'avaluació són constants i diversos. En aquest procés, el punt de partida i també el d'arribada serà l'estudiant, i les competències que ha d'adquirir i ha d'acreditar amb i en la pràctica professional. Aclarir i mostrar les eines i els processos que ens poden conduir a la verificació de la competència del futur o la futura professional és un procés complex. La mostra que s'ofereix en aquesta guia ha de suposar un estímul per a totes aquelles persones implicades en la formació i avaluació universitàries.

5. BIBLIOGRAFIA

ABADÍA SANZ, T. J. *Propuesta de modelo didáctico de evaluación del Prácticum, con el campus virtual (mediante enseñanza semipresencial), en la Facultad de Educación. Investigar durante las Prácticas Escolares (Medio Social y Cultural)*. Saragossa, Osca, Teruel: Universitat de Saragossa. Presentació al Congrés de Poio de 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.

ALOMAR, E. & COLS, M. *La tutoria als estudiants de magisteri en el marc dels seminaris*. Sessió de formació. Universitat Ramon Llull, Blanquerna, 2006.

ALSINA, À., BUSQUETS, O., ESTEVE, O. I TORRA, M. *La reflexió sobre la pròpia pràctica: una eina per progressar en l'ensenyament de les matemàtiques*. Biaix, 2006, 25, 37-43.

ANECA. *Libro blanco. Título de grado en magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005.

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.

ARMENGOL, C. i altres. *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona: AQU Catalunya, 2005.

BAILLAUQUÈS, S. «Le travail des représentations dans la formation d'enseignants». En PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, PH. (eds.). *Former des enseignants professionnels*. París: De Boeck & Larcier, 1996.

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.

BARTOLOMÉ, M. «Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions». En MATEO, J. & VIDAL, M.C. (coords.). *Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica*. Barcelona: UOC, 1997.

BATLLORI, R., DEL CARMEN L., RAFEL, E. *Informe sobre el pràcticum experimental dels estudis de mestre*. Facultat d'Educació, Universitat de Girona, 2004. Document intern.

BATLLORI, R., DEL CARMEN L., RAFEL, E. Pla de seguiment i valoració del nou model de pràcticum dels estudis de mestre de la Universitat de Girona. *Actes del 3r Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*. Girona: 2004.

BESALÚ, X., FALGÀS, M., GODOY, J., Y ROMERO, A. (eds.). *Mestres del segle XXI*. Girona: CCG Edicions, 2007.

CENTRAL WASHINGTON UNIVERSITY. *Practicum handbook*. Competency Block Certificate Program. Business and Industry Career and Technical Teacher Certification Program Advisory Committee, 2003. Disponible a: <http://www.cwuce.org/docs/handbook_Jan03.pdf>

DEL CARMEN, L (ed.). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Universitat de Girona. ICE, 2000.

DEL CARMEN, L., BATLLORI, R., CAPEL, D., PÉREZ, M. L., SERRA, J. M. El plan de mejora del pràcticum de los estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Girona. *Actas del VII Symposium Internacional obre Pràcticum*. Santiago de Compostella: Tórculo, 2003.

DEL CARMEN, L., BATLLORI, R., FALGÀS, M. Una experiència de pràcticum col·laboratiu. *Perspectiva Escolar*, 2006, núm. 307, p.17-24.

DELBECQ, A. L., VAN DE VEN, A., GUSTAFSON, D. H. *Técnicas grupales para la planeación*. México: Ed. Trillas, 1984.

EPSTEIN, R. M. & HUNDERT, E. M. Defining and assessing professional competence. *JAMA*. 9 gener 2002, vol. 287, núm. 2, AMA Titles, p. 226-235.

ERAUT, M. *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press, 1994.

Espanya. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Madrid: *Boletín Oficial del Estado*.

Espanya. Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*.

Espanya. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*.

Espanya. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Madrid: *Boletín Oficial del Estado*.

ESPÍN, J. V. *L'avaluació dels aprenentatges universitaris*. UB. Docència Universitària, 1993.

ESPINET, M. La tutoria dels treballs de pràcticum. *Sessió de formació a la UdG*. UAB, Facultat d'educació, 2003.

ESTEVE, O. *Instruments d'observació. Document intern. Projecte d'aplicació de la pràctica reflexiva en la formació permanent del professorat (Pla marc de formació 2005-2010)*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, 2006.

