

Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals

Grup Institucional de Coordinació
Interdisciplinària i Avaluació de Competències:

Josep Alsina (coord.),
Roser Boix,
Silvia Buset,
Francesc Buscà,
Rosa M. Colomina,
Àngels Garcia,
Teresa Mauri,
Joan-Tomàs Pujolà,
Rosa Sayós



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Quaderns de docència universitària 18

Títol: *Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals*

Amb la col·laboració de Fèlix Urpí Tubella, Departament de Química Orgànica, Facultat de Química.

CONSELL DE REDACCIÓ

Directora: Teresa Pagès Costas. Cap de la Secció de Formació del Professorat Universitari. Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Facultat de Biologia.

Consell de Redacció: Salvador Carrasco Calvo, Facultat d'Economia i Empresa; Jaume Fernández Borrás, Facultat de Biologia; Marta Fernández-Villanueva Janer, Facultat de Filologia; Àngel Forner Martínez, Facultat de Formació del Professorat; Eva González Fernández, ICE; Mercè Gracenea Zugarramundi, Facultat de Farmàcia; Jordi Ortín Rull, Facultat de Física; Antoni Sans Martín (Director de l'ICE), Facultat de Pedagogia.

Primera edició: desembre de 2010

© Josep Alsina Masmitjà (coord.); Roser Boix Tomàs; Silvia Buset Burillo; Francesc Buscà Donet; Rosa M. Colomina Álvarez; Àngels Garcia Asensio; Teresa Mauri Majós; Joan-Tomàs Pujolà Font; Rosa Sayós Santigosa

© ICE i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO
Bailèn, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducció total o parcial d'aquesta obra només és possible de manera gratuïta i indicant la referència dels titulars propietaris del *copyright*: ICE i Octaedro.

ISBN: 978-84-9921-150-3
Dipòsit legal: B. 46.294-2010

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

ÍNDEX

PRESENTACIÓ de Joan Mateo.....	5
RESUM	8
INTRODUCCIÓ	9
VERS UN NOU PARADIGMA EN L'ENSENYAMENT SUPERIOR	11
LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS: COM AVALUAR EL SEU APRENENTATGE	16
Ensenyar magistralment.....	16
Les competències com a font d'aprenentatge.....	17
L'avaluació de les competències transversals.....	20
PUNTS CLAU PER A L'APRENENTATGE I L'AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS	24
Definició i concreció de les competències transversals.....	24
Nivells de desenvolupament i seqüenciació del seu aprenentatge.....	28
Vers un model didàctic per al desenvolupament i l'avaluació de les competències transversals.....	30
EXPERIÈNCIES	38
COMPETÈNCIES TRANSVERSALS EN L'ASSIGNATURA DE PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ. EL TREBALL INTEGRAT DE LA COMPETÈNCIA DE TREBALL COL·LABORATIU I D'AUTOREGULACIÓ DE L'APRENENTATGE	39
Característiques del pla docent.....	39
Descripció general de l'experiència.....	40
L'ÚS DEL PORTAFOLIS ELECTRÒNIC MAHARA A L'ASSIGNATURA DE LLENGUA CATALANA PER A L'ENSENYAMENT DE LA FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT	49
El marc de referència.....	49
El portafolis multilingüe, objectiu del projecte ECAL.....	50

La incorporació del portafolis electrònic <i>Mahara</i> a l'assignatura de Llengua Catalana	51
Les vistes.....	52
Conclusions	56
PERSPECTIVES DE FUTUR.....	57
BIBLIOGRAFIA.....	59
AUTORS.....	61

PRESENTACIÓ

Si un tema està de moda i al mateix temps resulta molt controvertit és justament el que està relacionat amb les competències. Sorprenentment, hem començat a dissenyar currículums orientats al seu desenvolupament i a aplicar procediments valoratius sense haver prèviament generat suficient debat per tal d'aclarir els conceptes que els envolten i a analitzar els models més adients per gestionar els processos d'aprenentatge associats amb el desenvolupament competencial.

Al llarg del segle XX el coneixement ha variat substancialment la seva naturalesa i el seu paper dins la societat, comportant la necessitat de modificar la nostra relació amb ell: hem passat d'una relació de domini (pròpia del segle XX) a una de gestió i ús competent del mateix (en el segle XXI). Aquest fet ha provocat un canvi molt profund en les nostres concepcions sobre formació, instrucció i docència i també –i de forma molt especial– en els plantejaments avaluadors dels aprenentatges.

Sorgit d'aquesta nova realitat, i en el context de l'Educació Superior –i també a partir de la Declaració de Bolonya–, totes les titulacions han deixat d'estructurar-se a partir dels coneixements per fer-ho des de les competències. En aquest moment el procés de desenvolupament curricular segueix el següent itinerari: definició del perfil del professional que es vol formar, identificació del seu «rol» i funcions a desenvolupar i competències que porta associades, anàlisi dels contextos on s'hauran d'aplicar i generació d'un conjunt d'estratègies d'aprenentatge i d'avaluació que permetin el seu desenvolupament.

Aquest plantejament va conduir inicialment a la generació de plataformes constituïdes per un gran nombre de competències de caràcter atomitzat. Aquesta forma d'actuar ha estat després durament criticada (Perrenoud), ja que suposava situar el procés dins d'una visió conductista i ens retornaven als sistemes basats en objectius més propis de la dècada de 1970. Sota aquest enfocament les competències s'entenen com a capacitats per realitzar tasques específiques de manera individual. També s'han donat enfocaments de caràcter cognitivista on les competències simplement es perceben com a conjunts de processos mentals

que cal que desenvolupi l'estudiant. Sota aquesta percepció l'estudiant es considera un subjecte actiu, processador de la informació i que posseeix competències cognitives que han de desenvolupar-se tot partint de l'ús de nous aprenentatges i d'habilitats estratègiques.

Finalment s'han anat obrint camí concepcions integrades i holístiques de les competències en les quals es fa un especial èmfasi en l'establiment de forts nexes entre competència, individu, tasca i context.

Sota aquesta conceptualització, desenvolupar l'ús competencial d'un conjunt de coneixements i habilitats integrats sobrepassa el seu domini o aplicació mecànica i hàbil dels mateixos sobre un context de realitat. Implica també interacció, mediació i gestió entre el coneixement i la realitat física, social o cultural i actuar amb efectivitat i eficiència no només en l'aplicació sinó en la interpretació del context i els seus significats.

L'adquisició d'una nova competència comporta un efecte directe sobre la nostra capacitat per interpretar i dotar de nous sentits a la realitat sobre la qual actuem. Des d'aquesta nova dimensió el desenvolupament competencial aporta noves metàfores que actuen de mediadores en les nostres interaccions amb la realitat i la doten de significats nous i més rellevants.

En aquest context cal situar el treball que presentem aquí, Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals, realitzat pels professors Alsina, Boix, Burset, Buscà, Garcia, Mauri, Pujolà i Sayós, components del grup institucional Coordinació Interdisciplinària i Avaluació de Competències.

En aquest llibre el seus autors intenten il·lustrar quines són les principals decisions epistemològiques a tenir en compte per dissenyar i implementar (en aquest cas en el context de la Facultat de Formació del Professorat) un model que orienti el procés d'aprenentatge i avaluació de les competències transversals definides per la Universitat de Barcelona.

El text, tal com assenyalen els autors, va de la reflexió teòrica a la teoria de la pràctica i es pot llegir des de l'inici cap al final o a la inversa. Els autors encaixen de forma senzilla i entenedora els nous avenços teòrics

sobre el tema amb una exposició d'exemples d'un extraordinari valor heurístic. El resultat és un relat que, sense renunciar al rigor científic, sap submergir al lector de forma fàcil en els elements més fonamentals i complexos del tema i li aporta un conjunt de models i eines molt útils en el supòsit que vulgui aplicar aquests coneixements a la seva pràctica docent.

Considerem que l'esforç esmerçat per tal de donar resposta, des de la pràctica, a una de les urgències que els nous plantejaments curriculars havien situat com a prioritari pel bon desenvolupament de les noves titulacions, ha estat considerable i han aconseguit un clar resultat: oferir als professors de la seva facultat i d'altres un material de gran valor que de ben segur sabran apreciar tant pel seu valor intrínsec com per la manca de plantejaments agosarats que, com aquest, sàpiguen combinar teoria i pràctica de forma tan encertada.

Només resta confiar en la bona acollida que l'obra mereix tenir dins la comunitat universitària, tant per la solvència i prestigi dels seus autors com per la importància i oportunitat de la temàtica. També confiem que la seva divulgació animarà a altres a iniciar experiències similars que, poc a poc, ajudaran a crear un dipòsit de coneixement compartit que serveixi de fonament i garantia per al bon desenvolupament de la qualitat de la docència universitària.

Barcelona, desembre de 2010

Joan Mateo

RESUM

Aquest treball pretén descriure el procés que la Facultat de Formació del Professorat està duent a terme per abordar l'avaluació de les competències transversals explicitades per la Universitat de Barcelona. El nostre punt de partida ha estat el nou model de docència universitària que esdevé amb la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior. De totes les implicacions associades al procés de convergència europea, aquest document se centra en el procés d'adquisició i avaluació de les competències transversals i proposa un model didàctic per poder-lo abordar des de qualsevol ensenyament universitari. Com a complement s'exposen dues experiències dutes a la pràctica en el marc d'aquest model d'intervenció.

Paraules clau

competències transversals, avaluació, docència universitària

Abstract

This project aims to describe the process the Teacher Training Faculty is carrying out to deal with transversal competences proposed by the University of Barcelona. Our starting point was the new education model, the result of developing the European Higher Education Area. Among all implications related to the European convergence process, this paper focuses on transversal competences acquisition and assessment processes and suggests a teaching model in order to deal with these processes in any higher education studies. Two experiences put into practice are presented as a complement in the context of the intervention model.

