



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

Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES

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

Via Laietana, 28, 5a plana

08003 – Barcelona

Tel. 93 268 89 50

Fax 93 268 89 51

www.aqucatalunya.org

© **Autors:** Carme Armengol Asparó, Xavier Blanco Escoda, Jordi Hernández Marco, Allan Mackie, Olga Pujolràs González, Sebastian Rodríguez Espinar i Marina Solé Català

Primera edició: novembre 2005

Depòsit legal: B-51.752-2005



Sumari

Presentació	5
Introducció	7
A. El pla docent de l'assignatura	9
Nivell I: Guia docent de l'assignatura	11
Nivell II: Programació d'activitats	17
B. Eines per a l'anàlisi i el seguiment de l'activitat formativa	23
El perfil de l'alumnat	25
L'activitat i la dedicació de l'alumnat	30
La percepció de l'alumnat	39
La percepció del professorat	52
Annexos.....	55
Resum sobre els enfocaments de competències.....	57
Algunes reflexions sobre els objectius d'aprenentatge	72
Fonts documentals de consulta	79

Presentació

L'adaptació dels estudis a l'Espai europeu d'educació superior (EEES) comporta l'establiment d'un nou paradigma docent centrat en l'estudiant, l'ús d'una nova unitat de valoració de l'activitat acadèmica, el crèdit europeu, i enfortir i repensar l'avaluació de l'aprenentatge. Aquesta adaptació representa una transformació profunda en el paper que juga tant el professor com l'alumne. En aquest context es fa molt necessari definir una metodologia de suport adreçada al professorat, per tal de facilitar-li la transició al nou model.

El projecte pilot d'adaptació dels estudis a l'EEES promogut pel Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) és un bon àmbit per impulsar experiències que facilitin aquesta adaptació. És per això que, en el marc del projecte pilot, AQU Catalunya, com a organisme que pretén facilitar la col·laboració entre universitats, va crear un grup de treball format per experts de les diferents universitats amb l'objectiu d'elaborar documentació pràctica que pugui ser útil, en primer lloc, als ensenyaments que participin en les proves pilot i, posteriorment, a totes les titulacions quan l'adaptació sigui obligatòria.

Des d'AQU Catalunya es va proposar al grup que els documents pràctics versessin sobre el perfil de l'alumnat, el pla docent de l'assignatura, les estratègies de seguiment i valoració de la dedicació de l'estudiant, les estratègies per conèixer la satisfacció de l'alumnat i del professorat i els mecanismes documentals per avaluar els assoliments dels estudiants.

El resultat del treball d'aquest grup és el document *EINES PER A L'ADAPTACIÓ DELS ENSENYAMENTS A L'EEES*, el qual va dirigit tant als responsables de les titulacions com a grups de professors que participen en el pla pilot, i pretén ser una referència en l'establiment de procediments per a la recollida de les evidències que han d'aportar les titulacions en el procés d'acreditació. D'altra banda, aquest document forma part del conjunt de publicacions realitzades per AQU Catalunya en el marc del projecte DISSENY, del qual hi ha força informació a la nostra web, i que, conjuntament amb la *Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEES*, ha de servir de pauta a altres titulacions per avançar pel mateix camí.

Voldria agrair al grup de treball que ha preparat el text la bona feina duta a terme, l'actitud solidària que ha demostrat en compartir les seves experiències amb tots aquells que han d'iniciar el procés d'adaptació, i el temps dedicat a debatre el contingut i a millorar el document. Esperem que aquesta publicació tingui el mateix ressò i utilitat que els altres textos publicats per AQU Catalunya orientats a facilitar l'adaptació de les titulacions a l'EEES.

Gemma Rauret Dalmau
Directora d'AQU Catalunya

Introducció

El procés d'harmonització europea representa una oportunitat de canvi profund del sistema universitari català i espanyol. Fer-lo creïble i assolir resultats amb èxit, en les múltiples facetes que comporta, suposarà un esforç notable que exigeix sumar energies, debatre punts de vista diversos i posar en comú idees. El projecte pilot endegat pel DURSI representa un bon assaig, ja que promou l'adaptació del currículum al nou marc global d'un nombre reduït de titulacions, les quals de manera voluntària actuen com a capdavanteres en aquest procés.

En un context de canvi, com el que implica el disseny del perfil de formació, cal procurar involucrar totes aquelles persones que, des de la seva pertinença a la disciplina, puguin aportar la seva expertesa amb els seus coneixements i experiència. En aquest sentit, el mes de maig de 2005 es va formar el grup de treball per a l'elaboració d'EINES PER A L'ADAPTACIÓ DELS ENSENYAMENTS A L'EEES. Va ser intenció d'AQU Catalunya que en aquest grup participés professorat de les diverses àrees i graus implicats en el projecte pilot esmentat: diplomatures i llicenciatures humanístiques i socials, enginyeries tècniques, llicenciatures científiques i enginyeries científicotecnològiques, i també dels màsters europeus.

L'objectiu d'aquest document és que pugui ser d'ajuda als responsables de les titulacions implicades en el projecte d'integració a l'EEES. El treball del grup s'ha centrat en dues temàtiques diferents, però necessàries per a una millor planificació i seguiment del procés d'ensenyament-aprenentatge. D'una banda, es proposa un protocol per formalitzar el pla docent d'una assignatura i, de l'altra, unes exemplificacions de protocols per a l'anàlisi i el seguiment de l'activitat formativa.

Per a l'elaboració d'aquestes eines, s'han utilitzat diversos documents de referència de programes docents i guies d'assignatures de les universitats catalanes, com també models d'enquestes tant de les mateixes universitats com d'altres de l'Estat espanyol i de l'estranger. En l'annex de referències hi ha un conjunt de documents la consulta dels quals pot ser útil per definir o adequar les propostes que aquí es fan.

Estructura del document

Com s'ha dit, el contingut del document s'articula en dos apartats diferenciats:

A. El pla docent de l'assignatura. En aquest apartat es proposa un protocol per formalitzar el pla de l'assignatura dins el pla de formació d'una determinada titulació. Dins el pla docent de l'assignatura es consideren dos nivells d'especificació:

I. Guia docent: on s'exposen els elements mínims que es consideren imprescindibles per tal que esdevingui un document de divulgació pública.

II. Programació d'activitats: on es concreten les activitats d'aprenentatge que l'estudiant ha de dur a terme per assolir els objectius formatius.

En tot cas, la principal utilitat de tots dos documents és la següent: d'una banda, ser elements orientadors de les activitats educatives i, de l'altra, permeten documentar una part de la informació necessària per a una posterior etapa d'avaluació o acreditació.

B. L'anàlisi i el seguiment de l'activitat formativa. En aquest apartat es proposen unes mostres de protocols per a recollir informació sobre diversos aspectes, en els quals

s'inclouen indicacions relacionades tant en la seva administració com en l'ús de la informació derivada. Els aspectes sobre els quals es recullen informació són:

- El perfil de l'alumnat
- L'activitat i la dedicació de l'alumnat
- La percepció de l'alumnat
 - Valoració de l'activitat d'aprenentatge
 - Valoració del suport tutorial
 - Valoració dels mecanismes d'avaluació dels aprenentatges
 - Valoració del desenvolupament de competències
 - Valoració de la dimensió pràctica del currículum
 - Valoració general del pla d'estudis
- La percepció del professorat sobre
 - Aspectes institucionals
 - El pla d'estudis
 - L'organització i la coordinació de l'ensenyament
 - Els recursos docents
 - La preparació, la motivació i el treball de l'alumnat
 - L'actuació docent
 - Els resultats
 - El suport i el desenvolupament (formació) professional

Un altre dels objectius d'aquestes eines és el de poder disposar d'evidències pertinents, adequades i fiables per a la presa de decisions dels diferents responsables institucionals. En cap cas no s'han de prendre com a normativa o indicacions de compliment obligat.

Així mateix, aquestes eines permeten un alt grau de flexibilitat, atès que poden ser aplicades, amb modificacions específiques, tant per les titulacions de grau com per les de màster.

Finalment, el document es complementa amb dos annexos tècnics sobre competències i objectius d'aprenentatge.

A. El pla docent de l'assignatura

El canvi fonamental en els nous plans d'estudis derivats del procés de convergència europea, el trobem, degut al canvi paradigma docent, en el seu disseny i en la concreció curricular de cada assignatura dins el pla d'estudis de l'ensenyament.

La primera tasca que hem d'abordar a l'hora de dissenyar un pla d'estudis és delimitar el perfil de formació de la titulació, que ha de constituir el marc de referència per a totes les decisions i activitats que implica la seva posada en marxa. Ara bé, l'elaboració d'un pla d'estudis no s'ha de limitar a la concreció d'un simple repertori de matèries, assignatures i crèdits; ans al contrari, s'ha d'entendre com el disseny d'un contracte-programa que una institució concreta ofereix per a la formació dels seus titulats.

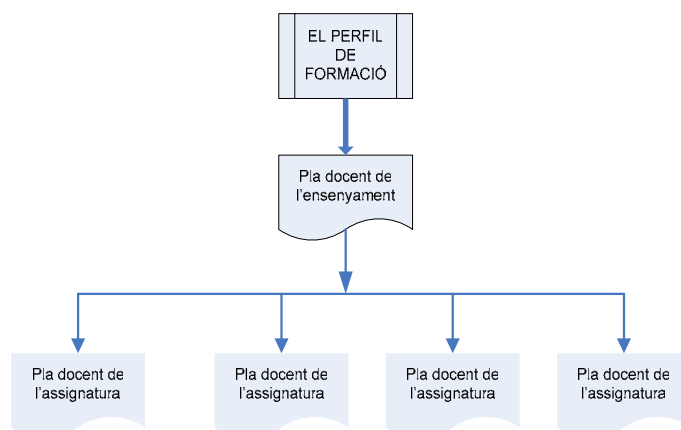
Així, el desenvolupament del pla d'estudis es concreta en el pla docent de l'ensenyament i aquest es desplega en el pla docent de l'assignatura. Ara tractarem del contingut de cadascun d'aquests documents.

L'elaboració del **pla docent de l'ensenyament** és la concreció de l'organització de l'ensenyament. D'una banda, ha de garantir que els continguts i la metodologia de l'ensenyament dissenyat per a cadascuna de les assignatures d'una titulació són coherents amb les competències que es proposen i amb els objectius i les metes de la titulació; i, de l'altra, ha d'assegurar que no se sobredimensiona cap matèria de manera injustificada, una vegada vist el plantejament de conjunt entre totes elles. El pla docent de l'ensenyament és un document que dóna informació sobre les assignatures que s'ofereixen en un curs acadèmic, sobre el professorat responsable d'impartir-les, i també sobre l'horari i el calendari que cadascuna té assignat. La informació sobre les assignatures ha de servir, entre altres coses, perquè l'estudiant pugui matricular-se amb coneixement de causa.

El pla docent de l'ensenyament es desplega, per a cadascuna de les assignatures del pla d'estudis, en el pla docent de l'assignatura.

En el **pla docent de l'assignatura** hi ha els "indicadors" que visualitzen i concreten el que es fa i el que es pretén en l'assignatura en qüestió.

Si bé el disseny del document del pla docent de l'assignatura ha estat una pràctica habitual a les universitats catalanes, el repte d'innovació que suposa l'EEES ens porta a introduir-hi millores, que han de quedar reflectides en un nou disseny que expliciti el nou esforç del procés d'ensenyament-aprenentatge.



La importància del pla docent de l'assignatura

Com ja hem vist, el desenvolupament d'un programa formatiu suposa el trasllat d'un disseny macro (el pla d'estudis) a una planificació (el pla docent de l'ensenyament), que es concreta en un disseny micro (el pla docent de l'assignatura). En definitiva, en aquesta concreció resulta fonamental que els paràmetres del programa de formació responguin als criteris en què se sustenta el perfil de la titulació: els seus objectius i competències. El pla docent de l'assignatura és l'evidència més operativa per conèixer el plantejament del procés d'ensenyament-aprenentatge.

- El pla representa el compromís de la institució (departament, professorat) sobre diferents criteris (objectius d'aprenentatge, formes de treball, avaluació...) del procés d'ensenyament-aprenentatge.
- A la vegada, el pla reflecteix la reflexió docent del professorat tant a escala personal com d'equip docent o departamental. És, sens dubte, un punt de referència per a la millora del seu plantejament docent.
- A més, el pla docent és un document d'informació pública i, per tant, de referència per a l'alumnat i per a tota la comunitat nacional i internacional. L'estudiant sap *a priori* en què consisteix l'assignatura i, alhora, la institució es compromet a desenvolupar l'assignatura sobre la base del que s'especifica a la guia docent. El compliment mutu hauria de portar a l'èxit de l'aprenentatge de l'estudiant.
- Així mateix, si s'adopta un model homogeni de pla docent de l'assignatura entre totes les institucions, això facilitarà, d'una banda, la coordinació dels equips docents i, de l'altra, entre els plans d'estudis i les institucions. Aquesta comunicació té una rellevància especial en la situació de mobilitat de l'alumnat, ja que facilita el coneixement d'allò realitzat o d'allò que s'ha de realitzar per a la presa de decisions del professorat responsable.
- La seva difusió, a més, facilitarà que els nous professors que inicien la docència d'una matèria o assignatura tinguin un marc de referència explícit i relativament estable.
- Finalment, el fet de publicar aquestes dades relacionades amb els programes formatius exigeix no tan sols establir uns acords estables dins els centres i departaments pel que fa a la seva oferta, sinó també situar una titulació dins els paràmetres competitiu i transparents exigits per l'anomenat procés de Bolonya.

A continuació es presenten dues exemplificacions dels dos nivells diferenciats de concreció del pla docent de l'assignatura.

Nivell I: Guia docent de l'assignatura

Introducció

En aquest primer nivell es proposa un model que sigui d'utilitat per orientar l'elaboració de la guia docent d'una assignatura en el marc dels principis de l'EEES.

Entenem que la guia docent ha de contenir la informació que es considera essencial referida al procés d'ensenyament-aprenentatge que cada assignatura haurà de desenvolupar. En aquest sentit, la guia docent hauria d'incloure:

1. les dades descriptives de l'assignatura,
2. els prerequisits establerts legalment per poder cursar l'assignatura o altres orientacions que puguin semblar oportunes,
3. les competències amb què està relacionada l'assignatura,
4. els objectius d'aprenentatge de l'assignatura,
5. els blocs temàtics en què s'organitzen els continguts de l'assignatura,
6. l'enfocament metodològic per assolir els objectius,
7. l'avaluació del nivell d'assoliment dels objectius i
8. les fonts d'informació bàsica.

La major part dels aspectes esmentats tendiran a mantenir-se invariables d'un curs acadèmic a un altre, en la mesura que no canviï l'estructura de la titulació ni la contribució de l'assignatura que es consideri en el desenvolupament de les competències relacionades. De fet, depenent de quina sigui aquesta contribució, hauria de variar la seva ubicació en el pla d'estudis, la definició dels seus objectius i el mètode de treball proposat per assolir-los i avaluar-los. Aquests aspectes, un cop aprovats per l'autoritat competent en l'àmbit de centre, no caldrà, en principi, que tornin a ser revisats.

Per contra, hi ha altres aspectes que podran ser objecte de modificació cada curs acadèmic, sense que aquestes modificacions hagin de comportar una nova aprovació de la guia docent per part del centre. Ens referim a la informació relativa al professorat responsable d'impartir l'assignatura o a l'actualització de les fonts d'informació bàsica proposades.