FEIXAS, M. & SANJUÁN, C. *L'aprenentatge basat en evidències*. [última consulta 10 de desembre de 2008]. Disponible a: <http://eprints.upc.es/cidui_2006/pujades/comunicaciones_completas/doc214.doc>

GELI, A. M.; PÈLACH, I. (coord.). *Aproximació a les competències en els nous títols de mestre*. Girona: Publicacions de la UdG, 2006.

GIROUX, S.; TREMBLAY, G. *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universitat de Deusto, Universitat de Groningen, 2003.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC, MINISTERE DE L'EDUCATION. *Formation d'Enseignants*. 04-00008, ISBN: 2-550-42519-7. Bibliothèque nationale du Québec, 2004. Disponible a: <<http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-plans.htm>>

HERNANDEZ, A. & MOORE, G. *Évaluation en APP. Mise en oeuvre à l'INSA de Toulouse*. Tolosa de Llenguadoc: INSA, 2007.

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.

JORBA, J. i CASELLAS, E. (ED.). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: UAB-ICE, 1996.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. *Cómo planificar la investigación-acción* (3a edició). Barcelona: Laertes, 1988.

KOLB, D.A. *Experiential learning*. Prentice Hall, 1984.

LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Mont-real: Guérin, 2000.

LATORRE, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.

MARQUÈS, P. *Autoavaluació i desenvolupament de competències transversals: experimentant amb l'eina Cycloid*. Diploma de postgrau en Docència Universitària, 3a. edició, ICE UdG, 2007.

MATEO, J. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE UB-Horsori, 2000.

MILLER, GE. The assessment of skills/competences/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, núm. 65. 1990. p. 63-67.

MILLER, Allen H.; IMRIE, Bradford; COX, Kevin. *Student assessment in higher education*. Londres: Kogan Page, 1998.

MOLINAS, M. *Una experiència d'aprenentatge per tutoria i avaluació per portafoli*. Diploma de postgrau en Docència Universitària, 3a. edició, ICE UdG, 2007.

NCES. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative, 2002. Disponible a: <http://inc.es.ed.gov/publicsearch/> (consultat el setembre de 2008).

PEIRÓ, S.; PORTELLA, E. El grupo nominal en el entorno sanitario, *Quaderns de Salut Pública i Administració de Serveis de Salut*, núm. 1, València, Institut Valencià d'Estudis en Salut Pública, 1994.

PERRENOUD, C. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen, 1999.

PERRENOUD, Ph. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.

PERRENOUD, Ph. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. París: ESF, 2001.

PRADES, A. *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (coord). *Manual de tutoria universitària. Recursos per a l'acció*. Barcelona: OCTAEDRO/ICE-UB, 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.

SANS MARÍN, A. «L'avaluació dels aprenentatges: Construcció d'instruments». *Quaderns de Docència Universitària*. Barcelona: UB, 2004.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SEGGERS, M., DOCHY, F. & CASCALLAR, E. (ed.). *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards (innovations & change in professional education)*. Dordrecht (Països Baixos): Kluwer Academic Publishers, 2003.

TARDIF, M. *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

TEACHING TRAINING AGENCY. *Qualifying to teach. Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*. Londres: 2002.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. Universitat Autònoma de Barcelona, 2004. Conferència.

UNIVERSITAT DE GIRONA. *Criteris per a la planificació i programació dels estudis de grau de la Universitat de Girona*. Girona: Universitat de Girona, 2008.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. FACULTY OF EDUCATION. *Early years and primary postgraduate course 2005-2006*, 2005. Disponible a: <www.educ.cam.ac.uk>

VILLA SÁNCHEZ, A. & POBLETE RUIZ, M. «Prácticum y evaluación de competencias». *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 2004.

VILLASANTE, T.R.; MONTANÉS, M.; MARTÍ, J. (coord.). *La investigación social participativa*. Barcelona: El Viejo Topo, 2000.

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

ZABALZA, M. «El aprendizaje experiencial como marco teórico para el desarrollo del prácticum». *Actas del VII Symposium Internacional sobre Prácticum*. Santiago de Compostella: Tórculo, 2003.

ZABALZA, M. A. «El prácticum en la formación de maestros». *Congreso Conmemorativo de la Incorporación de los Estudios de Magisterio a la Universidad*. Madrid: 1997. Ponència.

Via Laietana 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