Keywords

transversal competences, assessment, higher education

INTRODUCCIÓ

La implantació dels nous graus i màsters universitaris ha estat un dels esdeveniments més importants que el sistema universitari ha hagut d'afrontar gràcies al procés de convergència cap a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Tot tenint en compte les implicacions epistemològiques, metodològiques i estructurals que es deriven d'aquest procés, és evident que la tasca de les Facultats ha suposat quelcom més que dissenyar nous plans d'estudi. L'ensenyament i l'avaluació de competències professionals i acadèmiques, transversals i específiques, és un dels factors que permeten explicar aquest fet. En aquest sentit, no podem passar per alt que les Facultats, com que ja disposen d'un volum considerable de literatura i recursos relacionats amb el discurs de les competències, comencen a implementar i aplicar, ja sigui en el marc del centre o de l'aula, diverses propostes vinculades amb l'ensenyament i l'avaluació de les competències.

Aquest és el cas de la Facultat de Formació del Professorat. El document que tot just introduïm és una mostra del que el grup institucional Coordinació Interdisciplinària i Avaluació de Competències (CIAC), per delegació d'aquest centre, està duent a terme en el marc de les competències transversals. En concret, el contingut d'aquest treball pretén il·lustrar quines són les principals decisions epistemològiques i metodològiques a tenir en compte per dissenyar i implementar un model que orienti el procés d'ensenyament i avaluació de les competències transversals definides per la Universitat de Barcelona. Per tot això hem considerar oportú estructurar el contingut del nostre treball en quatre parts.

La primera part se centra en situar de manera breu i clara quin és el marc epistemològic al voltant del qual cal concebre els processos d'ensenyament i aprenentatge que es duen a terme a la Universitat i, per extensió, les noves fites formatives i implicacions metodològiques que es deriven del procés de convergència europea de l'educació superior.

Tot seguint aquest fil argumental, la segona part del treball pretén seleccionar els aspectes més rellevants vinculats als processos d'ensenyament i avaluació de les competències professionals. Com és ben sabut, aquest

element és una de les principals novetats del nou model en docència universitària. Tot i que és cert que el discurs teòric que les empara no és nou (Gimeno Sacristán, 2008), el fet que ara es considerin el principal referent del procés educatiu i instructiu ens obliga a clarificar tot un seguit de conceptes i principis didàctics adreçats a orientar el procés d'adquisició de les competències adscrites als plans d'estudi dels diferents estudis de grau i màster universitaris.

La tercera part se centra en les competències transversals que la Universitat de Barcelona ha proposat per a tots els ensenyaments que ofereix, i esbossa les principals accions que es podrien tenir en compte per dissenyar, implementar i aplicar un pla intencionat d'ensenyament i avaluació. Per tal d'atorgar rellevància i consistència a aquest pla d'acció, els diferents apartats que el configuren s'acompanyen d'exemples extrets del procés que actualment s'està duent a terme a la Facultat de Formació del Professorat. Tot això no es pot entendre sense la quarta i darrera part del nostre treball. Aquí presentem dues experiències extretes de dos assignatures incloses en els graus recentment implantats. Tal i com es podrà observar, aquests exemples il·lustren diferents maneres d'interpretar i adscriure's al pla d'acció establert en el marc institucional del centre en el qual s'està aplicant.

Tot i que aquestes quatre parts s'han presentat en un ordre suposadament lògic, que va de la reflexió teòrica a la teoria sobre pràctica, som del parer que aquestes parts estan estretament relacionades entre elles i, alhora, són susceptibles de ser llegides des de l'inici cap al final o a la inversa. Aquest doble sentit de la lectura té molt a veure amb el procés inductiu-deductiu que ha caracteritzat la redacció del text que teniu a les vostres mans. Finalment també cal advertir que el contingut d'aquest document en absolut pretén generalitzar un model d'ensenyament i avaluació de les competències transversals. Les autores i els autors d'aquest quadern som conscients que el que aquí presentem és només un exemple de com s'està duent a terme aquest procés en un centre concret de la Universitat de Barcelona. La seva aplicació i transferència dependrà, entre d'altres factors, de la idiosincràsia i del projecte formatiu i pedagògic del centre i de les persones que han de liderar la seva implementació i desenvolupament. Si més no, esperem que aquest treball els suposi l'impuls definitiu per poder-ho fer.

VERS UN NOU PARADIGMA EN L'ENSENYAMENT SUPERIOR

R. BOIX, S. BURSET

La primera pregunta que ens sorgeix davant l'afirmació «vers un nou paradigma en l'ensenyament superior» és per què? i per a què? A més a més, si hi afegim la necessitat d'un canvi de paradigma, associat a un canvi metodològic, la reflexió ens suposa anar més enllà del per què i el per a què; es tracta, com ens deia Thomas Kuhn, de dirigir la reflexió cap a la recerca d'un nou model o una teoria del model, que ens permeti poder parlar d'un nou marc conceptual de premisses teòriques i metodològiques, sense desaprofitar ni falsificar l'anterior, perquè es pot tractar d'una alternativa prou fonamentada científicament, com també ens deia Popper.

Però tot paradigma cal situar-lo en el marc de la societat de la qual sorgeix; i, en aquest sentit, no és cap novetat dir que la nostra societat està immersa en l'anomenada era de la informació; efectivament, la generació constant de coneixement i la gran quantitat d'informació que circula ens porta a haver de reconstruir i replantejar, constantment, els seus propis avenços, fruit del nou ordre social que el propi procés d'adaptació social està creant. Com diu Bauman (2008), la fluïdesa de la modernitat, la modernitat líquida (entesa com a contraposició a la modernitat sòlida) suposa una constant transformació de les estructures socials que fins ara havíem considerat sòlides. En la nostra societat, els sentiments dominants són els de la incertesa, la inseguretat, la precarietat i la vulnerabilitat; desapareix la confiança en un mateix, en els altres i en la comunitat.

La modernitat líquida de la que ens parla Bauman la podem relacionar amb la reflexió que Jean-François Lyotard (1979) escrivia, de manera premonitòria, sobre el paper decisiu que tindrien les tecnologies en la transmissió del saber:

La didàctica no només consisteix en la transmissió d'informació i la competència no es resumeix en la possessió d'una bona memòria de dades o d'una bona capacitat d'accés a memòries-màquines. És una banalitat subratllar la importància de la capacitat d'actualitzar les dades pertinents per tal de resoldre el problema «aquí i ara» i d'ordenar-los amb una estratègia eficient. (2000:95)

El filòsof francès, des del seu discurs crític a la postmodernitat, o al fracàs de la modernitat, i amb una ideologia circumscrita en l'anomenat «pensament dèbil» –dit així per mantenir una actitud de desesperança i resignació envers el context del saber–, ens parla de la importància de desenvolupar «la capacitat» i «la competència» amb una estratègia eficient per tal de resoldre problemes. Per tant, ja preveia una necessitat de situar-se davant els avenços tècnics de la societat postindustrial. Actualment, però, sembla més adient parlar de societat globalitzada o societat en xarxa (Castells, 2003), ja que dins les tecnologies rep una especial consideració Internet.

En aquell moment, Lyotard no era testimoni de la convergència dels mitjans i de les xarxes comunicacionals que han desplegat un nou escenari on s'estan modificant les estructures econòmiques, polítiques i culturals. L'àmbit de l'educació no pot ignorar aquest nou context que ens orienta vers un paradigma diferent, com dèiem, al qual les institucions acadèmiques han estat arrelades durant molt de temps. Una orientació cap a la racionalitat substantiva que contempli també els judicis de valor, les argumentacions valoratives i, fins i tot, els interessos de la pròpia societat on es troba immersa. Es tracta d'acostar la teoria a la pràctica, per tal que s'hi produeixi una unitat dialèctica amb el compromís social i les eines pedagògiques bàsiques per poder autoregular-se.

Tot i així, com a qualsevol canvi d'aquesta envergadura, es precisa d'un pla d'acció on s'impliquin els diferents agents de la comunitat universitària per poder dur a terme aquest nou model. En primer lloc, caldrà un lideratge institucional que promogui la participació en un clima de visió compartida del procés d'implementació d'un pla d'acció. En segon lloc, serà indispensable l'oferiment de recursos per tal de materialitzar aquesta nova perspectiva. I per últim, caldrà motivar al professorat per incentivar-lo aconseguir i mantenir un ensenyament de qualitat (Sayós, 2007).

El model del qual parlàvem a l'inici d'aquest escrit va naixent de la necessitat de connectar el món acadèmic amb els interessos dels contextos on es desenvolupa. La qüestió és que actualment les persones que integren els entorns educatius no només han d'establir relacions amb el país, la ciutat i el barri propis sinó que també han de connectar amb una societat

globalitzada que es manifesta en un estat permanent de canvi, valgui la paradoxa.

Aquest canvi permanent és la clau per tal de reconfigurar els esquemes d'ensenyament-aprenentatge. La «vida líquida» moderna no té «gent per educar», ens diu Bauman (2008), té clients per seduir i la seva tasca és aconseguir que la pròpia supervivència sigui permanent a través de temporalitzar tots els aspectes de la vida dels seus antics protegits, ara ja considerats com a clients. Seduir, induir, persuadir... tots són verbs que porten, implícitament, la intenció de convèncer a algú a fer un camí, mostrant-li els avantatges de seguir-lo. Així, podem extreure la conclusió que, des de la perspectiva d'aquest nou paradigma, i sense ànim de frivolitzar, l'ensenyament-aprenentatge és un acte de seducció continu. Alumnes, professors, projectes, metodologies, temàtiques, interessos, etcètera, sedueixen i es deixen seduir els uns pels altres, en un acte de retroalimentació. La implicació i la responsabilitat en un projecte comú precisa de rigor, estratègia, però també de creativitat, i practicar-la no deixa de ser un acte de seducció. En resum, no es pot obligar ningú a aprendre, ja que «la decisió d'aprendre cadascú l'adopta sol» (Meirieu, 1998), però sí seduir-lo per tal que ho faci.