Cal tenir en compte que poden sorgir altres aspectes, com per exemple la mobilitat o les necessitats de recursos, que no estan detallats però que haurien de tenir cabuda en la guia docent dels màsters.

1. Dades de l'assignatura

Nom de l'assignatura:

Curs acadèmic:

Titulació:

Codi:

Tipus d'assignatura (obligatòria, troncal, optativa...):

Impartició (semestral, anual...):

Semestre / Curs:

Coordinador / Responsable:

Departament:

Nom del professor/a:

Llengua de docència:

Grup:

Departament:

Nombre actual de crèdits assignats:

2. Prerequisits i orientacions prèvies

En aquest apartat caldria recollir les condicions legals, en el cas que n'hi hagi, o les recomanacions pel que fa a les assignatures o matèries que l'estudiant ha d'haver cursat prèviament per plantejar amb garanties l'assoliment dels objectius que es marquen. Comporta haver d'ubicar l'assignatura en el pla d'estudis i establir la seva relació amb altres assignatures o matèries. Igualment, seria pertinent incloure qualsevol altra recomanació que calgui tenir en compte per desenvolupar l'assignatura.

3. Competències que l'assignatura vol contribuir a desenvolupar

En el marc d'un pla d'estudis cada assignatura està al servei d'algunes de les competències que l'estudiant ha de desenvolupar. Aquestes competències han d'estar recollides en un document que sigui fruit del diàleg i del treball en equip entre el professorat implicat en la titulació.

En aquest apartat s'haurien d'esmentar les competències que l'assignatura es proposa contribuir a desenvolupar. Cal tenir en compte, però, que les competències no s'assoleixen de manera íntegra en cursar l'assignatura, sinó que el desenvolupament de l'assignatura contribueix a adquirir-les.

4. Objectius d'aprenentatge de l'assignatura

Són els objectius que el docent pretén que l'estudiant assolixi com a conseqüència de la seva participació activa en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i han de ser coherents amb les competències esmentades a l'apartat anterior.

Els objectius d'aprenentatge poden estar redactats en termes de coneixements (objectius conceptuals), d'habilitats (vinculades al domini de determinats procediments o tècniques) o de valors o actituds que caldrà desenvolupar en la mesura que es consideren importants en relació amb el perfil o l'àmbit professional. En aquest apartat caldria establir només els objectius més generals, sense caure en un grau excessiu de concreció, però tenint en compte que ens han de proporcionar informació i pautes per l'avaluació.

5. Blocs temàtics i organització dels continguts

Òbviament, els continguts que es tractaran al llarg del curs han d'estar estretament relacionats amb els objectius preestablerts, de manera que fins i tot tindria sentit plantejar-se la supressió d'aquest apartat, per innecessari, si els objectius estan ben detallats.

No obstant això, entenem que l'explicitació dels objectius no ha estat tradicionalment un element de pes en la programació de les assignatures, mentre que sí que ho ha estat el temari. Per aquest motiu, es manté aquest apartat en el model de guia docent que es proposa, amb la intenció que es faci referència a les temàtiques que s'aniran tractant en el desenvolupament de l'assignatura, agrupades per mòduls o blocs de continguts, sense reproduir en aquest document tots els epígrafs i subepígrafs del temari.

Núm.	Títol
1	
2	
3	

6. Enfocament metodològic

Aquest apartat ha de proporcionar la informació sobre què li caldrà fer a l'estudiant per aprendre. L'element central de tota metodologia formativa són les activitats planificades i aquestes poden tenir diferent tipologia segons el grau de protagonisme que adquireixin l'estudiant i el professor. En aquest document es proposa classificar les activitats en tres grans blocs, tot i que es podria establir una classificació diferent:

- Ensenyament-aprenentatge presencial (a l'aula)
- Ensenyament-aprenentatge dirigit (fora de l'aula)
- Ensenyament-aprenentatge autònom (fora de l'aula)

Al quadre que es presenta a continuació, s'hi pot trobar una primera aproximació a les activitats possibles dins de cada categoria, sense pretensions d'exhaustivitat. Cada assignatura, en la seva guia docent, hauria de registrar les activitats que preveu desenvolupar.¹

E-A PRESENCIAL (a l'aula)		E-A DIRIGIT (fora de l'aula)		E-A AUTÒNOM (fora de l'aula)	
Estudiant	Professor	Estudiant	Professor	Estudiant	Professor
- Exposició professor		- Projecte tutoritzat		- Lectures	
- Exposició de l'estudiant: individual o grupal		- Estudi de casos		- Estudi personal: preparació	
- Exposició convidats		- Participació en fòrums virtuals		- Exàmens, organització dels apunts i/o material	
- Debats (seminaris, grups de discussió, etc.)		- Lectures orientades		- Cerca d'informació	
- Treball en grup		- Tutories: presencials o virtuals		- Tutories lliures: individuals o de grup	
- Simulacions (<i>role-playing</i>)		- Treballs individuals o d'equip			
- Cinefòrum		- Visites guiades			
- Examen					
+		PROTAGONISME PROFESSORAT			-
-		PROTAGONISME ESTUDIANTS			+

Crèdits ECTS: hores totals de treball de l'estudiant²

L'estimació de les hores de treball necessàries per a un estudiant mitjà per assolir els objectius de l'assignatura sempre haurà de ser una aproximació a la realitat.

Del pla de treball que s'estableixi, se'n podrà derivar la distribució del total d'hores de feina de l'estudiant. Quan parlem d'**hores de treball presencial**, hem de fer constar les hores en què el professor i el grup realitzen una activitat de forma conjunta; les **hores de treball dirigit** són les hores estimades com a necessàries per a la realització de treballs encarregats amb unes pautes concretes d'actuació; i les **hores de treball autònom** són les hores que l'estudiant dedica a fer activitats relacionades amb l'assignatura per iniciativa pròpia. Aquesta distribució temporal parteix de la classificació efectuada en aquest mateix apartat. Si optéssim per una altra classificació de les activitats, hauríem de variar també la distribució temporal presentada a continuació.

Hores de treball presencial

Hores de treball dirigit

Hores de treball autònom

¹ Una informació més detallada sobre les activitats que s'hauran de realitzar en cadascun dels blocs que es recullen tot seguit es trobarà a l'apartat "Programació d'activitats".

² Hores totals assignades a l'assignatura segons el nombre de crèdits.

7. Avaluació

L'avaluació és un procés que ens dóna informació sobre els aprenentatges adquirits per l'estudiant i ens ajuda a certificar que s'han aconseguit els objectius. L'avaluació requereix, per tant, dades per al reconeixement del que s'ha après i criteris per valorar-les.

L'avaluació ha de ser coherent amb l'enfocament metodològic, i es poden donar criteris d'avaluació diferenciats segons la tipologia d'activitat. Les opcions són variades. Al quadre que es presenta tot seguit es plantegen tres tipologies possibles, que parteixen de la classificació efectuada a l'apartat d'enfocament metodològic. Si optéssim per una altra classificació de les activitats, hauríem de variar també la distribució percentual presentada a continuació.³

	Exemplificacions possibles del pes de les execucions			Execucions avaluables
E-A PRESENCIAL (a l'aula)	70%	45%	25%	Participació Treballs Examen ...
E-A DIRIGIT (fora de l'aula)	30%	45%	60%	Participació Activitats ...
E-A AUTÒNOM (fora de l'aula)	-	10%	15%	Autoavaluació Dossier ...

³ Una informació més detallada sobre els indicadors i els criteris d'avaluació que s'hauran de realitzar en cadascun dels blocs que es recullen tot seguit es trobarà a l'apartat "Programació d'activitats". En aquest document caldrà detallar en què consistirà l'avaluació i quin pes tindrà cadascuna de les execucions avaluables en la nota de l'assignatura. S'ha d'explicitar el tipus d'avaluació amb l'objectiu i/o la competència que es pretén avaluar, com també incorporar criteris o metodologia d'avaluació, exemples de possibles exàmens, criteris de correcció de treballs i activitats variades, etc.

8. Fonts d'informació bàsica

En aquest apartat s'han de considerar tots aquells materials que ens han de servir per al desenvolupament de l'assignatura. S'hi poden incloure dossiers de textos seleccionats, fitxes d'autoregulació de l'aprenentatge, guies per al treball de seminari, els casos a treballar, guia de les lectures recomanades, pel·lícules per veure, pàgines web, etc.

De manera coherent amb la diversitat de fonts d'informació que poden ser recollides en aquesta part de la guia docent, s'ha optat per no titular "Bibliografia" aquest apartat, atès que no totes les fonts possibles tindran suport bibliogràfic.

Llibres

Autor	Any	Títol	Lloc	Editorial	Descripció / Comentari (camp en blanc)
-------	-----	-------	------	-----------	---

Articles

Autor	Títol	Revista	Volum	Any	Pàgines	Descripció / Comentari
-------	-------	---------	-------	-----	---------	---------------------------

Referències web

Títol	Descripció	URL	(camp en blanc)
-------	------------	-----	-----------------

http://

Material audiovisual

Títol	Descripció	xxxxxxx	(camp en blanc)
-------	------------	---------	-----------------

Altres

(Per exemple, recull de casos per a PBL, dossiers de textos, fitxes, guies de projectes tutoritzats, etc.)

Títol	Descripció	xxxxxx	(camp en blanc)
-------	------------	--------	-----------------

Nivell II: Programació d'activitats

La programació d'activitats (relació de les activitats que els estudiants han de dur a terme per assolir els objectius formatius) és un document que, juntament amb la guia docent de l'assignatura, conforma el pla docent; per tant, és necessari que tots dos documents siguin consistents. En concret, la programació d'activitats desenvolupa els apartats “Enfocament metodològic” i “Avaluació” de la guia docent.

Atesa la gran varietat de tipologies d'activitats existent, es fa difícil definir un format per al document “programació d'activitats” que sigui l'òptim per a totes, i s'ha optat per un model amb dos formats diferents. El primer es considera adient per a les activitats que donen com a resultat una prova objectiva (evidència) del resultat del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'estudiant. En aquest document l'hem anomenat “lliurable”, entès com:

“Qualsevol producte elaborat pels estudiants (de manera individual o en grup) i que han de lliurar al professor (per escrit o de forma oral), tant si el producte és qualificat com si no n'és (s'inclouen en aquesta categoria els controls i exàmens).”

El segon format és vàlid per a la resta d'activitats.

Pel que fa al volum d'informació que ha de contenir la programació d'activitats, en aquest document no es fa cap suggeriment, ja que el nombre d'activitats que formen la programació depèn molt del nombre de crèdits que té l'assignatura i del grau de detall amb què el professor vulgui treballar, tot i que es considera que, com a mínim, han de figurar totes les activitats que tinguin influència en l'avaluació de l'estudiant.

Finalment, tenint en compte que la programació d'activitats ha de ser un document útil tant per al professorat com per a l'alumnat, per als responsables de la titulació o per als futurs avaluadors o acreditadors, a fi d'estalviar la no agradable tasca d'haver de reescriure la mateixa informació en formats diversos (per exemple, al professor li pot ser més útil tenir les activitats agrupades per períodes de temps, però als responsables de la titulació potser els interessa més tenir-les agrupades per objectius), s'aconsella que es posi a la disposició del professor una eina en forma de base de dades, ja que aquesta estructura permet presentar la informació en qualsevol format, independentment de com s'hagi introduït.

LLIURABLE NÚM.

Lliurable: qualsevol producte elaborat pels estudiants (de forma individual o en grup) i que han de lliurar al professor (per escrit o de forma oral), tant si el producte és qualificat com si no n'és (s'inclouen en aquesta categoria els controls i exàmens)

Nom

Tipus

Exercici
Projecte
Examen
...

Descripció

Breu descripció (si cal) del lliurable

Agrupació

Individual
Grup

Caràcter

Obligatori
Optatiu

Format

En paper
Presentació oral
...

Setmana proposta

Temps estimat h
d'execució

Setmana lliurament

Com coneixerà l'estudiant
els errors comesos

Es torna corregit
Es publica solució
Es comenten a classe els errors
...

Avaluació

Especificar els criteris d'avaluació del lliurable i com la seva
avaluació afecta l'avaluació de l'assignatura

OBJECTIUS D'APRENENTATGE I COMPETÈNCIES QUE VOL CONTRIBUIR A DESENVOLUPAR

Objectius

Seleccionar quins dels objectius descrits al pla de l'assignatura es treballen en el lliurable.

Competències

Seleccionar quines de les competències descrites al pla de l'assignatura es treballen en el lliurable.

FONTS D'INFORMACIÓ

De la relació de referències indicada al pla de l'assignatura, especificar les relacionades amb el lliurable

- *Número:* Per poder relacionar els lliurables amb la resta d'activitats cal numerar-los.
- *Nom:* camp d'edició. A cada lliurable se li ha d'assignar un nom que doni una idea al més precisa possible del seu contingut.
- *Tipus:* S'ha de triar el tipus de lliurable entre la relació indicada a la guia docent a l'apartat "Enfocament metodològic".
- *Descripció:* S'ha d'incloure una descripció del lliurable en el cas que no n'hi hagi prou amb el nom. En aquest camp també s'ha d'especificar qualsevol informació no inclosa al formulari i que es consideri adient (lliuraments parcials, etc.).
- *Agrupació:* S'ha de triar la mena d'agrupació (individual, grup, etc.) entre la relació indicada a la guia docent a l'apartat "Enfocament metodològic".
- *Caràcter:* S'ha d'especificar si el lliurable té caràcter obligatori o optatiu.
- *Format:* S'ha d'especificar el format en què els estudiants han de presentar el lliurable (paper, format electrònic, presentació oral, etc.).
- *Setmana proposta:* S'ha d'indicar en quina setmana de curs (primera, segona, etc.) es proposarà a l'estudiant l'elaboració del lliurable.
- *Setmana lliurament:* S'ha d'indicar en quina setmana de curs (primera, segona, etc.) els estudiants hauran d'entregar el lliurable.
- *Temps estimat d'execució:* S'ha de consignar el temps (aconsellable en hores i fraccions d'hora) que el professor estima que, de mitjana, hauran de dedicar els estudiants a l'elaboració del lliurable (cerca d'informació, resolució, presentació, etc.).
- *Com coneixerà l'estudiant els errors comesos:* Com a part del procés d'aprenentatge, és adient que l'estudiant conegui els errors que ha comès. En aquest camp s'ha d'especificar la metodologia emprada (es tornen corregits, es publica la solució, es comenten a classe els errors, etc.).
- *Avaluació:* Cal detallar en què consisteix l'avaluació i quin pes té en la nota de l'assignatura.

ACTIVITATS PERIODE NUM.

Descripció de l'activitat	Sessió	Agrupació	Tipologia	Metodologia	Bloc/tema	Temps estimat	Lliurables
	Teoria Aplicació Laboratori ...	Individual Grup	Presencial No presencial	Classe magistral Pràctica laboratori Aprentatge autònom ...	Seleccionar a quin dels blocs/temes descrits al pla de l'assignatura correspon l'activitat.	0 h	Indicar els lliurables amb què es relaciona l'activitat
Descripció de l'activitat	Sessió	Agrupació	Tipologia	Metodologia	Bloc/tema	Temps estimat	Lliurables
	Teoria Aplicació Laboratori ...	Individual Grup	Presencial No presencial	Classe magistral Pràctica laboratori Aprentatge autònom ...	Seleccionar a quin dels blocs/temes descrits al pla de l'assignatura correspon l'activitat.	0 h	Indicar els lliurables amb què es relaciona l'activitat
Descripció de l'activitat	Sessió	Agrupació	Tipologia	Metodologia	Bloc/tema	Temps estimat	Lliurables
	Teoria Aplicació Laboratori ...	Individual Grup	Presencial No presencial	Classe magistral Pràctica laboratori Aprentatge autònom ...	Seleccionar a quin dels blocs/temes descrits al pla de l'assignatura correspon l'activitat.	0 h	Indicar els lliurables amb què es relaciona l'activitat
Descripció de l'activitat	Sessió	Agrupació	Tipologia	Metodologia	Bloc/tema	Temps estimat	Lliurables
	Teoria Aplicació Laboratori ...	Individual Grup	Presencial No presencial	Classe magistral Pràctica laboratori Aprentatge autònom ...	Seleccionar a quin dels blocs/temes descrits al pla de l'assignatura correspon l'activitat.	0 h	Indicar els lliurables amb què es relaciona l'activitat

- *Període:* Cal especificar a quin període correspon l'activitat (primera setmana, segona quinzena, tercer mes...).
- *Descripció:* S'ha d'incloure una descripció de l'activitat.
- *Sessió:* Per a les activitats presencials i si en els horaris de classe així figura, cal especificar en quin tipus de sessió (teoria, aplicació, laboratori, etc.) es durà a terme l'activitat.
- *Agrupació:* S'ha de triar la mena d'agrupació (individual, grup, etc.) entre la relació indicada a la guia docent a l'apartat "Enfocament metodològic".
- *Tipologia:* Cal triar la tipologia (presencial, dirigit, autònom, etc.) entre la relació indicada a la guia docent a l'apartat "Enfocament metodològic".
- *Metodologia:* S'ha de triar la metodologia (classe magistral, conferència, etc.) entre la relació indicada a la guia docent a l'apartat "Enfocament metodològic".
- *Bloc/tema:* Cal triar el bloc entre la relació indicada a la guia docent a l'apartat "Blocs temàtics i organització dels continguts".
- *Temps estimat:* S'ha de consignar el temps (aconsellable en hores i fraccions d'hora) que el professor estima que, de mitjana, hauran de dedicar els estudiants a l'activitat.
- *Lliurables:* Entre la relació de lliurables amb fitxa elaborada, cal triar aquell o aquells amb què es relaciona l'activitat. Hi pot haver activitats que no es relacionin amb cap lliurable.

B. Eines per a l'anàlisi i el seguiment de l'activitat formativa

En aquesta segona part s'ofereixen un seguit de consideracions i concrecions pràctiques per poder obtenir informació sobre la percepció que alumnat i professorat (protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge) tenen dels processos i resultats de l'activitat formativa desenvolupada i la valoració que en fan.

Les eines proposades es refereixen als aspectes següents, organitzats en quatre grans apartats:

El perfil de l'alumnat

- Situació personal i sociofamiliar
- Experiència i historial educatiu
- Motivació i expectatives

L'activitat i la dedicació de l'alumnat

- Els crèdits ECTS i la seva concreció operativa (tipus i temps d'activitat)

La percepció de l'alumnat

- Valoració de l'activitat d'aprenentatge
- Valoració del suport tutorial
- Valoració dels mecanismes d'avaluació dels aprenentatges
- Valoració del desenvolupament de competències
- Valoració de la dimensió pràctica del currículum
- Valoració general del pla d'estudis

La percepció del professorat

- Aspectes institucionals
 - El pla d'estudis
 - L'organització i la coordinació de l'ensenyament
 - Els recursos docents
- La preparació, la motivació i el treball de l'alumnat
- L'actuació docent
- Els resultats
- El suport i el desenvolupament (formació) professional

A cadascun dels apartats, i més enllà de les exemplificacions proposades, es justifica el perquè dels aspectes considerats, els possibles moments d'obtenció i ús de la informació, i també les possibles fonts i recursos documentals disponibles, a fi que cada centre o institució



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya

pugui fer les adaptacions o concrecions específiques d'acord amb els seus plantejaments i objectius institucionals.



El perfil de l'alumnat

Sembla obvi plantejar-se l'objectiu institucional de conèixer les característiques del veritable protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge. De tots és coneguda la cada vegada més àmplia diversitat d'estudiants que accedeixen a la universitat i, en conseqüència, la necessitat de conèixer les fortaleses i debilitats de la cohort que inicia uns determinats estudis, amb l'objectiu final de dissenyar les accions pertinents que facilitin la transició a aquests estudis i també orientar als estudiants sobre els seves mancances i possibles solucions.

No tan sols és pertinent el coneixement de les dades en què es basa el sistema d'accés (nota de tall, opció, tipus d'estudis previs), sinó que cal anar més enllà:

▪ Situació personal i sociofamiliar

El conjunt de característiques personals i sociofamiliars juguen un paper rellevant al començament dels estudis universitaris: des de la residència (amb les seves implicacions logístiques de desplaçament i manteniment) fins a la qualitat potencial del context cultural i econòmic (tradicció familiar d'estudis universitaris, finançament de dedicació total, etc.).

▪ Experiència i historial educatiu

És convenient conèixer l'historial acadèmic oficial (pel que fa a les matèries relacionades amb els estudis que es comencen) amb l'objectiu, per exemple, de detectar possibles absències de matèries significatives per al primer curs dels estudis que s'inicien. Així, d'aquesta manera es podrien oferir referències més precises als estudiants sobre l'adequació del seu historial acadèmic a determinats estudis, cosa que els promouria l'interès per dotar-se d'un *background* d'acord amb les característiques d'aquests estudis.

▪ Motivació i expectatives

Una de les crítiques més consistents a l'hora de preguntar als estudiants és la que fa referència a si sabem que allò que preguntem és important per als estudiants. De vegades, la qualitat d'una vivència educativa personal està associada a factors de qualitat que, des d'una òptica institucional, es creu que tenen escassa importància.

Cada vegada és més evident la influència que aquesta mena de factors té en el desenvolupament acadèmic. Així mateix, la distància entre allò esperat i allò assolit o rebut és un ingredient fonamental en la valoració de la satisfacció personal de l'experiència universitària. El coneixement previ d'aquests aspectes permetrà actuacions per a l'adequació i/o el reajustament, tant de la institució com dels mateixos estudiants.

Obtenció i ús de la informació

La tipologia d'informació que s'exemplifica reclama organitzar l'obtenció d'una manera adequada a través de:

- bases de dades del sistema d'accés
- qüestionari en el moment de la matrícula/acollida
- qüestionari a l'inici de l'acció tutorial



No és adequat utilitzar instruments excessivament llargs per obtenir la informació “en una sola vegada”. Cada tipus d’informació pot tenir el seu moment i forma, i el nivell de profunditat o detall és un punt que cal tenir present en el format final que s’adopti.

Dels usos de la informació obtinguda, podríem destacar-ne els següents:

- La planificació d’accions de caràcter compensatori (per exemple, assignatures/curs zero davant de l’absència d’estudis en determinades matèries perquè no són exigibles en l’opció de batxillerat o trajectòria educativa prèvia).
- La planificació i l’actuació en l’acció tutorial.
- El coneixement general del professorat. Aquí tindrà un interès especial el diagnòstic específic d’aprenentatges previs rellevants a l’inici d’una determinada assignatura.

El perfil de l'alumnat (I)

Situació personal i sociofamiliar

1r nivell	<p>Característiques personals</p> <p>Edat Gènere Minusvalidesa Idioma matern (mobilitat geogràfica) Lloc de residència Tipus:</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Sol <input type="checkbox"/> Parella <input type="checkbox"/> Família <input type="checkbox"/> Pis compartit <input type="checkbox"/> Col·legis o residències <input type="checkbox"/> Campus <input type="checkbox"/> Fora campus (però no més de 10 minuts) <input type="checkbox"/> Altres </p> <p>Finançament:</p> <p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> Propi <input type="checkbox"/> Família <input type="checkbox"/> Beca <input type="checkbox"/> Altres </p>
	<p>Característiques familiars</p> <p>Estudis dels pares Altres familiars universitaris Familiars amb estudis semblants a la titulació</p>
	<p>Disponibilitat estudi: feina</p> <p>Combinaràs l'estudi amb la feina? No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;"> Temps de dedicació Relacionada amb els estudis? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Tipus de contracte </p>
	<p>Disponibilitat estudi: altres activitats</p> <p>Combinaràs l'estudi amb altres activitats? No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: right;">Temps de dedicació</p>
2n nivell	<p>Professió/feina dels pares</p>

MÀSTER

En el cas del màster, seria necessari que, més enllà de les dades lògiques, s'incidís en altres qüestions com ara la feina actual, la situació familiar, el finançament o el domini d'idiomes.

Seria interessant que aquesta informació estigui vinculada a un codi (tipus DNI) per tal de possibilitar-ne el seguiment.

El perfil de l'alumnat (II)

Experiència i historial educatiu

1r nivell	<p>Estudis previs, tipus de batxillerat o cicle formatiu, via d'accés Nota d'accés: batxillerat, selectivitat, cicles formatius → assignatures més significatives Ordre d'elecció de la carrera Tipologia del centre on s'ha estudiat</p>
2n nivell	<p>Autoavaluació preparació prèvia</p> <p>Disciplines o aspectes disciplinaris significatius relacionats amb la titulació</p> <p>Competències instrumentals</p> <p>a) Idiomes: Comprensió i expressió escrita i oral Nivell demostrable (mitjà, superior)</p> <p>b) Informàtica: Coneixements relacionats a l'inici de la carrera Recursos (PC, portàtil, ADSL)</p> <p>c) Altres d'específiques i desitjables per la naturalesa dels estudis</p> <p>Valoració global de la preparació per afrontar els estudis</p> <p>Identificació de les àrees de més debilitat. Necessitats de millora</p>
3r nivell	<p>Realització de proves específiques</p>

MÀSTER	<p>Experiència formativa i professional:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formació prèvia: títols obtinguts, moment, lloc, altra formació complementària postuniversitària – Experiència laboral: activitat desenvolupada, àmbit de l'activitat, càrrec, durada... – Activitats realitzades entre la graduació i l'inici del màster <p>Autoavaluació de l'estudiant:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relació dels recursos (punts forts) a l'inici del màster
---------------	--

El perfil de l'alumnat (III)

Motivació i expectatives

<p>1r nivell</p>	<p>Motivació: Motius de l'elecció dels estudis Suport o influència d'altres persones (família, amics, professors, altres)</p> <p>Expectatives: Interaccions amb el professorat: acadèmicament, personalment i professionalment El clima de classe i del campus Càrrega de treball i nivell d'exigència i dedicació Convivència Oportunitat de desenvolupament d'activitats Equipaments Organització de l'ensenyament Qualitat de la informació: utilitat de la formació personalment i laboralment Exigències Planificació dels estudis Resultats</p>
<p>2n nivell</p>	<p><i>Altres aspectes que es desitgin aprofundir</i></p>

<p>MÀSTER</p>	<p>En el cas del màster hi ha uns aspectes que mereixen atenció especial:</p> <p>Motivació: Motivació dels estudis: promoció, formació permanent, reorientació professional, interès personal... Motius d'elecció del centre o universitat: ubicació, instal·lacions, internacionalitat, tipus de programa, prestigi...</p> <p>Expectatives: Rendiment: què n'espera treure? Pel que fa a la qualitat del professorat Pel que fa al nivell d'exigència Valor afegit que li aporta el màster</p>
----------------------	---

L'activitat i la dedicació de l'alumnat

Una de les novetats que presenta l'EEES és la nova forma de comptabilitzar la càrrega d'una assignatura, que ha passat dels crèdits clàssics (relacionats exclusivament amb les hores de classe o presencials) als nous crèdits ECTS (relacionats amb totes les hores que l'estudiant ha de dedicar a una assignatura, siguin presencials o no). L'objectiu d'aquest document és presentar algunes estratègies fiables per tenir una evidència ajustada del temps de treball exigit als estudiants.

En el sistema clàssic és relativament fàcil comprovar que la càrrega d'una assignatura s'ajusta a la prevista (sota la hipòtesi raonable que el professor compleix les seves obligacions docents, n'hi ha prou a fer un cop d'ull als horaris de classe). En el nou sistema, la cosa es complica i l'única manera viable (encara que no l'òptima) d'obtenir informació és preguntant directament a l'estudiant. La implicació del professorat i de l'alumnat en el procés és imprescindible perquè la informació recollida sigui d'utilitat.

Aquest apartat consta de tres parts.

A la primera es fan algunes reflexions sobre dues qüestions que són prèvies a l'elecció o la definició de qualsevol estratègia de recollida de dades:

- Per què es recullen les dades?
- Quines dades s'han de recollir i cada quan?

A la segona part es presenten les cinc característiques principals que defineixen qualsevol estratègia:

- L'eina de recollida de dades
- El processament de les dades
- El nivell d'implicació requerit de professorat i alumnat
- La validació de la informació recollida
- La presentació dels resultats

Finalment, es presenten, a tall d'exemple, dues eines que requereixen la presència a classe dels estudiants, però que difereixen tant en la complexitat de l'eina com en el temps requerit al professorat.

1. Qüestions prèvies

1. Per què es recullen les dades?

La finalitat de la recollida de dades és múltiple:

- a) Per al professorat
 - Perquè disposi de dades per verificar que el disseny de l'assignatura és correcte tant pel que fa referència als crèdits ECTS i la seva distribució temporal, com (comparant les seves previsions establertes en el programa d'activitats amb les dades recollides).
 - Perquè pugui detectar possibles comportaments anòmals en alguns estudiants (per exemple, hores de dedicació molt per sobre o per sota de la mitjana) i poder proposar accions correctores.

- b) Per a les persones responsables de la titulació
 - Perquè disposin de dades per verificar que el disseny de la titulació (en allò que fa referència als crèdits ECTS) és correcte.
 - Perquè puguin realitzar una valoració més precisa del rendiment global de la titulació.
- c) Per a l'alumnat
 - Perquè la percepció que l'estudiant té sobre les hores que dedica a cada assignatura es correspongui tant com es pugui amb la realitat (experiències diverses demostren que quan l'estudiant comptabilitza periòdicament les hores d'estudi arriba a la conclusió que "creia que estudiava més").
 - Perquè cada estudiant, de manera individual, pugui comparar les seves hores de dedicació amb les previstes pel professor i amb la mitjana de la seva classe i pugui prengui consciència de la seva situació.

2. Quines dades s'han de recollir i cada quan?

Encara que des del punt de vista dels crèdits ECTS n'hi ha prou a conèixer les hores que l'estudiant ha dedicat al llarg del curs (incloent-hi tant les hores presencials com les no presencials), per la metodologia utilitzada en l'assignatura pot ser convenient per al professor disposar d'informació més desglossada (per exemple, hores dedicades a classe, a estudi, a reunions, etc.). En aquest cas, cal arribar a un equilibri entre el volum d'informació que vol el professor i el que és raonable demanar a l'estudiant (si se li demana informació excessiva, s'acabarà cansant i contestarà qualsevol cosa o bé deixarà de contestar).

Quant a la periodicitat, per aconseguir tots els objectius esmentats anteriorment, cal que tant el professor com l'estudiant disposin d'informació del temps de dedicació de manera regular, encara que de nou cal evitar saturar l'estudiant (en estructures quadrimestrals, una periodicitat setmanal és un bon compromís, encara que és apropiat recomanar a l'estudiant que porti una agenda en què anoti diàriament les seves hores de dedicació).