La Universitat pot ser l'últim escalafó de la formació dels joves per a la inserció social com a individus independents a tots els nivells; per tant, l'ensenyament superior no només ha de ser testimoni de les modificacions que es van produint, sinó que també ha de participar d'aquesta dinàmica activa, de la dialèctica entre l'individu i la societat. Això significa que les institucions universitàries no poden emprar estratègies tancades i inalterables, sinó que han d'apostar per iniciatives que afavoreixin decisions adequades a cada moment i necessitat. Per tant, el camí no és actuar a través de la transferència de continguts, sinó captivar als agents implicats cap al descobriment del coneixement adequat a un espai i temps determinats.

En l'àmbit pedagògic, el terme «descobrir» no fa referència només a una acció, sinó també a una actitud. Revelar quelcom induït per un projecte, objectiu o, simplement, inquietud significa aplicar i adquirir, alhora, estratègies, instruments i tècniques per tal d'assolir coneixement de qual-sevol mena. El saber és il·limitat; es va construint en el temps, per tant

és indispensable crear noves situacions d'ensenyament-aprenentatge que afavoreixin el desenvolupament de les capacitats dels alumnes en el trajecte del descobriment i, així, arribar a *ser competent* en els diversos àmbits de la vida laboral, social i personal. En definitiva, incitar a «saber», a «saber fer» i a «saber estar» per tal d'actuar conseqüentment en cada situació o oportunitat que es pot donar al llarg de la vida.

A més a més, aprendre a *ser competent* denota que l'alumne practica i desenvolupa diferents capacitats i aptituds, amb l'objectiu de donar resposta a una situació problemàtica determinada. L'assoliment d'una competència s'evidencia en l'exploració, el coneixement, la comprensió, l'aplicació, l'anàlisi, la síntesi i l'avaluació de la gestió del projecte o l'activitat acadèmica que l'estudiant individualment, o col·laborativament, treballa en cada assignatura, matèria o titulació. En conseqüència, *treballar per competències* significa que l'alumne ha d'entendre l'aprenentatge com un circuit multidireccional on ha de prendre la iniciativa i estimular la capacitat crítica, ètica, creativa i sensible en la gestió del seu aprenentatge a tots els nivells per tal d'afavorir la seva formació integral. En aquest cas, el professor és un guia o un «despertador de curiositats» que acompanya l'alumne en aquest trajecte.

Per tant, el repte és crear un clima on l'estudiant sigui responsable del seu procés continu d'aprenentatge i els professors adoptin aquest paper de guia. Assumir la responsabilitat significa que, de mica en mica, es van creant esquemes i metodologies de treball amb un sentit; amb una raó de ser. Així, l'alumne acumulador de continguts sense una fita clara, deixa pas a l'alumne que investiga els processos per tal d'arribar a aquests continguts. L'alumne va adquirint graus d'autonomia i responsabilitats perquè és en la recerca i en el diàleg on troba l'aprenentatge de pensar. «Aprendre a pensar» és la novena competència que el filòsof J. A. Marina (2009) reclama desenvolupar dins l'àmbit educatiu; una competència entesa com la facultat que permet prendre decisions per regular el propi aprenentatge i aproximar-lo a una determinada meta dins l'àmbit que conforma el propi context d'aprenentatge (Monereo, 2006:12); no en va Vera Batista (2005) ja insistia en la necessitat de potenciar l'autonomia de l'alumne per poder canviar la interpretació dels diferents elements i processos curriculars, aconseguint un nivell superior en el desenvolupament humà com a base justament per a la independència en la presa de

decisiones, la responsabilitat personal i la realització autogestionada de les accions.

Abans hem comentat que les institucions educatives no poden ignorar els canvis socials i tecnològics que s'estan produint, però és important considerar aquesta premissa, no només perquè la Universitat ha de preparar individus que sàpiguen desenvolupar-se en el camp professional i personal, sinó també perquè aquests joves estan creixent en aquest context de fluctuacions contínues i això comporta, en conseqüència, maneres diferents de pensar a les de la generació anterior.

Pensar és jutjar, abstraure, fer inferències..., però mentre que els estudiants d'ahir ho feien de manera lineal i convivia en unes estructures de referència comunes pel que fa als espais que ocupaven la família, els amics o l'escola, els estudiants d'avui no tenen estructures comunes en referència als espais esmentats. Vivim des de la multiculturalitat i des de la diversitat de formes de convivència; ja no existeix un model a seguir des de la imposició, sinó que és l'individu el que ha de construir el seu propi model o seguir un dels múltiples existents. Això comporta canvis en les relacions i els valors.

Altrament, pel que fa als progressos tecnològics, està clar que tenen una influència clara en els joves d'avui. L'hipertext, la descàrrega de música, les xarxes socials, els videojocs, la immersió en la cultura visual i la saturació informativa (Vattimo, 1996) ha fet que els nadius digitals pensin i processin la informació de manera diferent als seus predecessors i, segurament, això ha produït un canvi en «els patrons de pensament» (Prensky, 2001).

En conseqüència, l'enfocament envers aquest nou paradigma en els contextos universitaris ha de tenir present totes les situacions esmentades per entrar en un sistema on no ens trobem amb aules del s. XIX, professors del segle XX i estudiants del segle XXI (Scolari, 2008), sinó en una dinàmica d'actualització de les necessitats i interessos dels diferents agents implicats.

LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS: COM AVALUAR EL SEU APRENENTATGE

P. ALSINA

Ensenyament, aprenentatge i avaluació són processos inseparables que, si bé els podem organitzar en moments diferents, adquireixen ple significat quan interactuen entre ells. L'ensenyament i l'avaluació pretenen projectar situacions concebudes específicament per afavorir l'aprenentatge: estableixen ponts, mediats pel professorat a través de diferents processos, entre l'alumnat i els sabers acadèmics, artístics, científics i socials que l'han de formar. Aquest capítol tracta sobre aquests ponts que, responen a unes intencions educatives, s'han de basar en criteris per realitzar les accions que permetin l'adquisició pertinent i significativa de competències. En els paràgrafs que segueixen, establirem una línia divisòria entre ensenyament, aprenentatge i avaluació però, tot i així, s'ha d'entendre que aquesta divisió és artificial i s'efectua per organitzar el discurs.

Ensenyar magistralment

El professorat, com a agent mediador de l'aprenentatge, té una perspectiva respecte a la forma més òptima d'organitzar-lo, animar-lo i gestionar-lo. Ara bé, es pot ensenyar de moltes maneres, però no amb totes s'aprèn per igual. L'ensenyament veritablement magistral difereix d'altres perspectives d'ensenyament, que podríem anomenar pseudomagistral (com les classes exclusivament expositives, mal anomenades classes magistral). Ensenyar magistralment consisteix, essencialment, en fomentar l'aprenentatge des de la pràctica i la vivència plena, no només des de l'aproximació teòrica: l'alumnat necessita disposar d'oportunitats per aprendre i el professorat ha de preocupar-se de generar diversos tipus de contextos socials que afavoreixin la interacció (formal, no formal i informal) amb la finalitat de produir aprenentatge autèntic que reverteixi en el conjunt de la societat.

L'ensenyament magistral ha de considerar que, a més de l'entorn acadèmic i professional, hi ha contextos socials d'aprenentatge autònom amb alts nivells de motivació i compromís. El desafiament per al professorat

és crear estructures de bastida que estiguin prou integrades en aquests contextos com per proporcionar coneixements, habilitats i fins i tot recursos per donar-hi suport.

Si analitzem diferents Plans d'Estudis, podem observar que hi ha una jerarquia intrínseca que s'expressa en diferents aspectes: les hores destinades a cada matèria o assignatura, l'ordre en què apareixen els objectius, els blocs de continguts, el pes específic que es concedeix a una proposta metodològica i no a una altra, etc. Si comparem l'actual Pla d'Estudis, per exemple, amb propostes anteriors, podem observar que hi ha diferències substancials. Alguns aspectes, que allà es presentaven com a eixos i es constituïen fonament, han quedat disgregats en pro d'una formació basada en l'experiència viva: aquí, la pràctica i el procediment configuren la via d'accés a la teoria i a allò conceptual.

Les competències com a font d'aprenentatge

El nou model d'universitat, producte del procés de convergència europea, ha suposat un canvi en la manera de concebre els processos d'aprenentatge dels estudiants. En els nous plans d'estudi aquest fet requereix partir del concepte competència com a font d'aprenentatge. L'enfocament per competències pretén respondre a la significativitat i la funcionalitat dels aprenentatges. Aquest és un dels aspectes que havia quedat desatès en l'anterior model universitari.

La competència pot ser definida com «l'aptitud per enfrontar eficaçment una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera alhora ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament [...] la competència es realitza en l'acció, en el moment específic en què cal [...], la competència no pot preexistir, no hi ha més competència que la competència en acció» (Perrenoud, 2001:9).

Les competències constitueixen un component substancial de l'aprenentatge dels estudiants. Tanmateix, per situar-les en el Pla d'Estudis de qualsevol ensenyament universitari cal prendre-les com a referent a l'hora de definir la resta de components que constitueixen qualsevol pla formatiu.

El punt de partida i el punt de destinació de l'aprenentatge és l'adquisició de les competències per part de l'alumnat. Quan agafem el Pla d'Estudis, hauríem d'intentar albirar o imaginar la seva traducció en activitats, d'aprenentatge i d'avaluació, que es duran a terme amb l'alumnat, que podríem qualificar de «competencials». Com hem suggerit anteriorment, les competències i les nostres intencions educatives impregnen el currículum. Però aquesta afirmació, una mica abstracta, s'ha de materialitzar en un procés clar, amb els peus recolzats a l'aula, i que podem delimitar a mode de decàleg:

1. **Definir competència.** És essencial perquè abans que res hem d'acordar sobre què parlem quan tractem de competències.
2. **Extreure les dimensions de la competència.** Aquesta fase consisteix a descriure el desglossament de cadascuna de les competències.
3. **Reformular els objectius en format competencial.** Manipular les competències és difícil o impossible perquè són molt generals. Els objectius són més mal·leables i manipulables perquè es relacionen amb les dimensions i expressen capacitats concretes que cal desenvolupar. Per expressar un objectiu en clau competencial, pot servir l'esquema del gràfic següent:

ACCIÓ	+ que fa referència a	+ <u>mitjançant què</u>	+ <i>per a què</i>
Verb procedimental en infinitiu. ¹	Continguts, principalment conceptuals, sobre els quals es durà a terme l'acció.	Conceptes, procediments i actituds que participaran en l'acció.	La finalitat de l'acció contextualitzada.