En cap cas no és recomanable sol·licitar als estudiants el seu temps d'estudi una sola vegada al final del curs.

2. Estratègia de recollida de dades

Cinc són les característiques principals que cal considerar en qualsevol sistema de recollida de dades:

- **L'eina de recollida de dades.** Pot ser tan senzilla com un simple full de paper o tan complexa com una aplicació web amb tots els requisits de seguretat convenients. Entre tots dos es poden trobar camins intermedis (full de càlcul, etc.). Sigui quina sigui l'eina seleccionada:
 - S'ha de garantir que només contesten els estudiants matriculats.
 - S'ha de garantir que cap estudiant, per error, no pugui esborrar o modificar la informació introduïda per algun company.
 - És aconsellable que l'estudiant, en introduir les seves dades, no pugui veure les dels companys, per evitar que puguin influir-lo.
- **El processament de les dades.** Hi ha un compromís entre la complexitat de l'eina de recollida i el processament. Si la informació es recull en format paper, algú haurà de mecanitzar la informació i processar-la; si es disposa d'una aplicació informàtica per a

la recollida, s'hi pot programar el processament i la presentació de resultats. De tota manera, fins i tot en el cas que la informació es reculli sobre paper, la introducció de les dades en un full de càlcul i un mínim processament d'aquesta informació (càlcul de mitjanes, desviacions i presentació de resultats) no requereix un temps excessiu.

- **El nivell d'implicació requerit de professorat i alumnat.** La implicació del professor en el procés és imprescindible. Com a mínim, el professor ha de motivar l'estudiant perquè participi en el procés aportant dades verídiques. Una participació més activa del professor millora la fiabilitat dels resultats, tal com es comenta a continuació. Pel que fa a l'alumnat, es pot buscar una implicació de tots els estudiants matriculats, només dels qui assisteixen a classe o bé seleccionar una petita mostra del col·lectiu.
- **La validació de la informació recollida.** La peça clau en tot aquest procés és l'estudiant. Un alt nivell de participació i la veracitat de la informació proporcionada són condicions necessàries perquè l'estudi del temps de dedicació aportï resultats útils. L'experiència demostra que el nivell més alt de participació s'aconsegueix si la recollida de dades la realitza de manera sistemàtica el professor en hores de classe (s'aconsegueixen fàcilment percentatges de participació pròxims al 100% dels estudiants que assisteixen a classe) i que el nivell més baix es produeix quan aquest procés de recollida és no presencial (a l'inici del procés el percentatge de participació no és gaire elevat i va disminuint a mesura que avança el curs). No obstant això, aquest últim mètode pot ser vàlid si només participen en el procés uns quants estudiants. Cal contrastar la veracitat de la informació: el professor és la persona que té més fàcil realitzar aquesta tasca. Per a això només cal, per exemple, que s'entrevisti amb els estudiants el temps de dedicació dels quals se separa apreciablement d'allò previst o de la mitjana de la classe.
- **La presentació dels resultats.** Amb la mateixa periodicitat amb què es recullen les dades, tant el professor com l'estudiant les han de conèixer. El professor necessita les dades de cada estudiant, la mitjana de la classe i la seva previsió, mentre que l'estudiant necessita la mitjana de la classe i la previsió realitzada pel professor. És aconsellable que els resultats es presentin en forma gràfica.

3. Exemples

Finalment, es presenten dos exemples. En el primer (model 1) és el professor de cada assignatura/grup la persona encarregada de la recollida manual de la informació, del processament i de la presentació de resultats. Aquest model és molt flexible i permet l'anonimat de qui respon. Això sí, cal vigilar-ne la fiabilitat, ja que els estudiants, a l'hora d'anotar les seves hores de treball, poden estar condicionats per les respostes precedents.

En el segon exemple (model 2) es presenta una aplicació informàtica que només requereix una participació mínima del professor (un per grup), al contrari que en el model 1, però per tirar endavant aquest segon model es depèn dels mitjans tècnics que la institució posi a l'abast.



Model 1

Cada professor recull a classe, de forma manual, les dades de la seva assignatura/grup

(En cursiva la feina que correspon realitzar al professor.)

1. Preparació prèvia

El professor crea un arxiu compost de dos fulls de càlcul, introdueix la seva previsió d'hores de dedicació i defineix un gràfic en què es comparen les previsions amb les dades recollides, i que serà el que es faci públic als estudiants.

Full 1:

Grup:

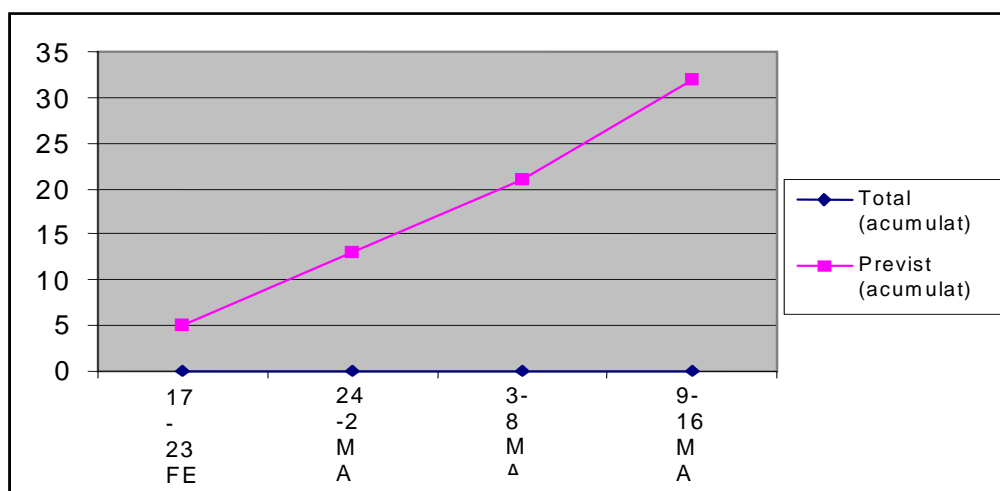
Curs:

Resum de càrrega de treball (en hores i fraccions d'hora) realitzat en els períodes indicats

Estudiant	17-23 FEB		24-2 MAR		3-8 MAR		9-16 MAR	
	Presencials	No presencials	Presencials	No presencials	Presencials	No presencials	Presencials	No presencials

Full 2:

	Dades recollides			Previsió			Total (acumulat)	Previst (acumulat)
	Presencials	No presencials	Total	Presencials	No presencials	Total		
17-23 FEB				4	1	5		5
24-2 MAR				4	4	8		13
3-8 MAR				3	5	8		21
9-16 MAR				4	7	11		32
Total				15	17	32		



2. Primer dia de classe del curs

El professor explica els motius pels quals es fa el seguiment del temps de dedicació i en què consisteix el procés. Recomana encaridament als estudiants que portin una agenda on cada dia anotin les hores de dedicació a l'assignatura, i es compromet a no utilitzar els resultats en l'avaluació de l'estudiant.

3. Cada setmana del curs

a) Fa circular per classe el full 1 imprès perquè els estudiants anotin les seves hores de dedicació (és convenient que això es faci de manera sistemàtica, cada setmana el mateix dia i a la mateixa hora).

b) En acabar la classe (o l'endemà) passa la informació al seu full de càlcul (només calen 10 minuts per introduir la informació de 40 estudiants). Automàticament s'obtidran les mitjanes i s'actualitzarà el gràfic.

c) Fa públic als estudiants (per exemple, a través de la intranet de l'assignatura) el gràfic generat.

Model 2

Un professor de cada curs recull a la seva classe, de manera automàtica, les dades de totes les assignatures

(En cursiva la feina que correspon realitzar al professor.)

1. A l'inici del curs

Es determina quina assignatura de cada grup serà l'encarregada de recollir la informació (és imprescindible que l'assignatura tingui sessions setmanals en un laboratori on hi hagi un ordinador per al professor) i s'introdueixen en l'aplicació informàtica les dades dels estudiants matriculats en aquesta assignatura (nom i DNI), els dies de recollida de dades i el període de temps al qual corresponen les dades recollides (per exemple, dia 24 de febrer, període 17-23 FEB).

2. Preparació prèvia per part del professor

Al professor se li explica el procediment que s'ha de seguir.

3. Primer dia de classe del curs

El professor explica els motius pels quals es fa el seguiment del temps de dedicació i en què consisteix el procés. Recomana encaridament als estudiants que portin una agenda on cada dia anotin les hores de dedicació a cada assignatura de les quals estan matriculats, i insisteix en la confidencialitat de les dades (els professors no sabran què ha contestat cada estudiant).

4. Cada setmana del curs

(És convenient que això es faci de manera sistemàtica, cada setmana el mateix dia i a la mateixa hora.)

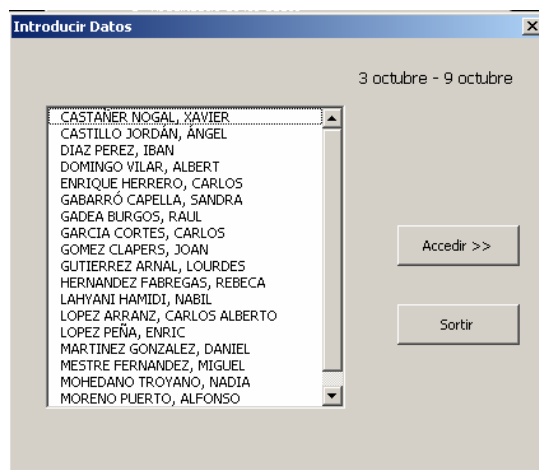
a) *El professor obre, en un ordinador reservat per a ell, l'aplicació, on es troba la pantalla següent:*

Dialog box titled "Password" with the following elements:

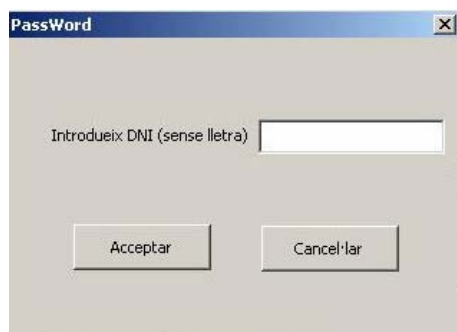
- Radio button selected: **Introducció de Dades**
- Radio button: **Visualització de les dades**
- Text input field: **Introdueix el password**
- Buttons: **Acceptar** and **Sortir**
- Radio buttons for date ranges:
 - 12 setembre - 18 setembre
 - 14 novembre - 20 novembre
 - 19 setembre - 25 setembre
 - 21 novembre - 27 novembre
 - 26 setembre - 2 octubre
 - 28 novembre - 4 desembre
 - 3 octubre - 9 octubre
 - 5 desembre - 11 desembre

Introdueix la seva contrasenya, selecciona la setmana i es passa a la zona del programa per als estudiants.

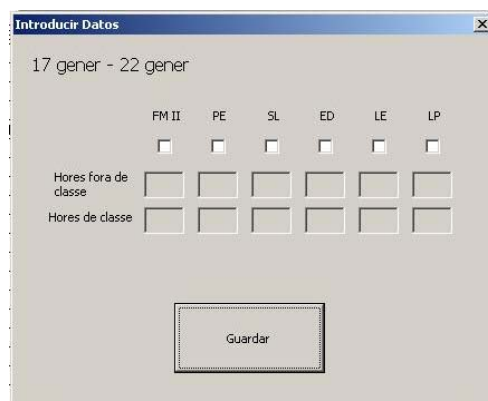
b) Al llarg de la classe es fa passar cada estudiant per l'ordinador. L'estudiant es trobarà una finestra amb una llista d'estudiants en la qual s'haurà de buscar.



S'identificarà mitjançant el seu DNI



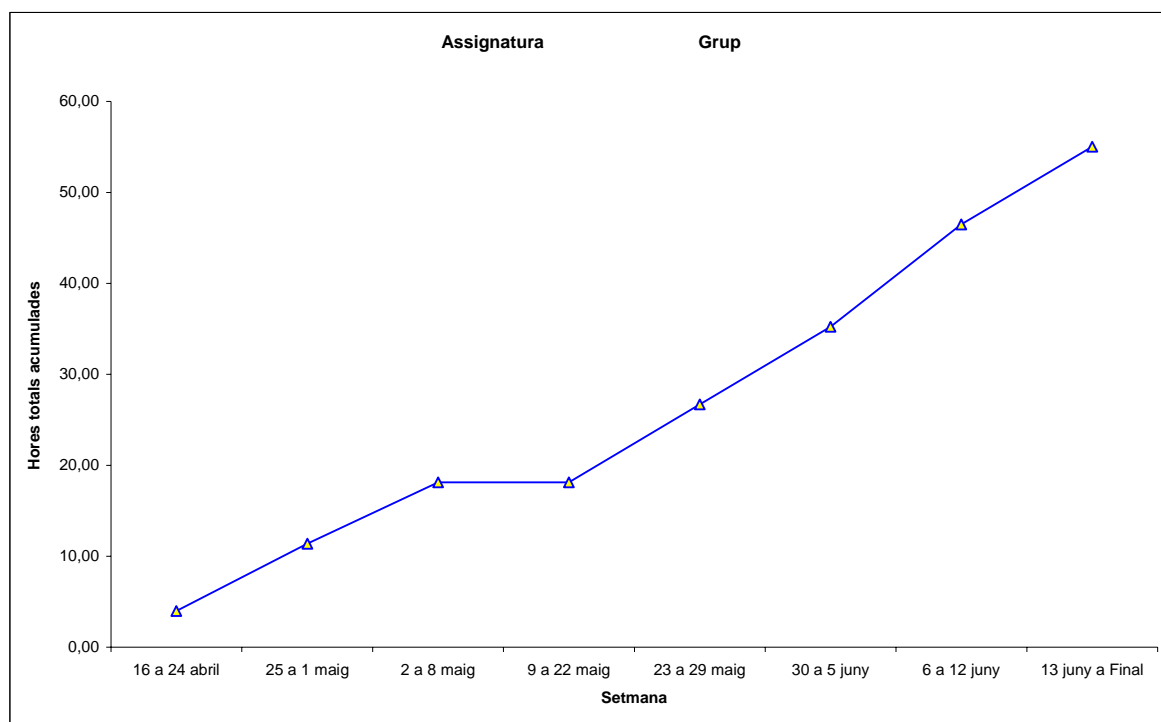
i ja es trobarà a la pantalla on ha d'introduir la informació.



El professor ha de realitzar un seguiment del nivell de participació per si de cas cal insistir perquè els estudiants introdueixin les dades (és convenient que l'aplicació inclogui un comptador que faciliti la tasca de seguiment).

c) Una vegada tancada l'aplicació, es generen de manera automàtica una taula amb els valors (sense identificació de l'estudiant) i el gràfic amb el valor mitjà (no s'inclouen els previstos pel professor), *informació que haurà de facilitar cada professor als seus estudiants.*

d) *Cada professor pot consultar en temps real la taula i el gràfic. L'estudiant, només el gràfic.*





Setmana 10	
Hores Classe	Hores Estudi
4	5
4	2
4	1,3
4	6
4	5
4	3
4	3
4	2
4	6
4	3
4	5
4	4
4	7
4	6
4	5



La percepció de l'alumnat

Un enfocament formatiu basat en l'aprenentatge de l'estudiant, objectiu de l'adaptació a l'EEES, reconeix la necessitat que el protagonisme de l'estudiant estigui també present a l'hora d'analitzar i de valorar el desenvolupament de l'ensenyament. S'han seleccionat sis aspectes per il·lustrar la potencialitat de la informació/opinió que sobre l'activitat educativa pot oferir-nos l'alumnat: l'activitat d'aprenentatge, el suport tutorial, els mecanismes d'avaluació dels aprenentatges, el desenvolupament de competències, la dimensió pràctica del currículum i la valoració general del pla d'estudis.

En una ordenació lògica d'aquests aspectes, observem que els tres primers (l'activitat de l'estudiant, el suport tutorial i l'avaluació dels aprenentatges) fan referència a aspectes clau del procés d'ensenyament-aprenentatge. La formulació de les qüestions o dels aspectes sobre els quals se sol·licita una opinió/valoració permet obtenir indicadors significatius de l'enfocament formatiu (ensenyament) adoptat. En posar l'èmfasi en les activitats de l'estudiant, establim un marc de referència per valorar els objectius d'adaptació a l'EEES.

El quart aspecte, el desenvolupament de competències, posa l'atenció en la valoració que fa l'estudiant del nivell de desenvolupament de competències assolit. No s'ha d'oblidar que aquesta valoració serà la via més adequada per conèixer, per part del professorat, el nivell assolit en el desenvolupament de determinades competències, com poden ser les personals.

Finalment, els dos últims aspectes constitueixen, a manera de síntesi, la valoració que l'estudiant fa tant de la dimensió pràctica del currículum com de la valoració general del pla d'estudis. Les valoracions d'aquesta mena sempre tindran un caràcter més sumatiu i, si bé no aporten informació específica per a la millora, sí que serveixen d'avís o alerta per procedir a una anàlisi més acurada.

Obtenció i ús de la informació

Sembla obvi assenyalar que es poden donar diferents àmbits en els quals fixar l'obtenció de la informació: assignatura, assignatures d'un determinat període lectiu (per exemple, semestre), agrupació d'assignatures per naturalesa disciplinària, departament, etc. Indubtablement, els plans docents de les assignatures constitueixen el referent i, en conseqüència, el professorat que els dissenya i imparteix és de vegades el referent de les avaluacions.

Els moments d'obtenció de la informació han d'anar d'acord amb els àmbits assenyalats anteriorment i prendre en consideració la pertinència d'obtenir part de la informació abans que conclouin els processos. No s'ha d'oblidar el caràcter formatiu que ha de presidir l'ús de la informació. En els dos últims aspectes (dimensió pràctica del currículum i valoració general del pla d'estudis) hem de ser cauts i no recollir informació dels estudiants en moments en què encara no tenen coneixement suficient per emetre una opinió solvent i útil al professorat i a la institució.

Més enllà del caràcter valoratiu que es faci de la informació recollida i que, sens dubte, ha de constituir la base de les evidències per als processos avaluatius corresponents, cal assenyalar que:





- La informació ha de servir, en primer lloc, a la bona feina d'alumnat i professorat. D'aquí la importància de disposar de procediments àgils i de cost escàs per tractar, sintetitzar i disposar de la informació recollida.
- El contingut (preguntes, aspectes, etc.) ha de ser coherent amb allò establert en els plans docents (per exemple que no es preguntin per activitats, estratègies d'avaluació o competències que en el disseny inicial no han estat considerades).
- El format que s'adopti (protocol) ha de ser comprensible i animar la participació de l'alumnat.

1. Valoració de l'activitat d'aprenentatge

Aquest protocol està dedicat a conèixer les estratègies, tècniques i activitats d'ensenyament que s'emprenen per intentar ajudar l'alumnat que aprengui de manera significativa el coneixement acadèmic.

De la teva experiència a la universitat durant el curs actual, amb quina **freqüència** has realitzat les activitats següents? I quin **nivell de satisfacció** en tens?

				Freqüència	Nivell de satisfacció				
1. Molt freqüentment									
2. Freqüentment					Baix Molt alt				
3. Algunes vegades									
4. Mai									
1	2	3	4		1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	He assistit a classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	He exposat treballs a classe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	He realitzat un treball que requeria revisar informació de diferents fonts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	He realitzat treballs amb altres estudiants a classe a petició del professor	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	He realitzat treballs amb altres estudiants fora de classe a petició del professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	He utilitzat les noves tecnologies (Internet, correu electrònic...) per debatre o realitzar un treball	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	He utilitzat Internet per a consultes i recerca documental per fer un treball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	He consultat diferents tipus de fonts documentals per seguir els meus estudis i treballs (llibres, revistes, bases de dades...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	He utilitzat el correu electrònic per comunicar-me amb el professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	He assistit a activitats fora de classe relacionades amb els meus estudis (conferències, seminaris, exposicions...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Per introduir altres ítems	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observacions/consideracions:

Caldria adaptar els ítems de resposta segons els objectius que es persegueixin (per exemple, en alguns indicadors ens pot interessar més saber la freqüència, i en altres la importància que se'ls dona, el nivell de satisfacció percebut, etc.). Així mateix, l'escala de valors varia segons els indicadors. A tall d'exemple, si parlem de valors de freqüència, podem presentar-los amb una escala (molt freqüentment, freqüentment, algunes vegades, mai) o amb intervals (més del 75%, menys del 20%...); si parlem del nivell de satisfacció, serviria una escala de l'1 al 5 o de l'1 al 10 o un alt/mitjà/baix.

2. Valoració del suport tutorial

Aquest protocol està dedicat a conèixer quines són les activitats de suport a l'aprenentatge que la titulació posa a la disposició de l'alumnat.

Amb quina freqüència, durant aquest curs, has hagut de realitzar les activitats següents? I quin nivell de satisfacció en tens?

Freqüència				Nivell de satisfacció				
1. Molt freqüentment				1 2 3 4 5				
2. Freqüentment				Baix Molt alt				
3. Algunes vegades								
4. Mai								
1	2	3	4	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observacions/consideracions:

Caldria adaptar els ítems de resposta segons els objectius que es persegueixin (per exemple, en alguns indicadors ens pot interessar més saber la freqüència, i en altres la importància que se'ls dona, el nivell de satisfacció percebut, etc.). Així mateix, l'escala de valors varia segons els indicadors. A tall d'exemple, si parlem de valors de freqüència, podem presentar-los amb una escala (molt freqüentment, freqüentment, algunes vegades, mai) o amb intervals (més del 75%, menys del 20%...); si parlem del nivell de satisfacció, serviria una escala de l'1 al 5 o de l'1 al 10 o un alt/mitjà/baix.

3. Valoració dels mecanismes d'avaluació dels aprenentatges

Aquest protocol està dedicat a conèixer els mecanismes d'avaluació com un component essencial de tot procés formatiu, si s'entén que la seva funció fonamental ha de ser subministrar informació que, un cop analitzada i jutjada, ajudi a prendre decisions que afavoreixin l'aprenentatge.

*De la teva experiència a la universitat durant el curs actual, amb quina **frequència** has realitzat les activitats següents? I quin **nivell de satisfacció** en tens?*

				Frequència	Nivell de satisfacció				
				1. Molt freqüentment					
				2. Freqüentment					
				3. Algunes vegades					
				4. Mai					
					1	2	3	4	5
					Baix		Molt alt		
1	2	3	4		1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	La valoració de les tasques realitzades es retornen en un termini breu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	He tingut una revisió periòdica dels meus treballs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	He tingut ocasió de revisar les proves realitzades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Les proves que he realitzat posen en evidència la qualitat del meu aprenentatge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El que se m'ha exigut és coherent amb la manera com s'ha desenvolupat la matèria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hi ha un equilibri entre el "pes avaluatiu" d'una prova i el treball implicat en la seva realització	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Els criteris de "qualitat" d'allò que he realitzat són coherents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	L'avaluació és coherent amb allò que m'han ensenyat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	He realitzat activitats d'autoavaluació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	He realitzat activitats d'avaluació entre companys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Per introduir altres ítems</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observacions/consideracions:

Caldria adaptar els ítems de resposta segons els objectius que es persegueixin (per exemple, en alguns indicadors ens pot interessar més saber la freqüència, i en altres la importància que se'ls dona, el nivell de satisfacció percebut, etc.). Així mateix, l'escala de valors varia segons els indicadors. A tall d'exemple, si parlem de valors de freqüència, podem presentar-los amb una escala (molt freqüentment, freqüentment, algunes vegades, mai) o amb intervals (més del 75%, menys del 20%...); si parlem del nivell de satisfacció, serviria una escala de l'1 al 5 o de l'1 al 10 o un alt/mitjà/baix.

Quin es el teu **nivell de satisfacció** amb el tipus de prova?

Tipus de prova			Nivell de satisfacció				
1. Sí			1 2 3 4 5				
2. No			Baix Molt alt				
3. Pes (%) en la nota final							
1	2	%	1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observacions/consideracions:

4. Valoració del desenvolupament de competències

Aquest apartat està dedicat a recollir el nivell de satisfacció de l'estudiant sobre el grau de desenvolupament competencial assolit durant el seu aprenentatge.

<i>En quina mesura la teva experiència a la universitat ha contribuït a la millora i/o desenvolupament dels aspectes següents?</i>				
	Nivell de satisfacció			
	Gens	Poc	Bastant	Molt
Expressió i Relació				
<u>Expressió escrita</u> : saber expressar-se amb claredat en la redacció d'un informe, projecte o qualsevol altra tasca assignada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Expressió oral</u> : saber expressar-se amb claredat en presentacions orals sobre un treball realitzat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Treball en equip</u> : capacitat de compromís amb un equip, habilitat de col·laborar i treballar fent front als conflictes que pugui sorgir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensament				
<u>Solució de problemes</u> : clarificació del problema, identificar causes i alternatives de solució.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Preses de decisions</u> : avaluar la solució més idònia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Creativitat</u> : capacitat de reflexió i d'anàlisi crítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teòric/ pràctic				
Competències pràctiques pròpies de la titulació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquisició de coneixements específics de la titulació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumentals i personals:				
<u>Gestió</u> : habilitats d'estudi i aprenentatge autònom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Habilitat de documentació</u> : capacitat d'obtenció d'informació o documentació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Tolerància a la frustració</u> : capacitat d'adaptació a situacions de tensió, estrès, etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Autoestima</u> : Autoestima, confiança en tu mateix...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Idiomes</u> :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Informàtica</u> :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Per introduir altres ítems</i>				

Caldria adaptar els ítems de resposta segons els objectius que es persegueixin (per exemple, en alguns indicadors ens pot interessar més saber la freqüència, i en altres la importància que se'ls dona, el nivell de satisfacció percebut, etc.). Així mateix, l'escala de valors varia segons els indicadors. A tall d'exemple, si parlem de valors de freqüència, podem presentar-los amb una escala (molt freqüentment, freqüentment, algunes vegades, mai) o amb intervals



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya

(més del 75%, menys del 20%...); si parlem del nivell de satisfacció, serviria una escala de l'1 al 5 o de l'1 al 10 o un alt/mitjà/baix.

5. Valoració de la dimensió pràctica del currículum

Aquest protocol està dedicat a conèixer la dimensió pràctica del currículum, és a dir, les pràctiques professionalitzadores externes, el projecte final de carrera, l'experimentació a l'aula o als laboratoris, els estudis de camp, etc.

Quina importància dónes als ítems següents? I quin nivell de satisfacció en tens?

				Importància	Nivell de satisfacció				
				1. Molta	1 2 3 4 5				
				2. Bastant	Baix Molt alt				
				3. Poca					
				4. Gens					
1	2	3	4		1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Utilització dels laboratoris	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Realització de treballs de camp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Projecte final de carrera (PFC)					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Organització, per part del centre, del desenvolupament del PFC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Orientació, per part del centre, del desenvolupament del PFC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Supervisió, per part del centre, del desenvolupament del PFC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Trobar professorat competent (que en sap) sobre la temàtica del meu PFC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Adequació del temps de dedicació per dur a terme el PFC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mecanismes i estratègies per a l'avaluació del PFC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Impacte del PFC pel que fa al valor afegit com a coneixement aplicat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Impacte del PFC pel que fa al valor afegit com a via d'inserció laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				Pràctiques professionalitzadores externes					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Realització de pràctiques en empreses o institucions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Adequació del procediment d'assignació a l'empresa o institució	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Adequació dels procediments per a l'avaluació conjunta (universitat-empresa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Interès formatiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grau de representativitat de l'àmbit professional de les institucions o empreses on es realitzen les pràctiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Afegiu les mateixes preguntes del PFC però per a les pràctiques en empreses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Per introduir altres ítems</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observacions/consideracions:									

Caldria adaptar els ítems de resposta segons els objectius que es persegueixin (per exemple, en alguns indicadors ens pot interessar més saber la freqüència, i en altres la importància que se'ls dona). Així mateix,



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya

l'escala de valors varia segons els indicadors. A tall d'exemple, si parlem de valors d'importància, podem presentar-los amb una escala de números (de l'1 al 3) o una alta/mitjana/baixa; si parlem del nivell de satisfacció, serviria una escala de l'1 al 5 o de l'1 al 10 o un alt/mitjà/baix.

6. Valoració general del pla d'estudis

Aquest protocol recull, a manera de síntesi, la valoració general que els estudiants fan del pla d'estudis.

<i>Quina importància dones als ítems següents? I quin nivell de satisfacció en tens?</i>					
	Nivell de satisfacció				
	1	2	3	4	5
	Baix		Molt alt		
	1	2	3	4	5
Les assignatures s'han cursat en un ordre que han permès enllaçar els coneixements (seqüència curricular)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les hores de feina (classe, estudi) s'adeqüen als crèdits ECTS de l'assignatura Assenyala els casos en què s'ha donat alguna disfunció:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satisfacció de l'organització de l'oferta de l'optativitat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Satisfacció de l'organització horària del currículum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formació teòrica de les assignatures rebuda durant el primer any, la carrera, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formació pràctica rebuda durant el primer any, la carrera, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procediments globals d'avaluació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos utilitzats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La meva estada a la universitat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Caldria adaptar els ítems de resposta segons els objectius que es persegueixin (per exemple, en alguns indicadors ens pot interessar més saber la freqüència, i en altres la importància que se'ls dóna, el nivell de satisfacció percebut, etc.). Així mateix, l'escala de valors varia segons els indicadors. A tall d'exemple, si parlem de valors de freqüència, podem presentar-los amb una escala (molt freqüentment, freqüentment, algunes vegades, mai) o amb intervals (més del 75%, menys del 20%...); si parlem del nivell de satisfacció, serviria una escala de l'1 al 5 o de l'1 al 10 o un alt/mitjà/baix.

La percepció del professorat

Es pot dir que hi ha poca experiència i tradició en la planificació d'una obtenció sistemàtica d'informació de l'opinió del professorat sobre aspectes significatius que configuren, en bona mesura, la qualitat del resultat final del procés formatiu. Davant d'un repte complex com el de l'adaptació a l'EEES, sembla convenient fixar l'atenció en l'altre protagonista, amb l'objectiu que la institució (ensenyament) completi la visió que ofereix l'alumnat.

Els aspectes triats per il·lustrar la visió del professorat pretenen abraçar un ampli espectre, que va des de la valoració dels *inputs* referits al disseny, l'organització i la coordinació operativa del pla d'estudis i els recursos docents (aspectes institucionals) fins a la qualitat prèvia de l'alumnat, el desenvolupament de l'activitat d'ensenyament-aprenentatge (treball de l'alumnat i actuació docent) i el producte final (resultats). Un últim aspecte, referit al suport institucional per a la millora contínua com a professional, posa de manifest l'objectiu final de la reflexió del professorat.