TAULA 1. MODEL D'OBJECTIUS EXPRESSATS EN FORMAT DE COMPETÈNCIES

1. Exemples de verbs d'acció: acceptar, actuar, admetre, adquirir, ajudar, analitzar, aplicar, apreciar, assumir, avaluar, cercar, classificar, col·laborar, comparar, compartir, compondre, comprendre, comunicar, confiar, contextualitzar, controlar, conversar, cooperar, correspondre, crear, decidir, deduir, descodificar, descobrir, desenvolupar, dirigir, dirimir, discriminar, distingir, efectuar, elaborar, emprendre, escoltar, escriure, exposar, establir, explicar, expressar, extreure, fer practicar, gaudir, identificar, imaginar, implicar, inferir, integrar, interactuar, interessar, interpretar, investigar, justificar, llegir, manifestar, manipular, mediar, mobilitzar, mostrar, observar, ordenar, organitzar, parlar, participar, percebre, plantejar, prendre decisions, processar, produir, promoure, realitzar, recollir, reconèixer, reelaborar, reflexionar, regular, relacionar, resoldre, respectar, respondre, saber aplicar, seleccionar, seqüenciar, sintetitzar, solucionar, tenir una actitud crítica, transferir, utilitzar, valorar.

4. **Definir els continguts en funció dels objectius.** La concreció i ampliació dels continguts es realitza a partir de la font epistemològica. S'organitzen en «Saber» (conceptuals), «Saber fer» (procediments) i «Ser» (actitudinals) de forma adequada al context on s'apliquen «Saber estar» (Delors, 1996).
5. **Seqüenciar, temporitzar i prioritzar els continguts.** Es tracta d'especificar els continguts d'aprenentatge, definits anteriorment, assignant el seu grau de rellevància, amb la finalitat de prioritzar, segons la seva importància en la consecució de l'objectiu establert.
6. **Concretar els criteris d'avaluació.** Aquests criteris s'estableixen a partir de les competències, els objectius i els continguts més rellevants: la seva formulació ha de ser tan concreta, gairebé pròxima a activitats d'avaluació, de manera que permeti obtenir una valoració objectiva del que s'avalua.
7. **Descriure els criteris metodològics.** Com fer-ho perquè l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació siguin eficaços. Es configura mitjançant les variables metodològiques, que són categories canviantes que condicionen la pràctica educativa i es troben estretament relacionades amb factors dels quals depèn el procés educatiu i el seu resultat final: l'alteració d'un d'aquests factors lògicament modifica aquest procés i aquest resultat.
8. **Distribuir els continguts en unitats d'aprenentatge.** En unitats lògiques i coherents, limitades a un temps determinat adequat a la capacitat de l'alumnat per establir relacions entre l'inici i el tancament, que actuen com a dispositius d'aprenentatge i són obertes i diverses: es poden formular com a projectes de treball, estudi de casos, aprenentatge basat en problemes, etc. Aquesta distribució dels continguts ha de permetre prioritzar aquells que tinguin un pes específic més rellevant per a la seqüència. La unitat exposa esquemàticament el procés d'interacció a l'aula: justificació, competències desenvolupades, objectius d'aprenentatge, continguts, metodologia, seqüència d'activitats d'aprenentatge i avaluació, criteris de revisió i avaluació de la unitat. En cas d'optar per unitats obertes, els diferents components van emergint a mesura que es desenvolupen.
9. **Dissenyar les activitats d'aprenentatge i avaluació.** El disseny de la seqüència d'activitats d'aprenentatge i avaluació és aquella part més propera a l'alumnat, ja que acull tots els aspectes anteriors que concreta en actuacions.

10. Revisar el Pla d'Estudis, el Pla Docent i les intencions educatives.

Una vegada completat, considerant-lo procés i no producte, hauríem de contrastar el Pla d'Estudis i el Pla Docent amb les nostres intencions educatives, analitzant quins aspectes (competències, objectius, continguts, etc.) estan tractats i quins aspectes queden descoberts.

L'avaluació de les competències transversals

En l'enfocament per competències, l'avaluació adquireix un paper protagonista que la converteix en motor de l'aprenentatge i de la innovació educativa perquè, entre d'altres aspectes, al enfrontar-nos a alguns problemes que presenta l'ensenyament podem trobar respostes si analitzem el que anem a avaluar i com ho anem a avaluar, de manera que, quan resollem els dilemes que planteja l'avaluació, estem començant a resoldre els dilemes de l'ensenyament.

Així mateix, quan ens disposem a dissenyar el Pla Docent, justament començar per l'avaluació (qui, com, quan, què... avaluem), per una avaluació centrada en les competències, pot donar-li coherència i orientar el seu enfocament i desenvolupament. D'acord amb Monereo (2009:15-31), «digues com avalues i et diré com aprenen els teus alumnes», l'avaluació té un paper retroactiu sobre l'aprenentatge i sobre l'ensenyament perquè modifica la forma d'aprendre i d'ensenyar. Per exemple, d'acord amb Olher (2009), quan el professorat es queixa que l'alumnat tendeix a basar les seves produccions exclusivament en l'abús del «retalla i enganxa», en lloc de qüestionar les capacitats de l'alumnat, les seves competències o d'afirmar les seves limitacions, el primer que s'hauria de plantejar el professorat és si la tasca que li ha proposat afavoreix o potència aquesta tècnica («retalla i enganxa») o bé si es podria haver plantejat una tasca de tall més creatiu passant del text-centrisme al *collage* audiovisual i buscant, més enllà de la competència, la fluïdesa d'idees. Olher (2009:25-26) valora i defineix la fluïdesa d'idees com «l'habilitat per transitar els camins de la innovació i la creativitat, de practicar les competències als nivells avançats requerits per a les comunicacions sofisticades en ambients socials i de treball... Al capdavall, els que demostrin tenir fluïdesa seran els que vagin per davant, mentre que els que es limitin a ser competents aniran segons, seguits per tots els altres».

Aquells aspectes que són objecte d'avaluació, condicionaran els aprenentatges de l'alumnat i, per tant, les seves habilitats, destreses, coneix-

xements i competències: si l'avaluació se centra en aspectes únicament memorístics, l'alumnat es preocuparà de «memoritzar», si l'avaluació es basa en tasques autèntiques o relacionades amb situacions reals, l'alumnat orientarà la seva atenció cap a altres horitzons, potser relacionats amb el desenvolupament de les competències.

L'avaluació de les competències no pot efectuar-se des del paradigma de la «avaluació tradicional» pel fet que l'enfocament per competències exigeix un tipus d'avaluació diferent: es tracta d'una avaluació dinàmica, una avaluació que situa l'Acció en el Context i inclou el saber, el saber fer, l'ésser i el saber estar. Una avaluació que, seguint Prensky (2001), ha de considerar que estem treballant amb alumnat de la generació de nadius digitals o generació Google, amb una àmplia possibilitat de recursos i produccions multimèdia. Si l'aprenentatge de competències exigeix nous tipus de tasques, la clau de l'avaluació de competències està, coherentment, en aplicar una perspectiva competencial. L'«avaluació alternativa», a diferència de l'«avaluació tradicional», intenta il·luminar la mirada avaluativa del procés d'aprenentatge i ensenyament cap a altres focus.² Aquesta, s'orienta cap a:

- L'avaluació d'execució o acompliment, que requereix que l'alumnat s'impliqui, planifiqui, desenvolupi, comuniqui i argumenti les tasques.
- L'avaluació autèntica, que requereix que les tasques avaluades siguin properes a la realitat o el màxim de reals possible.

L'avaluació alternativa dóna la veu a l'alumnat i promou la seva participació, se centra en els criteris més que en les normes, té intenció formativa o és font d'aprenentatge, és contínua perquè ha de potenciar l'intercanvi i la comunicació de resultats, reorienta l'acció docent. En aquest sentit, les activitats d'aprenentatge escollides per a l'avaluació han de ser, des de l'enfocament per competències, si és possible, activitats prioritàriament competencials. És a dir, activitats que es desenvolupen en situacions didàctiques properes a les competències que l'alumnat ha de tenir a la vida real.

2. No obstant això, a causa del seu caràcter multinstrumental, aquest tipus d'avaluació no té perquè excloure instruments d'avaluació propis del model tradicional, però tampoc pot limitar-se a ells: es tracta més aviat d'un canvi de paradigma o de forma d'entendre l'avaluació.

Aquestes situacions, sense arribar a formar part de la vida real, són situacions autèntiques per la seva vinculació amb la quotidianitat i per la seva relació amb allò que la societat exigeix. L'avaluació autèntica requereix que l'estudiant integri els seus coneixements, habilitats i actituds i condueix al plantejament de tasques amb certa complexitat, generalment presentades com problemes de diverses solucions possibles que, sovint, impliquen diferents disciplines (Monereo, 2009:92).