Aquest darrer apartat és de gran importància en situacions i processos com ara els implicats en l'adaptació a l'EEES. La identificació fiable de les fortaleces i de les necessitats de millora, i les accions corresponents del professorat, ha de ser un objectiu institucional.

Obtenció i ús de la informació

El format d'obtenció d'informació que es proposa és el d'un *autoinforme*, que no ha d'incloure tots els aspectes de manera simultània i amb igual periodicitat. D'altra banda, i per poder emetre opinions fonamentades, seria molt convenient que informacions recollides, tant del perfil de l'alumnat com de la mateixa activitat i dedicació a l'estudi, poguessin estar a la disposició del professorat.

L'enfocament en l'obtenció de la informació i la determinació del moment adequat ha de ser, almenys, doble: des de la perspectiva de la institució (ensenyament) i del professorat mateix. La informació ha de ser útil a tots dos, especialment pel que fa a poder triangular dades referides a tipologia d'estudiants, activitats d'ensenyament-aprenentatge (esforç d'alumnat i professorat) i resultats assolits.

El pla d'estudis (amb relació al perfil de competències establert per la titulació)	Fortaleces	Debilitats	Canvis d'implementació urgent
Perfil de competències de l'alumnat			
Estructura del currículum: tipologia de matèries (àmbit disciplinari, obligatorietat/optativitat, pes en crèdits)			
Seqüència curricular (si les matèries estan ordenades adequadament)			
Balanç adequat entre teoria i pràctica			

<i>L'organització i la coordinació de l'ensenyament</i>	Fortaleses	Debilitats	Canvis d'implementació urgent
Organització docent (dimensió dels grups, horaris, aules, espais)			
Organització de l'avaluació, períodes			
Coordinació i interacció entre professors			
Formes i vies de comunicació utilitzades			

<i>Els recursos docents</i>	Fortaleses	Debilitats	Canvis d'implementació urgent
Noves tecnologies			
Recursos bibliogràfics, laboratoris, altres equipaments			

<i>La preparació, la motivació i el treball de l'alumnat</i>	Fortaleses	Debilitats	Canvis d'implementació urgent
Primer curs <i>versus</i> altres cursos: identificació d'absències de preparació en àmbits necessaris per a les matèries que ha d'impartir			
Nivell i heterogeneïtat en la preparació prèvia			
Valoració de la matèria en el context del pla d'estudis			
Motius de l'alumnat per cursar la carrera			
Nivell d'esforç i treball de l'alumnat			
Possibles condicionants de la dedicació als estudis			

<i>La seva actuació docent</i>	Fortaleses	Debilitats	Canvis d'implementació urgent
Contingut i difusió del pla docent de l'assignatura			
Metodologies utilitzades a classe que han facilitat el tipus d'activitat a l'estudiant per assolir el perfil de competències de la titulació			
Relació i interacció amb l'alumnat			
Formes d'avaluar: satisfacció amb les formes d'avaluar respecte dels objectius de l'assignatura i el perfil de la titulació			
Percepció de la satisfacció de l'alumnat			

<i>Els resultats</i>	Fortaleses	Debilitats	Canvis d'implementació urgent
Expectatives i realitat			
Relació entre l'esforç de l'estudiant i els resultats o assoliments obtinguts			

<i>El suport i el desenvolupament (formació) professional</i>	Fortaleses	Debilitats	Canvis d'implementació urgent
Actuacions, iniciatives, documentació per al desenvolupament de la seva docència			
La seva activitat docent			
Necessitats de formació			



Annexos

1. Resum sobre els enfocaments de competències
2. Algunes reflexions sobre els objectius d'aprenentatge
3. Fonts documentals de consulta



Resum sobre els enfocament de competències

Anna Prades i Nebot
AQU Catalunya

1. INTRODUCCIÓ I DEFINICIONS DE COMPETÈNCIES	59
2. ELS ENFOCAMENTS DE COMPETÈNCIES:	62
3. IMPLICACIONS PEL QUE FA A LA INSTITUCIÓ EDUCATIVA DE L'ENFOCAMENT DE COMPETÈNCIES	63
4. RECULL DE CLASSIFICACIONS	63
El model Benchmark Statements (UK)	63
El projecte Tunning:	64
El model de Bennet	67
Els estàndards d'Ontario (1997)	68
Synopsis of the Vocational Learning Outcomes Law Clerk Programs	69
El model d'AQU Catalunya	70
5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	71

1. Introducció i definicions de competències

L'interès per les competències transferibles respon a un problema molt antic: saber per a què serveix allò que s'aprèn? (Rey, 2000).

Tanmateix, si bé l'interès és antic, el concepte o terme de "competències" és bastant nou i es caracteritza, en general, per la confusió en l'ús de termes (*key i core skills, habilities, capabilities, attitudes, competencies...*) i per la manca de marc teòric dels diferents estudis. I és que, encara no hi ha en aquests moments cap teoria a que proporcioni una llista clara de competències rellevants (Allen et al 2003), per tant, la millor forma de seguir endavant sembla ser una combinació de teoria i pragmatisme.

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 (ràpida obsolescència del coneixement, necessitat d'aprenentatge al llarg de la vida, , etc.)
- ✓ La creació de l'espai europeu d'educació superior: necessitat d'establir referents comuns per les titulacions (descriptors de Dublin per Bachelor i Master), etc.
- ✓ Un nou paradigma educatiu: centrat en l'aprenentatge dels estudiants, i que fa més èmfasi en els resultats o objectius de l'ensenyament

A aquests factors cal afegir-hi la necessitat d'harmonitzar les necessitats de les persones, empreses i societat (CIDEA, 1999).

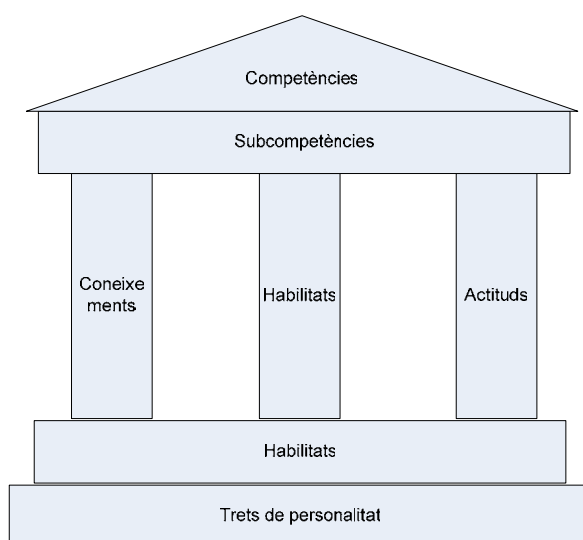
Definicions

La **competència** és l'habilitat apresada per dur a terme una tasca, deure o rol adequadament. Un alt nivell de competència és un prerequisit 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 de trets de personalitat que són característiques més estables de l'individu.

S'adquireixen mitjançant el *learning-by-doing* i, a diferència dels coneixements, habilitats i actituds, no es poden avaluar independentment. (Roe, 2002).

Pel terme competències entenc el conjunt de sabers tècnics, metodològics, socials i participatius que s'actualitzen en una situació i moment particulars. (Dieter Martens, citat a INCANOP, 1997)



Les competències són els coneixements, habilitats i motivacions generals i específiques que conformen els prerequisits per l'acció eficaç en una gran varietat de contextos als quals s'enfronten els titulats superiors, formulat de tal manera que siguin equivalents pel que fa als significats en tots aquests contextos (Allen et al 2003).

En suma, la competència és la capacitat d'una persona de mobilitzar una sèrie de recursos (saber, saber fer, saber ser i estar), per tal de dur a terme amb èxit una tasca o rol, tant en contextos familiars com en contextos nous.

Qualificacions vs Competència

El terme de competències (professionals) prové de l'evolució del terme de qualificacions clau. El constructe és fruit d'un debat obert sobre la relació entre el sistema educatiu i el món professional, sobre la necessitat d'adequar la formació a les necessitats reals i canviants del treball, i reflecteix una evolució dels criteris de valoració dels treballadors, de criteris com ara l'antiguitat i la qualificació, a les competències:

Qualificació	Competència
Conjunt de coneixements i capacitats, incloent comportaments i habilitats, que els individus adquireixen durant els processos de socialització i educació/formació	Capacitat real per assolir un objectiu o resultat en un context determinat
Per identificar la qualificació requerida en un lloc de treball, el mètode més extens consisteix en l'anàlisi ocupacional, que té per objectiu inventariar totes les tasques que comprèn una ocupació.	Per identificar la competència es parteix dels resultats i/o objectius de l'organització en el seu conjunt, dels quals se'n deriven tasques, i d'aquestes en coneixements, habilitats i destreses requerides. En aquest cas, les tasques es conceben com un mitjà canviant entre resultats i dotació de coneixements-habilitats de l'individu. En canvi, els objectius en general són menys canviants.
Font: CIDEC (1999). <i>Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate</i> . San Sebastián	

Les característiques claus del concepte competència són (CIDEC, 1999):

- ✓ Possibilitat de donar cos a un conjunt de capacitats informals i procedimentals difícilment catalogables en les classificacions més tradicionals
- ✓ Està lligada al desenvolupament professional. La competència no existeix amb independència d'una activitat o problema a resoldre, és a dir, no existeix independentment de l'ús que se'n faci.
- ✓ Es vincula a un context determinat (cosa que, d'altra banda, planteja el problema de la seva transferibilitat)
- ✓ Integra diferents tipus de capacitats. No es tracta de la suma de capacitats, sinó de capacitats estructurades que constitueixen un cabdal de recursos disponibles que permeten el desenvolupament professional i la consecució del rendiment/resultats esperats

La universitat no ha restat immune d'aquest debat sobre l'adequació del sistema educatiu a les necessitats de l'entorn laboral, però en adoptar el concepte de competència professional, l'ha transformat incorporant-hi l'academicisme (els fonaments científics que permetran l'assoliment de la competència).

Edwards i Knight (1998) distingeixen dues formes d'enfocar les competències: des de la perspectiva adequacionista (al mercat laboral) i des de la no adequacionista:

Enfocament adequacionista	Enfocament no adequacionista
El contingut formatiu	
Contingut formatiu determinat per llistes que elaboraran, fonamentalment, els empresaris	S'intenta consensuar el perfil formatiu a assolir entre diversos col·lectius, inclòs el de l'alumnat i de la comunitat
Contingut versa sobre un rol professional	El contingut va més enllà d'un rol professional
Metodologia d'avaluació	
Proves objectives. Certificació.	Es prefereixen eines com ara el profiling, que serveixen a l'alumnat i professorat per a reflexionar sobre el procés d'aprenentatge
L'avaluació és tot o res, apte o no apte	L'avaluació parteix del nivell previ de l'alumnat, no hi ha uns estàndards universals d'assoliment a partir dels quals jutjar la possessió o no possessió de determinada competència, sinó que s'entenen com a dimensions/facetes del comportament en continu desenvolupament

Academicisme i professionalisme no són postures antagòniques i irreconciliables,

No es tracta de promoure un aprenentatge estrictament utilitari, de receptes, sinó d'aplicar les bases teòriques en el context de la resolució de problemes reals, i afavorir així el raonament mitjançant els paradigmes de base científica en afrontar els problemes reals que planteja l'exercici professional (Prat i Rodríguez 2004:127).

2. Els enfocaments de competències:

Hi ha diferents maneres d'enfocar les competències:

- A partir de llistes de competències: aquestes llistes normalment les desenvolupen els empresaris. Acostumen a ser molt moleculars (en llistes que poden anar de 20-100 competències) i moltes se superposen entre sí. La crítica més freqüent a aquestes llistes és la de manca de marc teòric, i el fet que els empresaris sovint volen dir coses diferents sota la mateixa etiqueta (Harvey et al 1997)
- Aproximacions genèriques (14-15). En aquest enfocament hi ha les llistes de *key skills* provinents de l'àmbit anglosaxià, i classificacions que provenen de la tradició de la *liberal* education que tracten de classificar les competències en àmbits de desenvolupament. La crítica més destacada a aquests enfocaments és que tenen una formulació abstracta i no està relacionada amb la solució de problemes.
- L'enfocament elemental (Allen et al, 2003) Es tracta de descomposar les competències com ara el lideratge en les unitats elementals que les componen (com ara Capacitat de distingir les prioritats principals o Capacitat d'explicar-se de manera que ens entenguin).

En definitiva, el millor agrupament dependrà dels nostres objectius, és a dir, del què doni més significat a la nostra activitat. Per exemple, probablement per una assignatura de Comunicació, parlar de “comunicació oral” és una categoria massa àmplia (caldría parlar d’entonació, comunicació no verbal, oratòria, etc.), però com objectiu de qualsevol titulació, que impliqui al llarg de la carrera experiències en les quals l’alumne ha hagut de posar en joc la competència (poca o molta ja és una altra cosa) és perfectament vàlid.

3. Implicacions pel que fa a la institució educativa de l’enfocament de competències

Les “competències” són un constructe creat per definir la integració de coneixements, habilitats i actituds, o dit d’una altra manera, del saber, del saber fer i el saber ser i estar. És, com s’ha dit, un constructe integrador (saber, saber fer, saber ser i estar). Però té una altra característica: es manifesta en l’acció, es basa en actes.

Els canvis de conceptualització de la formació del graduat impliquen canvis en les estratègies d’ensenyament i aprenentatge, i canvis en les estratègies d’avaluació. Així, la incorporació del terme competències va acompanyada dels canvis següents:

- Èmfasi en formes actives d’aprenentatge, que emfatitzen la construcció individual del coneixement. Existència de situacions que requereixin la integració de coneixements i habilitats: Coneixements i habilitats es poden aprendre separatament, però la competència només es manifesta de manera integrada.
- Canvi del paradigma avaluatiu: es demana a l’estudiant que construeixi la resposta. Proves d’execució, resolució de problemes, anàlisi de casos, simulació de conducta, pràctiques en entorns reals, etc.
- Un esforç, a nivell organitzatiu, de coordinació i planificació, degut a la impossibilitat de desenvolupar i avaluar les competències a cada assignatura de manera aïllada (Rodríguez Espinar, 2000).

4. Recull de classificacions

El model Benchmark Statements (UK)

El model neix de la *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA), en un projecte que té com a objectiu el desenvolupament d’estàndards de formació que articuli els coneixements, les habilitats i competències que s’espera que assoleixin els graduats en un determinat ensenyament o titulació al Regne Unit, (on no existeix un currículum troncal, és a dir, establert per l’estat, comú per als ensenyaments que condueixen al mateix títol). Es defuig assenyalar quins continguts són els necessaris per a desenvolupar aquestes competències: el que defineix el títol són les competències.

Els estàndards tenen les característiques següents (Randall, 1999):

- Són desenvolupats per la pròpia comunitat acadèmica
- No prescriuen el contingut del currículum, estan confinats a descriure els atributs intel·lectuals que un estudiant hauria de tenir un cop acabats els estudis universitaris. Així,

s'han de formular en termes amplis, permetent que les diferències en contingut i d'èmfasis estiguin legitimats.

Des d'aquest model s'assumeix que no tot el què és valuós pot ser mesurat o quantificat, per la qual cosa no s'ha d'assumir que totes les competències especificades són examinades de manera que contribueixen a l'avaluació sumativa de l'alumnat.

Els objectius d'aquest model són:

- Ajudar les institucions d'educació superior a dissenyar i aprovar programes d'estudi
- Ajudar els experts externs i *academic reviewers* a verificar i comparar estàndards
- Si escau, ajudar els *professional bodies* en l'acreditació i revisió dels programes en relació a la competència professional
- Ajudar estudiants i empresaris quan busquen informació sobre la formació en educació superior

Les categories o clústers de competències són diferents segons els estudis, però sempre hi ha una àrea de Coneixement i comprensió (*knowledge and understanding*, o *subject knowledge*), i una altra de competències transferibles (*transferable or generic skills*). Per cada una de les àrees s'han de descriure tres nivells d'assoliment: *Threshold, Good, Excellent*.

Alguns exemples de titulació i dimensions del perfil de formació:

a) Politics and International Relations

- Knowledge and understanding
- Generic intellectual skills

b) Psychology

- Subject Knowledge: domains and topic areas
- Subject Skills: identify and evaluate general patterns in behaviour, generate and explore hypotheses and research questions...
- Generic skills: communicate effectively, use data effectively, use computers, handle primary source material critically, engage in effective

El projecte Tunning:

L'objectiu del projecte és obrir el debat sobre la naturalesa i la importància de les competències, tant generals com específiques i dels continguts de les titulacions. El projecte té dues línies principals: una per definir les **competències genèriques** dels graduats, i una de **competències específiques** de cada àrea temàtica (on s'hi inclouen les competències més pròpiament acadèmiques).

L'elaboració del perfil específic per àrees temàtiques va anar a càrrec de representants d'un determinat ensenyament –que a la vegada coordinaven al país de procedència el debat sobre el perfil de la titulació.

Per a la definició del perfil de competències genèriques, a partir de diferents estudis, es va fer una llista de 85 competències que van ser considerades pertinents per a companyies privades i institucions d'educació superior. Finalment, després d'una consulta a ocupadors, graduats i acadèmics, la llista es va reduir a 30 competències⁴ que, en general, haurien de reunir els graduats de primer cicle, que es van classificar en tres grups: instrumentals, interpersonals o sistemàtiques (veure Quadre següent).

Quadre. Competències del projecte Tuning	
Instrumentals: Capacitat d'anàlisi i de síntesi Capacitat d'organització i planificació Coneixement general bàsic <i>Grounding in basic knowledge of the profession</i> Comunicació oral i escrita en la llengua nativa Competències elementals en informàtica Habilitat de gestió d'informació (recollir i analitzar informació de diferents fonts) Resolució de problemes Presa de decisions	Interpersonals: Habilitats crítiques i d'autocrítica Treball en equip Habilitats interpersonals Habilitat de treballar en un equip interdisciplinari Habilitat de comunicar-se amb experts d'altres camps Apreciació de la diversitat i la multiculturalitat Habilitat de treballar en un context internacional Compromís ètic

⁴ Una de les debilitats del projecte Tuning és, precisament, la manca de marc teòric pel que fa a la llista de competències. Si bé es van consultar, i fins i tot elaborar, estudis sobre la temàtica, no es va optar per un marc conceptual clar, sinó d'agregacions molt moleculars, com ho mostra la llista de 84 competències, que després es va reduir a 30. A més, els clústers o categories de competències són un pèl contradictoris, malgrat la legitimitat de cadascuna de les competències; per exemple, en les tres categories de competències (instrumental, interpersonal i sistemàtica) hi ha habilitats similars: treball en equip (interpersonal), habilitats interpersonals (interpersonal), treballar amb equip interdisciplinari (interpersonal), habilitat de comunicar-se amb experts d'altres camps (instrumental), lideratge (sistemàtica), comunicació (instrumental).



Sistèmiques:

Capacitat per aplicar el coneixement a la pràctica

Habilitats de recerca

Capacitat d'aprendre

Capacitat d'adaptar-se a noves situacions

Capacitat de generar noves idees (creativitat)

Lideratge

Comprensió de les cultures i costums d'altres països

Habilitat de treballar autònomament

Gestió i disseny de projectes

Iniciativa i esperit emprenedor

Preocupació per la qualitat

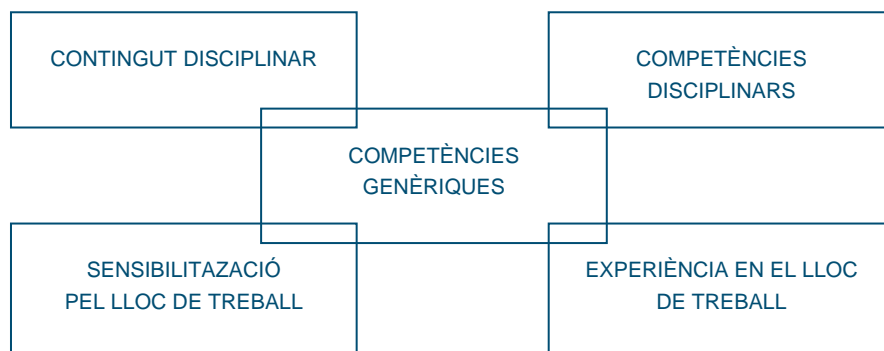
Voluntat de tenir èxit

El model de Bennet

Aquest model fa referència a **competències transversals**, i planteja quatre grans categories: competències personals (*management of self*), competències interpersonals (*management of others*), competències cognitives (*management of tasks*), i la gestió de la informació (*management of information*).

MANAGEMENT OF SELF	MANAGEMENT OF OTHERS
<p>Gestiona el temps eficientment</p> <p>Estableix objectius, prioritats i estàndards</p> <p>Planeja/treballa vers objectius a llarg termini</p> <p>Pren responsabilitat del propi aprenentatge</p> <p>Reflexiona intencionadament el seu propi aprenentatge</p> <p>Escolta activament</p> <p>Fa servir un rang de competències acadèmiques (anàlisis, síntesis, argumentació, etc.)</p> <p>Mostra flexibilitat acadèmica</p> <p>Afronta/gestiona l'estrès</p>	<p>Duu a terme les tasques acordades</p> <p>Respecta els punts de vista i valors dels altres</p> <p>Treballa de manera productiva en un context cooperatiu</p> <p>S'adapta a les necessitats del grup</p> <p>Defensa/justifica els punts de vista o accions</p> <p>Pren iniciativa i lidera els altres</p> <p>Delega</p> <p>Negocia</p> <p>Ofereix criticisme constructiu</p> <p>Aprèn en un context col·laboratiu</p> <p>Assisteix/ajuda als altres en l'aprenentatge</p>
MANAGEMENT OF TASK	MANAGEMENT OF INFORMATION
<p>Identifica els punts clau</p> <p>Conceptualitza qüestions</p> <p>Estableix i manté prioritats</p> <p>Identifica opcions estratègiques</p> <p>Planteja/implementa un curs d'acció</p> <p>Organitza subtasques</p> <p>Utilitza i desenvolupa estratègies apropiades</p> <p>Avalua l'assoliment dels objectius</p>	<p>Fa servir les fonts apropiades d'informació (biblioteca, persones, etc.)</p> <p>Fa servir tecnologia apropiada, incloses les TIC</p> <p>Gestiona grans quantitats de dades/informacions de manera eficient</p> <p>Interpreta gran varietat de formes d'informació</p> <p>Fa servir la informació críticament</p> <p>Fa servir la informació de manera innovadora i creativa</p> <p>Fa servir llenguatge apropiat en un ventall d'activitats, adaptant-lo a diferents objectius/contextos/audiències</p> <p>Presenta idees/informació de manera competent (oralment, en forma escrita, visualment)</p>

A més, Bennet planteja que hi poden haver diferents models docents en funció a la importància que es doni a cadascun dels blocs de l'esquema següent, que han de ser vistos com a blocs elàstics que es fan més o menys gran en funció de l'àrea disciplinar, objectius de formació, etc.



Així, mentre en algunes disciplines les competències genèriques poden ser vistes com a *core*, per exemple les habilitats de presentació en un departament de teatre o dret; en d'altres es consideraran com a genèriques i es poden ensenyar en curs a part.

Els estàndards d'Ontario (1997)

El ministeri d'educació d'Ontario ha publicat estàndards de formació per una sèrie de programes de formació postsecundària dels Colleges. Aquests estàndards consten de tres apartats:

- a) Competències professionals (*vocational learning outcomes*): recullen els objectius d'aprenentatge professionalitzadors específics del programa
- b) Competències genèriques: que s'apliquen a programes de durada similar. Inclouen competències com ara: comunicació, gestió d'informació, competències numèriques, informàtica, treball en equip, etc.
- c) Competències d'educació general: competències multiculturals, ciutadania, desenvolupament personal, etc.

A continuació es recull un exemple de les competències professionals:

Synopsis of the Vocational Learning Outcomes Law Clerk Programs

The graduate has reliably demonstrated the ability to

1. communicate effectively, orally and in writing, using accurate legal terminology.
2. apply time management and organizational skills to meet the time lines and limitation periods within a legal environment.
3. assist in advocacy procedures in courtroom and tribunal appearances.
4. utilize information technology resources and skills appropriately within the legal environment.
5. employ knowledge of substantive law within the role of the law clerk.



Elements of the Performance

- Conduct interviews to gather or disseminate information
- Conduct required searches
- Anticipate and apply relevant procedures for the practice of law, - including the following areas:

civil litigation

real estate

corporate / commercial

wills and estates

criminal

family

administrative

Prepare relevant documentation related to the above areas of law

6. employ knowledge of legal procedures within the role of the law clerk.
7. adhere to the legal profession's principles of ethics and conduct.
8. contribute to preliminary research of legal information, using traditional and electronic resources.
9. use office skills to support the operation of a legal office.
10. develop strategies for ongoing professional development to enhance competence.

El model d'AQU Catalunya

AQU Catalunya (2004), en el marc de desenvolupar guia pel disseny dels plans d'estudi, assenyala en la Guia pel desenvolupament de projectes pilot per a l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior que qualsevol perfil de graduat universitari hauria de preveure dos grans tipus de competències:

1. Les **específiques de la titulació**, que estan relacionades de manera més directa amb el maneig dels conceptes, teories o habilitats desitjables en un investigador o en un professional i que, al seu torn, poden ser de caràcter més acadèmic o més aviat professionalitzador, segons el cas. Dins les competències específiques es poden diferenciar dos àmbits:
 - **àmbit acadèmic:** que inclou tant el corpus de coneixements, conceptes i teories propis, com les habilitats cognitives necessàries per a gestionar-les (pensament analític, habilitats d'indagació, etc.),
 - **àmbit professional:** que inclou tant els coneixements relatius a tècniques, metodologies, procediments de treball o *know how* propi, com les habilitats cognitives pròpies del professional reflexiu (resolució de problemes, raonament inductiu, acció reflexiva, etc.)
2. Les **transversals**, comunes a la majoria de titulacions, però amb balanços diferents que es poden classificar de la manera següent:
 - **Gestió de temps i recursos:** organització, planificació, etc
 - **Interpersonal :** comunicació, treball en equip, lideratge
 - **Gestió de la informació,**
 - **Personal:** responsabilitat, valors ètics com ara el respecte al mediambient o la confidencialitat, etc.
 - **Instrumentals:** informàtica, idiomes



5. Referències bibliogràfiques

Allen, Jim, Ramaekers, Ger, van der Velden, Rolf (2003).: La medición de las competencias de los titulados superiores. A: Vida García, Javier (Coord): *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Consejo de Corordinación universitaria).

Edwards, Anne; Knight, Peter (1998). *Assessing Competence in Higher Education*. Birmingham: Kogan Page.

González, Julia; Wagner, Rober (Coord) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Proyecto Piloto Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Harvey, Lee; Moon, Sue; Geall, Vicki (1997). *Graduates' work*. Birmingham: Centre for Research into Quality and The Association of Graduate Recruiters.

INCANOP(1997) *La formació al segle XXI: Les competències clau*. Barcelona: INCANOP

Ontario Ministry of Education (1997). Accedit el 07/11/04 a:
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/college/progstan/humserv/lawclerk.html#synopsis>

Randall, John (1999).The Benchmark experience in the United Kingdom. *Taller Les accions postavaluació*, Tarragona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.

Rey, Bernardo (2000). ¿Existen las competencias transversales? *Educar*, 26, 9-17.

Rodríguez Espinar, Sebastián (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *I congreso internacional: docencia universitaria e innovación*. Barcelona, 26-28 junio 2000

Roe (2002). What makes a competent psychologist? (2002). *European Psychologist*, 7 (3), 192-202.

Algunes reflexions sobre els objectius d'aprenentatge⁵

Antoni Navío Gámez
Departament de Pedagogia Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona

1. El concepte i les característiques dels objectius d'aprenentatge

Podem considerar els objectius des d'una perspectiva curricular; és a dir, ubicats en l'àmbit de la planificació, el disseny i la programació.

Assumint aquesta perspectiva tecnològica, podem definir els objectius de la manera següent:

“Los objetivos son logros que se desean alcanzar, por considerarse en sí mismos beneficiosos para el sujeto que los adquiere. Es una previsión anticipada de lo que se desea adquieran los alumnos, por los efectos positivos que repercutirán en ellos. Los objetivos derivan de los fines, a los que precisan y concretan en adquisiciones específicas susceptibles de contrastación entre profesores y alumnos y más fáciles de valorar en su proceso de adquisición.” (Medina, 1990, 38)

Des de la perspectiva de la programació dels processos d'aprenentatge, els objectius tenen les qualitats següents (Gimeno, 1986):

- Són una condició per a la planificació racional del procés d'ensenyament, ja que escullen de forma coherent les estratègies didàctiques oportunes i posen el punt de referència en el procés d'aprenentatge que l'estratègia esmentada provoca i en els resultats que es poden assolir.
- Obliguen el professorat a programar de manera precisa activitats dirigides a objectius concrets, que cal tenir en compte durant el transcurs de l'acció.
- Obliguen i ajuden a explicitar els valors i desitjos implícits en el professorat, l'alumnat, etc.
- L'elecció dels mitjans es guia, doncs, pels objectius, de tal manera que hi estan subordinats.
- Faciliten la fonamentació de la pràctica en la teoria, ja que s'estructura un procés tecnològic on la teoria fa diverses aportacions.
- Ofereixen les bases per a una avaluació formativa basada en criteris establerts prèviament.
- Constitueixen una base per al perfeccionament constant del sistema i dels diferents elements que hi participen.

⁵ El text que es presenta és una síntesi desenvolupada del document El diseño curricular de la formación, realitzat per González Soto, Jiménez González i Fandos (2004).

- Faciliten la comunicació entre el professorat i l'alumnat, cosa que fa possible que l'ensenyament es plantegi de manera objectiva més enllà de determinades decisions de poder.

En definitiva, i com afirma Zabalza (2000), l'establiment dels objectius suposa un procés de reflexió, de depuració i d'explicitació d'allò que es vol fer:

- **Reflexió**, en el sentit que treballar amb objectius es contraposa a un treball sense propòsits o informal.
- **Depuració**, de manera que es mantinguin com a intencions, propòsits i finalitats aquells que apareguin com a legítims, viables i funcionals d'acord amb la jerarquia de necessitats que cal satisfer.
- **Explicitació**, en el sentit de fer públic tant el discurs educatiu com el discurs tècnic que és a la base del projecte plantejat.