Hi ha una relació molt estreta entre aprenentatge de competències i avaluació. Amb el punt de vista posat en l'avaluació, Miller (1990:63-67) situa les competències en una piràmide: les quatre categories ubiquen cada tipus de competència en relació amb l'instrument utilitzat per a la seva mesura. La primera categoria, que abasta allò que se «Sap», pot avaluar a través de proves conceptuais, proves de coneixements o exercicis. La segona categoria fa referència al «Sap com» s'ha d'aplicar, i es pot valorar a partir de la resolució de problemes, de proves de procediments o mapes conceptuals. Aquestes dues categories poden mesurar la cognició però poc més. Les següents dues categories poden mesurar, a més de les anteriors, la conducta. La tercera comprèn el «Mostra com» o situacions similars a la realitat (rendiment *in vivo*) que poden ser avaluades mitjançant tests sobre simulacions. La quarta i última categoria «fa», és la que se situa més a prop de la realitat i representa la forma més fiable de l'avaluació de competències (rendiment *in vivo*), com informes de pràctiques i simulacions. La piràmide de Miller s'esquematitza en el següent gràfic:

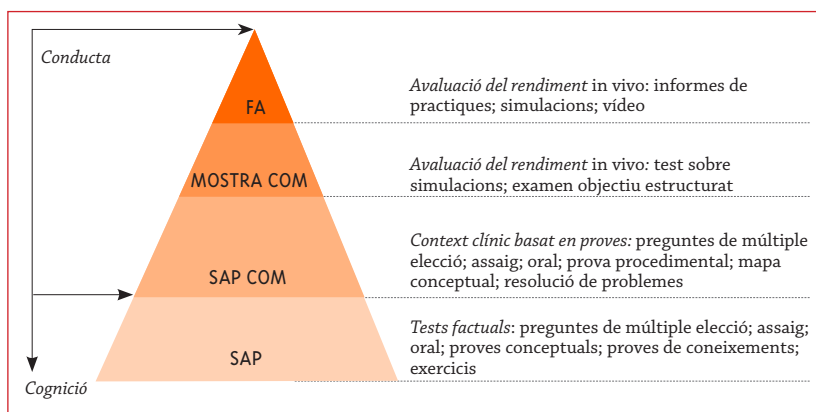


FIGURA 1. NIVELLS DE COMPETÈNCIA SEGONS L'INSTRUMENT D'AVALUACIÓ (MILLER, 1990)

Des de la perspectiva anterior, els actes «Mostra com» i «Fa» precisen d'un seguiment intensiu, d'un intercanvi crític i constant de bones pràctiques, de mecanismes continuats de regulació i d'autoregulació. Aquesta és una de les crítiques que recauen sobre l'avaluació alternativa, ja que exigeix més temps i dedicació que l'avaluació tradicional. L'avaluació alternativa s'aproxima al model d'ensenyament, aprenentatge i avaluació desenvolupat en els nivells superiors de formació on el professorat diposita tot el seu saber en l'alumnat i espera la mateixa resposta en sentit contrari.

PUNTS CLAU PER A L'APRENTATGE I L'AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

F. BUSCÀ, A. GARCÍA

Aquest apartat el dedicarem a contextualitzar els arguments exposats en el capítol anterior. La nostra intenció és mostrar com els supòsits i les opinions expressades al voltant de la funció de la universitat en la societat de la informació i el coneixement, la nova cultura de l'aprenentatge que comença a emergir en el marc de la docència universitària i el treball per competències que se'n deriva s'han concretat en accions adreçades a assolir les fites formatives i educatives de la Universitat del segle XXI.

Tanmateix, cal tenir present que el conjunt d'accions que presentarem a continuació s'ha d'emmarcar dins d'un projecte institucional d'innovació docent (PID-2008) subvencionat pel Programa d'Innovació i Millora Docent (PMID). Atès que en aquest projecte s'han endegat diverses accions més o menys relacionades amb els processos d'aprenentatge i avaluació de les competències transversals a la Universitat, en aquest apartat hem seleccionat les que mantenen una relació més directa amb aquesta temàtica.

Les accions seleccionades són representatives de les diferents fases que formaven part del projecte d'innovació i, a grans trets, fan referència al procés de definició i concreció de les competències transversals explicites per la Universitat de Barcelona; també, als nivells d'aprenentatge que permeten el seguiment del procés d'adquisició d'aquestes competències per part de l'alumnat i, finalment, al pla d'avaluació de les competències transversals que es pretén impulsar a la Facultat de Formació del Professorat per normalitzar-ne el seu procés d'ensenyament i avaluació. Vegem-ne cadascuna d'aquestes accions més detalladament.

Definició i concreció de les competències transversals

Per tal de respondre als seus objectius fonamentals, la Universitat de Barcelona estableix, per a tots els seus estudiants, l'assoliment de diverses competències fonamentals i comunes a totes les titulacions. No obstant això, si el que es pretén és que aquestes competències tinguin

incidència en el processos d'aprenentatge es fa necessària una contextualització i concreció prèvies. Al nostre parer, aquesta necessitat és clau tant per al disseny i l'aplicació de tasques i estratègies orientades com per a l'avaluació de les competències assolides pels estudiants universitaris.

Des d'aquest punt de vista, les competències transversals proposades per la Universitat de Barcelona com a referent en els plans d'estudi de les titulacions de grau poden definir-se i fer-se més abastables tot identificant les seves dimensions clau. Tanmateix, cal tenir present que el contingut d'aquestes accions depèn del caire epistemològic i del perfil de professional que hi ha al darrera de cada titulació. A tall d'exemple, exposem la definició de la competència transversal núm. 1 per als grau en Educació Infantil i Primària (taula 2).

1214.00 TRANSVERSAL. 1: Identificar necessitats d'informació, cercar-la, analitzar-la, processar-la, valorar-la, usar-la i comunicar-la de manera eficaç, crítica i creativa.

DEFINICIÓ

Es tracta d'una competència instrumental global que inclou altres competències instrumentals de tipus cognitiu, lingüístic o tecnològic: la capacitat per a l'anàlisi i la síntesi, la capacitat de comunicació oral i escrita, o habilitats informàtiques elementals. Es desenvolupa en tres nivells: identificació de necessitats d'informació, recerca i gestió de la informació, i transmissió de la informació

DIMENSIONS

1. Identificació de les necessitats d'informació. Implica plantejar-se *què se sap i què es vol saber*.

La reflexió sobre el que es coneix i el que no es coneix, sobre el que es necessita conèixer i els mitjans per aconseguir-ho, així com la valoració adequada de les pròpies habilitats cognitives, contribueixen al desenvolupament del raonament crític, una altra de les competències transversals de tipus interpersonal que tot graduat superior ha de posseir.

2. Recerca i gestió de la informació. Inclou quatre fases:

2.1. Fase de recerca. Un cop identificat *què es vol saber*, caldrà cercar la informació, per a la qual cosa l'alumne necessitarà conèixer:

- L'estructura i l'organització de la biblioteca o les biblioteques que haurà d'utilitzar.
- El diferent paper que, a l'hora de cercar informació, tenen els diccionaris, les enciclopèdies, les revistes i els llibres.
- Les principals fonts documentals relacionades amb la disciplina (llibres, revistes, bases de dades, pàgines web...) i la forma de consultar-les.

2.2. Fase de selecció A continuació caldrà analitzar la informació, contrastar-la i valorar-la. La gran quantitat d'informació disponible a la xarxa fa que sigui impossible consultar-la tota. En aquesta fase del procés és primordial conèixer la qualitat i la rellevància de la informació en relació amb els interessos concrets de cada moment. Alguns criteris de valoració de la informació poden ser:

- El coneixement de les principals revistes especialitzades (relacionades amb una disciplina o amb un tema objecte d'interès) i de la seva orientació (les que publiquen articles teòrics o les que s'especialitzen en treballs d'investigació empírica, en articles de revisió o en aspectes metodològics, etc.).
- Els índexs d'impacte.
- L'índex de citacions.
- Criteris de valoració de les webs: autoria i responsabilitat.
- Les xarxes d'intercanvi científic.
- La capacitat de prendre decisions, que és el procés que utilitzem en realitzar un judici selectiu per escollir una o altra opció entre diverses alternatives, és una altra competència que també juga un paper important en aquesta fase.

2.3. Fase de emmagatzematge. Les habilitats que caldrà desenvolupar en aquesta fase són:

- Resumir la informació rellevant en forma de fitxes o registres en un ordinador.
- Crear i organitzar fitxers relacionats amb un tema.
- Organitzar les dades, utilitzant els recursos tecnològics específics.

2.4. Fase de recuperació de la informació per a la seva utilització posterior. Està relacionada amb la fase anterior: com una bona organització permet la creació de claus que facilitin la recuperació de tota la informació relacionada amb un concepte o amb un tema determinat.

3. L'ús i la transmissió de la informació. Els estudiants hauran de ser capaços d'incorporar la nova informació a les seves produccions i hauran de saber-la transmetre, oralment i per escrit, de forma eficaç. Una bona comunicació oral i escrita facilita la consecució de molts objectius, tant dins l'àmbit acadèmic com laboral. Caldrà, doncs, que el treball que es realitzi en cada assignatura es dirigeixi també a practicar i reforçar les habilitats lingüístiques.

TAULA 2. EXEMPLE DE DEFINICIÓ I CONCRECIÓ D'UNA COMPETÈNCIA TRANSVERSAL

Aquest procés de definició i concreció de les competències transversals no s'ha d'interpretar com un simple exercici d'atomització, amb l'únic propòsit de cercar tot un seguit d'accions i conductes observables susceptibles de ser quantificades i qualificades. En aquest sentit, no podem passar per alt les paraules de Sarramona (2004) quan ens adverteix que la temptació d'esmicolar les competències en tot un reguitzell de dimensions i variables, en moltes ocasions, suposa incórrer en una saturació dels aspectes que cal

avaluar i, per tant, dificultar la coherència i la concreció de les situacions d'aprenentatge adreçades a l'assoliment de les competències transversals.

En el nostre cas, aquesta tasca s'ha realitzat amb la finalitat de:

- Relacionar les competències transversals amb les possibles situacions que els estudiants hauran d'afrontar durant la seva formació acadèmica i en l'exercici de la seva professió.
- Plantejar un procés d'ensenyament i aprenentatge en el qual les competències transversals complementen i contextualitzen els continguts de l'assignatura, i a la inversa.
- Dissenyar tasques variades i autèntiques d'ensenyament i avaluació. És a dir, tasques properes a situacions reals i que, a més a més de centrarse en l'aprenentatge de continguts de caire teòric o conceptual, també impliquen l'aprenentatge de procediments i actituds fonamentals per a l'exercici crític, ètic i competent d'una determinada professió.
- Facilitar la participació de l'alumnat en el procés d'ensenyament i, de retruc, en l'autoregulació del seu aprenentatge.

D'altra banda, també cal destacar que el procediment que ens ha permès contextualitzar les competències transversals en el nostre centre no s'ha limitat a comptar amb un únic punt de vista. En aquest sentit, els responsables d'endegar, entre d'altres accions, un pla institucional d'ensenyament i aprenentatge de les competències transversals van debatre i esmenar la primera proposta de definició i concreció amb la resta del professorat. Per aquest motiu es van organitzar unes jornades de treball obertes a tot els professors i professores del centre. En aquestes jornades els assistents es van distribuir en diversos grups de treball amb la finalitat d'analitzar i esmenar la primera versió de definició i concreció de les competències realitzada per als diferents ensenyaments de grau que s'imparteixen a la Facultat. Un cop recollides les propostes d'adequació i millora, els coordinadors de cada grup les van posar en comú, primer amb tots els assistents i després amb la resta de professors i professores del nostre centre, en publicar els resultats de la jornada al web del centre.

El resultat de tot aquest procés deliberatiu ha estat la base a partir de la qual s'han dut a terme la resta d'accions que s'expliquen en els següents apartats d'aquest capítol.

Nivells de desenvolupament i seqüenciació del seu aprenentatge

Efectivament, va ser necessari tenir definides i concretades les competències transversals en el context de la nostra facultat perquè la comissió de professors coordinadors de les assignatures dels graus comencessin a treballar conjuntament, en diferents reunions, per seleccionar aquelles competències més directament relacionades amb els objectius, continguts, metodologia o resultats d'aprenentatge de cadascuna de les assignatures que coordinen.

Amb aquesta finalitat, prèviament calia també tenir en compte que els plans d'estudis de cada grau contemplen diferents matèries, i que cada matèria té associades unes competències transversals. Així, les diferents assignatures en què es desenvolupa una matèria han d'assegurar, en la seva globalitat, el treball de totes les competències transversals de la matèria. D'altra banda, calia també tenir en compte que, en les jornades de treball obertes a tot el professorat, s'havien establert quatre nivells d'assoliment de cada competència per part de l'alumnat, pensant en el desenvolupament al llarg de quatre anys dels estudis de grau. La següent taula exemplifica els nivells previstos d'assoliment de la competència 1 al grau en Educació Primària:

121400 TRANSVERSAL. 1: Identificar necessitats d'informació, cercar-la, analitzar-la, processar-la, valorar-la, usar-la i comunicar-la de manera eficaç, crítica i creativa

NIVELL 1

Usar i analitzar la informació mitjançant els recursos disponibles amb la finalitat de valorar-la i identificar les pròpies necessitats formatives.

NIVELL 2

Transmetre la informació mitjançant els recursos disponibles amb la finalitat de comunicar-se.

NIVELL 3

Gestionar la informació mitjançant la recerca, la selecció, l'emmagatzematge i la recuperació amb la finalitat de comunicar-se de manera eficaç i creativa.

NIVELL 4

Gestionar la informació mitjançant la recerca, la selecció, l'emmagatzematge i la recuperació amb la finalitat de comunicar-se de manera crítica.

TAULA 3. NIVELLS D'ADQUISICIÓ D'UNA COMPETÈNCIA TRANSVERSAL

El resultat de les decisions preses pels professors coordinadors de les assignatures en les reunions de treball va quedar reflectit en taules com la que tanca aquest apartat. Es va respectar la premissa que les assignatures de cada curs de grau desenvolupen una selecció pròpia de competències transversals, que es treballen en el nivell 1, 2, 3 o 4, segons la ubicació de l'assignatura en el grau i en el conjunt d'assignatures que s'emmarquen en una matèria. Cada assignatura selecciona, per una banda, quines de les competències transversals cal aprendre i avaluar i, per altra, quines es tindran en compte per dissenyar les situacions d'aprenentatge però no s'avaluaran. Més d'una assignatura pot estar vinculada al desenvolupament o a l'avaluació d'una mateixa competència.

Així, a tall d'exemple, en la taula 4 es mostra la relació de les assignatures de primer curs del grau en Educació Primària, identificades pel seu codi i pel seu títol, i descrites segons si són anuals (A), o semestrals: de primer semestre (1) o de segon semestre (2).

El color més fosc indica quines són les competències que, per consens, es va decidir que es treballarien i avaluarien en cada assignatura; el color més clar mostra les competències que tan sols es treballaran; el color blanc mostra les competències que ni s'avaluen ni es treballen.

Assignatura	Sem	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7	CT8
Psicologia de l'Educació a Primària	A								
Processos educatius i Pràctica Docent a l'Educació Primària	1								
Sociologia de l'Educació: canvis socials, educatius i multiculturalitat	1								

Llengua Catalana per a l'Ensenyament	1							
Llengua Castellana per a l'Ensenyament	1							
Planif., Disseny i Aval. de l'Aprenentatge i l'Acti. Docent	2							
Acció Tutorial: Relacions Escola, Família i Comunitat	2							
Llengua anglesa per a l'Ensenyament	2							
Iniciació a la Didàctica de la Llengua i la Literatura	2							

TAULA 4. SEQÜENCIACIÓ DE COMPETÈNCIES TRANSVERSAIS

Vers un model didàctic per al desenvolupament i l'avaluació de les competències transversals

Les accions que hem descrit anteriorment són fonamentals per aconseguir que l'alumnat adquireixi les competències transversals que planteja la Universitat de Barcelona. Per aquest motiu és important identificar els eixos clau que els centres podrien considerar per a l'aplicació d'un pla d'ensenyament i aprenentatge coherent amb el concepte de *competència* que hem definit anteriorment i el marc de l'educació superior en el qual s'adscriu.

Des del nostre punt de vista, aquest eixos o punts clau que ha de tenir en compte serien els següents:

- Establir els principis que orientin el procés d'adquisició de les competències transversals.
- Identificar els àmbits en els quals es durà a terme el procés d'aprenentatge.

- Concretar el model que guiarà el procés d'aprenentatge.
- Establir els criteris i els components de les tasques centrades en l'adquisició i l'avaluació de les competències transversals.

Vegem-ne amb més detall cadascun d'aquests eixos.

a) Establir els principis que orientin el procés d'adquisició de les competències transversals

Aquest apartat fa referència a la necessitat de plantejar i trobar resposta als interrogants inicials que sorgeixen en el moment en què els centres decideixen endegar el procés d'aprenentatge de les competències transversals. El caire d'aquestes respostes serà determinant no només per concretar les accions que permetran l'aplicació del procés sinó també per establir les finalitats i el sentit de les situacions didàctiques que els equips docents hauran d'especificar en els respectius plans docents i programes d'assignatura.

Alguns dels interrogants a tenir en compte podrien ser:

- *Les competències transversals s'han de vincular als continguts de les diferents assignatures o han de considerar-se com un fet a part?* Tot imaginant un continuïum a partir del qual situar els diferents models teòrics que permetrien abordar el procés d'adquisició de les competències transversals, les possibles respostes a aquesta qüestió se situarien entre dos models oposats a cadascun dels seus extrems. Per una banda, caldria considerar el model que aposta per un enfocament didàctic caracteritzat per formular els continguts, els objectius, les tasques i els criteris d'avaluació i qualificació tot tenint en compte el significat i les dimensions de les competències transversals estretament relacionades amb l'assignatura. A l'altra banda se situaria el model que entén que el procés d'adquisició de les competències transversals pot plantejar-se al marge del desenvolupament normal de l'assignatura, mitjançant propostes didàctiques complementàries. Ambdós enfocaments són vàlids per fomentar l'adquisició i el desenvolupament de les competències transversals a la Universitat.

- *Els estudiants que encara no han assolit una competència clau poden superar l'assignatura o, fins i tot, obtenir-ne el títol de grau?* Aquest interrogant està estretament relacionat amb l'avaluació i la qualificació de les competències transversals. Tot tenint en compte que les competències són recurrents i que, per tant, sempre estan desenvolupant-se segons les particularitats del context i de les exigències de les situacions i dels problemes que planteja, és raonable qüestionar-se si és factible qualificar-les en un moment concret. En aquest sentit, no podem oblidar que els plans d'estudi de qualsevol titulació ens insten a constatar tot un seguit de resultats d'aprenentatges que les persones i els professionals del futur que estem formant han d'assolir com a conseqüència de la seva formació inicial. Per tant, tot i aquests dilemes, hom no pot deixar de banda que per proposar situacions d'ensenyament i aprenentatge pertinents i autèntiques, no és necessari que aquestes s'apliquin en contextos reals. Des d'aquesta perspectiva, és possible justificar la conveniència d'avaluar el grau d'assoliment de les competències transversals si les tasques que s'utilitzen per a aquesta finalitat reproduïxen les condicions i les exigències de les situacions en les quals l'alumnat haurà de mobilitzar els aprenentatges assolits, si són útils per resoldre els problemes que hauran d'afrontar i si es vinculen amb els continguts i activitats de les assignatures en les que es proposen aquestes tasques.
- *Quins nivells d'adquisició cal contemplar a la universitat?* Aquesta pregunta implica posicionar-se davant el dilema de si cal considerar els nivells previs d'una competència que se suposa assolits en una etapa formativa anterior, de si cal considerar nivells estretament vinculats amb les situacions autèntiques que es proposin a l'aula o de si cal incloure i exigir aquells nivells de competència que només s'evidencien durant l'exercici de la professió. A tot això els experts en el procés d'adquisició de les competències parlen de tres nivells d'aprenentatge: coneixement i comprensió de la competència, mobilització dels aprenentatges assolits a diferents situacions acadèmiques, integració i utilització de les competències assolides en funció de la valoració de la situació i les condicions del context.
- *Qui ha d'avaluar les competències transversals i de quina manera s'han de reflectir en l'expedient acadèmic?* Des del punt de vista teòric, les

competències transversals, amb major o menor incidència, han d'impregnar els plans docents de totes les assignatures de qualsevol ensenyament de grau. Tanmateix, a efectes pràctics, aquest supòsit genera inconvenients de caire acadèmic i administratiu que cal analitzar. En primer lloc, és evident que les competències transversals no es veuen reflectides de la mateixa manera en les diferents assignatures. Com ja s'ha vist en l'anterior apartat, aquest fet obliga a establir diferents graus de responsabilitat i d'incidència. La clau està en elaborar una espècie d'itinerari de la competència, tot especificant quines assignatures s'encarreguen de desenvolupar la competència des dels nivells més primerencs d'adquisició i quines altres s'encarreguen del nivells més elevats i, alhora, entomen l'avaluació acreditativa. Des d'aquest punt de vista, el treball col·laboratiu entre els membres dels diferents equips docents i la coordinació interdisciplinària és fonamental. Al marge de projectar una seqüenciació pertinent del procés d'adquisició de les competències transversals, aquest fet facilitarà el traspàs d'informacions i d'evidències entre els equips docents de les assignatures implicades.