A més de les advertències que ens fa l'autor, cal que tinguem en compte els aspectes següents a l'hora de plantejar els objectius en el nostre programa:

- **La consideració dels destinataris del nostre programa.** En aquest cas, hem de considerar tant els destinataris generals en un primer moment com els destinataris finals quan el nostre programa es desenvolupa, i arribar a considerar, quan estem desenvolupant l'estratègia metodològica, cadascun dels destinataris de l'acció concreta.
- **El coneixement del contingut.** És a dir, l'estructura de la ciència i del coneixement científic, de la lògica de cadascuna de les disciplines, dels aspectes culturals i, fins i tot, dels aspectes professionals. Aquest contingut, per bé que condicionat per l'objectiu, també influirà en l'objectiu i provocarà canvis, si cal, en els nivells d'assoliment d'acord amb les característiques dels estudiants.
- **El coneixement del context social,** institucional, professional, cultural i econòmic. Només des d'una perspectiva oberta és quan l'objectiu es podrà adaptar a cada realitat.

Per tant, quan el docent selecciona i opera amb els objectius, no pot perdre mai de vista la resta d'elements curriculars (continguts, destinataris, estratègies, recursos, avaluació, necessitats, etc.), com tampoc la relació que s'estableix entre aquests elements en el marc d'un programa de formació.

2. La formulació dels objectius d'aprenentatge

Quan es programa una acció formativa, considerem la tipologia de procés que volem desenvolupar. Aquest posicionament condiona, sense cap mena de dubte, la formulació dels objectius.

Coincidint amb diferents propostes (Zabalza, 2000; Gallego i Salvador, 2002; Ferreres, 2004), considerem que hi ha dues tipologies de processos formatius que suposen, al seu torn, dos punts de vista a l'hora de formular els objectius: processos formatius finalitzats i processos formatius no finalitzats.

2.1. Processos educatius finalitzats i tipologies d'objectius

Situats en una perspectiva tecnològica, el procés educatiu finalitzat es caracteritza per (Ferrerres, 2004, 361):

- Idea d'**eficàcia i/o racionalitat**. Realitzar el procés tot conduint-lo **eficaçment** per tal d'aconseguir que l'ensenyament es desenvolupi amb la màxima **rendibilitat** de temps, esforç i recursos.
- Idea de **definició del producte**. El paradigma tecnològic exigeix precisar amb **claredat i concreció** quina és la meta a què es vol arribar i en quines condicions. Per tant, els **objectius operatius** es converteixen en formulacions de conductes concretes i fàcilment observables.
- Idea de **disseny del procés**. Sabent quin és el producte a obtenir i els criteris de racionalitat a utilitzar, es dissenya el procés d'accions de la manera més ràpida, clara i segura envers el producte.
- Idea d'**avaluació i realimentació**. Avaluar el procés per tal de constatar si s'ha seguit o no d'acord amb les condicions de rendibilitat, racionalitat, etc. establertes. Avaluar el producte per confirmar si s'ha assolit i com s'ha fet.

En aquestes situacions podem considerar que, d'acord amb els diferents nivells de concreció, els objectius poden ser (Ferrández i González Soto, 1990):

- **Objectius generals**. Són el primer i més general dels nivells de definició dels objectius. Indiquen, alhora, el terme i l'objecte de la tasca a realitzar i permeten adaptacions específiques. Es caracteritzen perquè són:
 - Amplis, descriptius i integrals, és a dir, es refereixen a tot tipus d'acció educativa.
 - Mediatos, perquè es poden assolir per l'acció complementària d'aprenentatges adquirits, desenvolupats i perfeccionats per mitjà de diferents accions.
 - Ideals, ja que poden arribar a assolir-se o no.
 - Dinàmics, perquè canvien amb el temps a mesura que varien els problemes i les tendències, situacions, necessitats o interessos.
 - Flexibles, perquè el seu grau de generalitat permet que es tinguin en compte les diferències individuals.
 - Coherents entre si i amb la línia filosòfica que concreten.
- **Objectius específics**. Són una concreció o especificació dels objectius generals segons els àmbits intel·lectuals (àrees, matèries o camps del saber), pràctics (coneixements i destreses instrumentals) i culturals. En el nostre marc cultural, acostumen a fer referència a:
 - La utilització de tècniques d'aprenentatge, estudi o treball.
 - L'assimilació d'hàbits, actituds i conductes.
 - L'adquisició de coneixements, destreses, automatismes, actituds, etc.
 - El desenvolupament de capacitats.
- **Objectius operatius**. Són metes concretes, graduades i relativament immediates. S'expressen per patrons de conducta observables i avaluables. Per bé que la conducta és una i tot acte de conducta té ingredients de diferents àrees de la personalitat, és possible, en qualsevol cas, classificar amb finalitat didàctica aquestes

conductes d'acord amb l'àrea de predominança a què es refereixen. La forma més estesa de classificar aquests objectius és la següent:

- Objectius que es relacionen directament amb les conductes psicomotrius: hàbits, habilitats i destreses.
- Objectius que es refereixen a conductes ideatives i cognitives: informacions i comprensions.
- Objectius que es refereixen especialment a conductes afectives: actituds, interessos i ideals.
- Les seves característiques més rellevants són:
- Han de descriure la conducta que ha de desenvolupar l'estudiant, ja que constitueixen metes d'aprenentatge i no d'ensenyament.
- Han de descriure allò que ha d'aconseguir l'estudiant després de desenvolupar un conjunt d'activitats.
- Han de considerar de manera específica tant l'acció a realitzar (activitat) com el resultat (producte).
- Han de pretendre conductes observables i donar garantia de les condicions en què aquella conducta s'ha de manifestar.

A més de les característiques ja descrites, l'operativització d'aquests objectius passa necessàriament per tenir en compte:

- Els objectius específics de què es tracti.
- Els continguts, objecte d'aprenentatge per als estudiants.
- L'estructura de la taxonomia seleccionada.
- Uns criteris mínims per a la seva formulació.

2.2. Processos d'aprenentatge no finalitzats i tipologies d'objectius

Constitueixen un plantejament alternatiu al model tecnològic. En els processos oberts, el que és important és el viatge, mentre que la meta és simplement un marc de referència secundari que només ens orienta cap on ens hem de dirigir. En definitiva, s'intenta partir del procés i no del producte per definir la programació i seleccionar els continguts i les activitats a desenvolupar. Els fonaments per entendre els processos d'aprenentatge com a no finalitzats rau en el fet que:

Processos iniciats en les mateixes condicions poden arribar a produir situacions o resultats molt diferenciats que tenen a veure fonamentalment amb la dinàmica peculiar, generada en cadascun d'ells, al llarg del procés esmentat.

No creuen en l'homogeneïtat de resultats, respostes o productes assolits, sinó en la seva diversitat.

El que és fonamental és orientar l'acte didàctic.

Els contextos on es produeix l'experiència d'aprenentatge la transformen en expansiva; és a dir, la identificació de la situació constitueix, per si mateixa i per la forma en què és plantejada, una invitació a implicar-se personalment, a explorar, a fer-se preguntes i hipotetitzar-hi solucions.

Des d'aquesta perspectiva, com són entesos els processos d'ensenyament-aprenentatge? Prenent com a referència Ferreres (2004):

Els resultats no són esperats.

No es plantegen com un procés intencional i premeditat.

No s'expressen en termes d'allò que els estudiants han d'aprendre.

A partir de l'orientació exposada, els objectius, sota la denominació d'expressius, centren l'atenció en el procés. La seva eficàcia consisteix en la diversitat, riquesa i impressió dels procediments seguits perquè (Gallego, 2004, 369-370):

L'objectiu assumeix el paper de direcció ja que defineix, no una conducta, sinó les condicions d'una trobada.

S'orienten les situacions en què es treballarà, sense voler determinar quins resultats concrets se n'obtindran.

Són objectius evocatiu més que descriptius.

- Ressalten el valor idiosincràtic, de l'originalitat, de la recerca i de la diversificació, en comptes de l'acomodació a un patró de conducta.
- Orienten l'acció però no diuen què se n'obtindrà exactament.
- Són més fàcils de fer servir que l'extensa enumeració dels que es refereixen a la conducta, perquè són més utilitzats pel docent i s'adapten millor a la seva forma natural de procedir.

Els objectius expressius, ja que es fonamenten en la descripció d'un tipus de situació en què no s'especifica allò que s'ha d'aprendre, es formulen d'acord amb la pauta següent:

- Identifiquen una situació en què l'estudiant ha de treballar.
- Defineixen el problema al qual cal enfrontar-se.
- Exposen les tasques importants en què s'implicarà.

En definitiva, els objectius expressius orienten l'acció sense limitar-la, cosa que provoca que, en processos iniciats en les mateixes condicions, es generin resultats diferents, conseqüència de la dinàmica generada al llarg del procés.

En el model de processos no finalitzats també es pot comprovar, com en el de processos finalitzats, una adaptació i una concreció progressives dels objectius, la intenció de les quals és facilitar als docents els processos de planificació i avaluació educatives. Delval (Gallego i Salvador, 2002) defensa que una formulació adequada dels objectius ha d'assumir una jerarquia de tipus lògic. Habilitats de caràcter general configurarien el primer nivell de concreció, que, seguidament, s'haurien de concretar en les possibles capacitats que se'n derivarien, i finalitzarien en activitats determinades per desenvolupar a l'aula. Cantón (2002) i Gallego i Salvador (2002), entre d'altres, els consideren en un triple nivell jeràrquic:

1. **Objectius generals.** Vénen derivats de les grans finalitats, en un procés de seqüència i de dependència justificada. Per bé que és un nivell de concreció més gran que les finalitats, continuen estant molt allunyats de la realitat de l'aula. Intenten descriure els assoliments que s'han d'aconseguir al final d'una etapa. Intenten indicar les capacitats que s'han de formar i desenvolupar en l'estudiant que s'està formant. Són previsions anticipades del valor afegit per la formació a la persona que aprèn.
2. **Objectius específics.** Tal com exposa Cantón (2002, 209), descriuen el nivell de coneixements que s'ha d'obtenir quan s'estudia una part d'una matèria determinada, en finalitzar cada curs. Es refereixen a matèries, equips, departaments o àrees, i permeten

seqüenciar els processos d'ensenyament-aprenentatge en el si de seqüències concretes en cada nivell, àrea de coneixement o part de disciplina. Són una concreció més gran dels objectius generals i la seva formulació es fa d'acord amb unitats o blocs de continguts concrets i seqüències d'activitats, tasques o experiències determinades.

3. **Objectius didàctics.** Són els més propers a la realitat educativa, ja que fan referència expressa a determinats tipus, graus o modalitats d'aprenentatge, tenint en compte unitats bàsiques de continguts, activitats, comportaments, destreses i actituds bastant ben definides.

El disseny d'aquests objectius, tal com assenyalen Cantón (2002) i Gallego i Salvador (2002), és competència del docent, qui deriva els objectius generals i específics a un context d'aula o de centre per a uns determinats alumnes en una determinada circumstància. Són els més susceptibles de contextualització i d'innovació. Són el referent immediat de l'avaluació i, en conseqüència, guien la intervenció educativa.

Els objectius didàctics s'hauran de referir als diferents tipus de continguts: conceptuals, procedimentals i actitudinals.

En síntesi:

Cada tipologia d'objectiu comporta un model pedagògic implícit i es relaciona amb el model d'ensenyament-aprenentatge que se segueixi a l'aula. En conseqüència, l'elecció s'ha de realitzar sobre la base d'un conjunt d'aspectes que la institució i el docent han de valorar. Aquesta valoració es pot fer a partir de l'anàlisi de factors com ara (Ferrerres, 2004):

- La manera d'entendre el procés formatiu que es desenvoluparà amb l'alumnat.
- Si es tracta de ciències o d'humanitats.
- El plantejament sobre què cal fer per assolir aquest tipus de formació (qualitat o estat).
- El risc que es vulgui assumir al llarg del procés i, per tant, la seva riquesa, flexibilitat, etc.

En tot cas, com afirma Zabalza (2000, 119):

“Los podremos plantear de una forma u otra, con un nivel de especificación u otro, centrados en el producto o en el proceso, pero sea cual sea la naturaleza y modalidad de uso que utilicemos, constituirán un indicador de la categoría pedagógica y técnica de nuestra programación.”

3. Referències bibliogràfiques

CANTÓN, I. (2002) "Intenciones u objetivos educativos para una nueva sociedad". A: RODRÍGUEZ, M. (coord.). *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva, pàg. 189-219.

FERRÁNDEZ, A.; GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1990) *La programación del aprendizaje*. Madrid: Fondo Formación. (Materiales AFFA).

FERRERES, V. (2004) "Objetivos didácticos". A: SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J. L.; BOLÍVAR, A. (dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica (II)*. Màlaga: Aljibe, pàg. 355-368.

GALLEGO, J. L.; SALVADOR, F. (2002) "El diseño didáctico: objetivos y fines". A: MEDINA, A.; SALVADOR, F. *Didáctica General*. Madrid: Prentice-Hall, pàg.103-125.

GALLEGO, S. (2004) "Objetivos generales de área". A: SALVADOR, F.; RODRÍGUEZ, J. L.; BOLÍVAR, A. (dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica (II)*. Màlaga: Aljibe, pàg. 371-372.

GIMENO, J. (1986) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ SOTO, A. P.; JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J. M.; FANDOS, M. (2004) *El diseño curricular de la formación*. Mestratge en Formació de Formadors, Grup CIFO. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada. [Document intern].

MEDINA, A. (1990) "Los objetivos". A: MEDINA, A.; SEVILLANO, M. L. (coord.). *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED, pàg. 369-417.

ZABALZA, M. A. (2000) *Diseño y desarrollo curricular*. 4a ed. Madrid: Narcea.

Fonts documentals de consulta

- AQU CATALUNYA (2002). **Marc General per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes**. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU CATALUNYA (2003). **Marc general per a la integració europea**. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- ARREOLA, RA (2000). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Boston, MA: Anker Publishing Co.
- Bologna Process: Bergen 2005
<http://www.bologna-bergen2005.no/>
- BORDEN VICTOR M.H., ZAK OWENS, JODY L. (2001). *Quality: Measuring: Choosing Among Surveys and Other Assessments of College Quality*. American Council on Education i Association for Institutional Research. Disponible en :
<http://airweb.org/images/measurequality.pdf>
- Center for Academic Excellence [Faculty Cyber-Handbook on Teaching]. Disponible en:
http://ase.tufts.edu/cae/search_pages/facbooksearch.htm
- HARVEY, LEE (2003) Student Feedback. **Quality in Higher Education**, Vol 9, No1, pàg. 3-20.
- INDIANA UNIVERSITY BLOOMINGTON (2003). College Student Experiences Questionnaire Research Program. Disponible en: <http://www.indiana.edu/~nsse/>
- INDIANA UNIVERSITY BLOOMINGTON (2003). The College Student Report. Disponible en: http://www.indiana.edu/~cseq/cseq_generalinfo.htm
- DE MIGUEL DÍAZ, MARIO ET AL. (2004). Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea, Ministeri d'Educació i Ciència. Disponible en:
http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/estudios_analisis/resultados_2004/ea0024/ea0024.pdf
- PARCERISA, A. (2004). Pla docent: planificar les assignatures en el Marc de l'espai europeu d'educació superior. Col·lecció Quaderns de Docència Universitària ICE-UB.