b) Identificar els àmbits en els quals es durà a terme el procés d'aprenentatge

Com ja s'ha deixat entreveure a l'apartat anterior, cal ser conscient que és difícil de tractar per igual totes les competències transversals dins d'una mateixa matèria o assignatura. Per tant, hom pot dir que, en funció tant de la finalitat que persegueix com del seu enfocament, hi haurà competències que mantindran una afinitat i una correspondència més estreta amb algunes assignatures que amb d'altres. Un altre aspecte a tenir en compte es refereix a l'àmbit d'aplicació d'aquestes competències transversals. Des d'aquest punt de vista, caldrà identificar diferents àmbits o escenaris d'ensenyament i aprenentatge a partir dels quals el professorat podrà dissenyar situacions d'aprenentatge adreçades a què l'alumnat mostri en quin grau és capaç de mobilitzar els aprenentatges assolits a fi de satisfer les exigències o de resoldre els problemes que el professorat planteja en cadascun d'aquests escenaris.

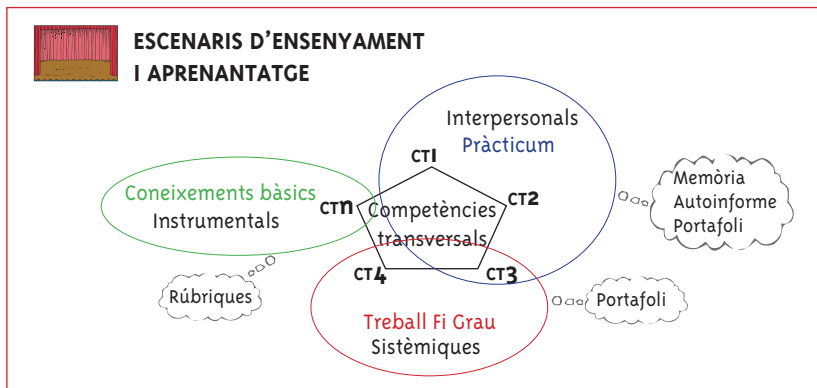


FIGURA 2. ÀMBITS DE DESENVOLUPAMENT I APRENENTATGE DE LES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

En el nostre cas, tal i com es mostra a la figura 2, hem identificat tres possibles escenaris. El primer d'aquests escenaris es correspondria amb les matèries fonamentals per a l'adquisició de competències instrumentals i, per tant, per a l'aprenentatge dels coneixements, les habilitats i les actituds clau de la titulació. Els altres dos escenaris es correspondrien amb les matèries estretament vinculades amb les matèries pràctiques curriculars externes³ i el treball de fi de grau. Al nostre parer, aquests dos darrers escenaris mantindrien una relació més directa amb les competències transversals de caire sistèmic i interpersonal atès que permetrien la proposta de situacions d'aprenentatge més autèntiques o properes a l'exercici de la professió.

Un cop seleccionades les competències transversals més afins amb els escenaris d'aprenentatge que s'hagin definit, el següent pas és establir i dissenyar tasques que permetin a l'alumnat desenvolupar llur competència i avaluar-ne el seu grau d'adquisició.

Pel que fa a l'avaluació, a la literatura especialitzada (Monereo, 2009; Goñi, 2005; o Mateo i Martínez, 2005), hi ha força referències relatives als instruments més adients per avaluar les competències en funció del tipus de situació d'aprenentatge. En el nostre cas, les més emprades han estat les rúbriques, el portafoli, la memòria o l'informe d'avaluació.

3. En relació a aquest aspecte cal destacar el grup de recerca coordinat per la Dra. Elena Cano. Actualment aquest grup està duent a terme un projecte de recerca I+D adreçat a l'adquisició de competències dels estudiants universitaris en el marc del pràcticum.

c) Concretar el model que guiarà el procés d'ensenyament i aprenentatge

Un cop definits els escenaris a partir dels quals es concretaran les situacions més adients per a l'adquisició de les competències transversals, arriba el moment d'especificar quin serà el procediment a seguir.

Tal i com s'observa a la figura 4, hem considerat el pla docent de l'assignatura com el punt de partida del procés didàctic. Concretament, s'han tingut en compte les competències associades al pla docent –tot diferenciant les que tenen una incidència més directa i rellevant de les que no ho són tant–, els continguts, els objectius i la metodologia per dissenyar les tasques d'aprenentatge més adients.

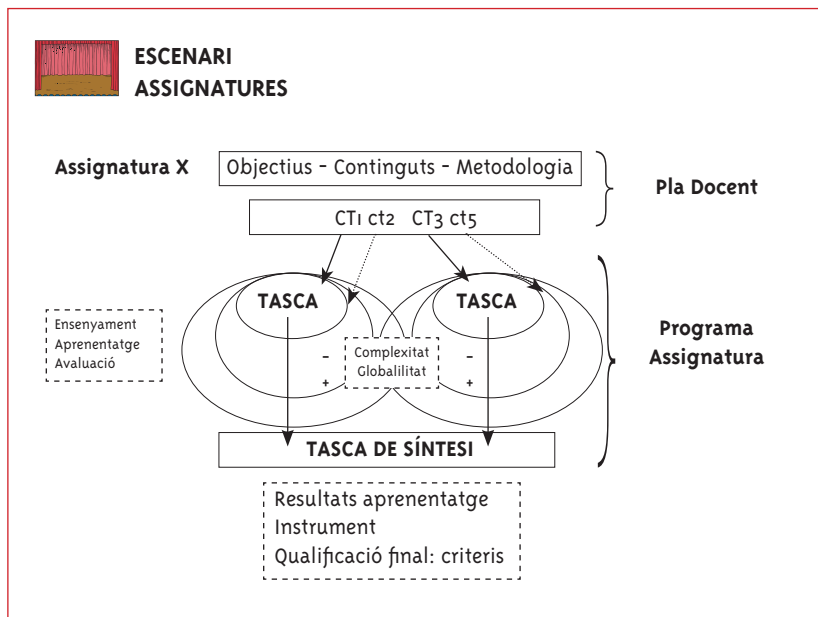


FIGURA 3. MODEL DIDÀCTIC PER AL DESENVOLUPAMENT I L'AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES TRANSVERSAIS

La particularitat d'aquestes tasques d'aprenentatge és que, en funció de les competències que es tenen de referència, les tasques plantegen tot un seguit d'accions de complexitat creixent que l'alumnat ha de realitzar a mesura que avança l'assignatura. La complexitat de les tasques es pot determinar a partir dels diferents nivells d'assoliment de la competència

(coneixement i comprensió; aplicació i transferència) i dels graus que es poden identificar per a cada nivell. D'altra banda, també és factible que aquestes tasques, en algun moment concret del procés, es complementin entre elles.

Al final del procés l'alumnat resol una activitat síntesi en la que es plantegen els nivells més complexos de la competència. Si bé en les tasques anteriors és possible avaluar el grau d'assoliment de manera continuada i formativa, en aquesta darrera tasca de síntesi es durà a terme la qualificació de les competències. Per això, a banda dels objectius del pla docent, caldrà tenir com a referents: els resultats d'aprenentatge que s'han explicitat per a la matèria en la qual s'adsciu l'assignatura, els instruments i els criteris que ens permetran la qualificació de la tasca.

d) Establir els criteris i els components de les tasques centrades en l'adquisició i l'avaluació de les competències transversals

El disseny i l'aplicació de les tasques adreçades a l'adquisició i l'avaluació de les competències transversals s'ha de plantejar a partir d'uns criteris específics. En el nostre cas, tot tenint en compte les aportacions de Castelló, Monereo i Gómez (2009) quan estableixen les dimensions de l'avaluació autèntica i les possibles tasques a aplicar, aquests criteris han estat els següents:

- **Pertinència:** coherència amb les competències transversals en les que es pretén incidir.
- **Viabilitat i rellevància:** tasques factibles i que permetin a l'alumnat afrontar les situacions acadèmiques o professionals que se li plantejaran durant la seva formació.
- **Autenticitat i realisme:** les tasques que es proposen de resoldre s'apropen a les pròpies de les situacions acadèmiques i professionals en les que l'alumnat haurà de demostrar la seva competència.
- **Multidimensionalitat:** situacions que en el marc d'una o més assignatures integren els coneixements, les habilitats i les estratègies necessàries per resoldre els problemes que es plantegen.
- **Anàlisi crítica:** tasques que pretenen fomentar en l'alumnat la comprensió i solució de les situacions problemàtiques plantejades.

Tal i com recull la taula 5, alguns dels elements que, sobre la base d'aquests criteris, hom podria tenir en compte per dissenyar les tasques per l'adquisició i avaluació de competències transversals serien:

- El tipus de tasca a realitzar: per introduir, ampliar, valorar, sintetitzar una temàtica concreta.
- Els components que permeten concretar la fita a assolir amb la tasca, les accions que cal realitzar per resoldre-la, els criteris a tenir en compte per la seva avaluació i qualificació. El caire d'aquests components dependrà dels resultats d'aprenentatge que s'esperen aconseguir amb la tasca proposada.
- Les condicions necessàries per a la seva implementació i realització: aquest apartat sol fer referència als recursos o el material a utilitzar, la concreció del rol del professorat i de l'alumnat o els terminis que es proposen per a la seva realització i lliurament.



DISSENY DE LA TASCA

- Tipus: introducció, aplicació, síntesi...
- Components:
 - ▶ Finalitat de la tasca
 - ▶ Descripció de les accions a realitzar
 - ▶ Criteris d'avaluar (resultats d'aprenentatge)
 - ▶ Criteris de qualificació
 - ▶ Condicions per la seva implementació i realització
- Recursos i material necessari
 - ▶ Rol del professorat i de l'alumant
 - ▶ Terminis

TAULA 5. COMPONENTS A TENIR EN COMPTE EN EL DISSENY DE TASQUES

EXPERIÈNCIES

Una vegada exposats el context i el marc pedagògic i didàctic a partir del qual es proposa abordar el procés d'adquisició i avaluació de les competències transversals, a continuació es mostren dos exemples de com s'està desplegant aquest marc d'actuació en el si de la Facultat de Formació del Professorat. En concret, es presenten dos processos d'ensenyament i avaluació de les competències transversals contextualitzats en els Graus en Educació Infantil i Primària.

COMPETÈNCIES TRANSVERSALS EN L'ASSIGNATURA DE PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ. EL TREBALL INTEGRAT DE LA COMPETÈNCIA DE TREBALL COL·LABORATIU I D'AUTOREGULACIÓ DE L'APRENTATGE⁴

T. MAURI, R. COLOMINA

L'experiència que es presenta ha estat desenvolupada en l'assignatura de Psicologia de l'Educació de la Facultat de Formació de Professorat de la Universitat de Barcelona. Aquesta assignatura és troncal i anual (12 crèdits ECTS) i s'imparteix durant el primer i segon semestres de la formació de mestres d'Educació Infantil i de mestres d'Educació Primària. Els participants en l'experiència són 900 estudiants, que pertanyen a 5 grups d'Educació infantil i 10 grups d'Educació Primària, i un total de 15 professors.

Característiques del pla docent

L'assignatura es proposa ajudar a l'estudiant a ser competent en:

- Seleccionar, gestionar i elaborar informació de l'àmbit de la Psicologia de l'Educació per aprendre i fer-ne un ús funcional dels coneixements adquirits.
- Autoregular l'aprenentatge i mostrar autonomia per aprendre individualment i en grup.
- Mostrar competències personals i interpersonalmentals per treballar en grup col·laboratiu.
- Planificar, organitzar i gestionar processos d'informació, observació o anàlisi per a la resolució de problemes i el desenvolupament de projectes.
- Fer ús de les TIC per aprendre, comunicar-se i compartir coneixements.

Dels quatre tipus de competències transversals implicats en l'assigna-

4. En aquesta experiència han estat professors de l'assignatura a l'ensenyament d'Educació Primària, Teresa Mauri (coord.), Marc Clarà, Inés de Gispert, Anna Ginesta, Rosa Hernández, Marc Lafuente, Paula Mayoral, Montserrat Navas, Ana Remesal i Maria José Rochera; i han estat professors a l'ensenyament d'Educació Infantil, Rosa Colomina (coord.); Marta Gracia, Loles González, Claudia Portilla i Rosa Vilaseca.

tura que s'acaben de citar, i en el marc dels acords institucionals presos en la coordinació entre assignatures del primer curs, l'experiència que presentem se centra especialment en el procés d'ensenyament, aprenentatge i avaluació de les competències d'autoregulació de l'aprenentatge i de treball en grup col·laboratiu.

Per assolir el desenvolupament d'aquestes competències es treballen els següents blocs de continguts (veure Quadre I) mitjançant activitats centrades en el rol de l'estudiant com a aprenent en la primera part de l'assignatura (blocs I, II, III i IV) i centrades en el futur rol de mestre en la segona part de l'assignatura (blocs V, VI i treball final).

Bloc I (3 set.)	Bloc II (4 set.)	Bloc III (4 set.)	Bloc IV (4 set.)
Constructivisme, coneixement situat i sistemes d'activitat escolar	Aprenentatge escolar: elaboració de significat	Aprenentatge escolar: atribució de sentit	Col·laborar i col·laborar per aprendre
Activitats centrades en la reflexió sobre el propi aprenentatge			
Bloc V (4 set.)	Bloc VI (6 set.)	Treball final (3 set.)	
Interactivitat professor/alumne: l'ensenyament com ajuda ajustada	Desenvolupament i aprenentatge a l'Educació Infantil/l'Educació Primària	Principis i criteris d'actuació docent	
Activitats centrades en el futur rol de mestre			

TAULA 6. BLOCS DE CONTINGUT I CARÀCTER GENERAL DE LES ACTIVITATS A L'ASSIGNATURA

Descripció general de l'experiència

La metodologia emprada en l'assignatura es basa en promoure l'aprenentatge actiu de l'estudiant, el treball col·laboratiu en petit grup i la responsabilitat individual, el suport continuat del professorat al procés

d'aprenentatge de l'alumne, i l'ús de les TIC (*Moodle*). D'altra banda, cada un dels blocs de contingut es desenvolupa en quatre fases amb diferents tipus d'activitats: presentació del bloc, desenvolupament, síntesi, i avaluació del bloc. Aquesta estructura estable dels blocs facilita que els estudiants aprenguin des de l'inici de curs unes regles de participació en l'assignatura i d'organització del treball individual i de grup, i que puguin aprofundir-hi al llarg de l'assignatura. Des d'una perspectiva socioconstructivista dels processos d'ensenyament i aprenentatge, aquest fet resulta essencial per a l'aprenentatge de competències específiques i transversals.

La metodologia seguida per a l'aprenentatge i avaluació de les competències transversals en l'assignatura es fonamenta en els següents principis:

a) Treball situat i contextual de les competències. Aquesta opció es concreta en dissenyar i desenvolupar activitats en les que els estudiants utilitzen les competències per abordar i resoldre situacions, casos i problemes relacionats amb el propi aprenentatge i l'ensenyament.

b) Treball integrat dels continguts de les competències transversals i dels continguts de l'assignatura. Els continguts de les competències transversals d'autoregulació i treball col·laboratiu i els continguts d'alguns dels blocs temàtics de l'assignatura (blocs II, III i IV) són coincidents i es treballen de forma integrada en el decurs de la realització de les activitats dels diferents blocs.

c) Treball seqüenciat i integrat de les competències transversals. Les competències transversals es presenten de manera progressiva al llarg del curs (veure Quadre 2) i es treballen de forma integrada les unes amb les altres conforme la seva introducció en l'assignatura es porta a terme. Els criteris bàsics seguits en la seqüenciació són:

- Introduir primer aquelles competències que garanteixen la implicació i la participació dels alumnes en l'assignatura (per exemple, s'introdueixen en el bloc 1 les competències de *Seleccionar, gestionar i elaborar informació per aprendre* i de *Treball en grup col·laboratiu*).
- Introduir a continuació les competències pròpies d'un aprenent expert i que faciliten que l'alumne progressi en el domini autònom de

les inicialment introduïdes (per exemple, les competències d'*Autoregular l'aprenentatge, individual i de grup i mostrar autonomia per aprendre* i de *Planificar, organitzar i gestionar processos d'informació, d'observació i anàlisi* s'introdueixen en els bloc II i IV respectivament).

d) *Treball de l'ús progressivament autònom de les competències transversals.* Les activitats d'ensenyament-aprenentatge s'han dissenyat per ajudar a l'alumne a tenir un domini autònom de les competències. Quan una competència s'introdueix per primer cop, les activitats o situacions són molt pautades i els alumnes reben moltes ajudes i molt diverses per garantir que es dona un ús expert d'aquesta competència en la situació dissenyada. Entre les ajudes que reben estan les següents:

- Ajudar-los a reconèixer la idea que tenen de la competència i el grau de domini de la mateixa. Per això els fem reflexionar sobre el grau d'ús de la mateixa examinant la pròpia experiència d'aprenentatge (quan treballa amb d'altres, com sé que estem col·laborant?; què he fet per aprendre en el bloc anterior?). La reflexió es porta a terme de moltes maneres, per exemple: participant en fòrums de debat de petit grup, escrivint diaris personals de treball o responent a qüestionaris inicials.
- Ajudar-los a contrastar la seva experiència amb d'altres companys i amb els coneixements que aporta la Psicologia de l'Educació. Per això els oferim models i textos d'actuació experta i pautes per analitzar la pròpia experiència i per poder-ne identificar els punts forts i dèbils d'actuació competent.
- Oferir-los pautes, *scripts* o guions de suport a una actuació experta.
- Ús de pautes de seguiment i autoavaluació de la competència.

Al llarg del curs les ajudes dirigides al domini específic d'una o més competències es van retirant i les noves activitats demanen dels alumnes un ús totalment autònom. En aquest mateix sentit s'ha dissenyat el treball final de l'assignatura (TFA) que pretén que els alumnes mostrin el grau de domini integrat i autònom de totes les competències transversals treballades al llarg del curs.

Bloc I	Bloc II	Bloc III	Bloc IV	Bloc V	Bloc VI	Treball final
COMPETÈNCIA Treballar en grup col·laboratiu	COMPETÈNCIA Autoregular l'aprenentatge i mostrar autonomia per aprendre		COMPETÈNCIA Planificar, organitzar i gestionar processos d'informació, d'observació i d'anàlisi			
COMPETÈNCIA Seleccionar, gestionar i elaborar informació per aprendre						
Activitats centrades en la reflexió sobre el propi aprenentatge			Activitats centrades en el futur rol de mestre			

TAULA 7. COMPETÈNCIES, BLOCS I CARÀCTER DE LES ACTIVITATS A L'ASSIGNATURA

La taula 7 mostra la distribució de les competències transversals (en negreta) d'acord amb el pla docent de l'assignatura. Les línies contínues marquen el període de treball explícit i suportat pel professor de cada

una de les competències transversals en els diferents blocs temàtics i les línies discontinües marquen el període en què els estudiants han de poder mostrar un ús autònom d'aquestes mateixes competències i fora de les activitats més quotidianes.

Les competències de treball col·laboratiu i d'autoregulació de l'aprenentatge individual i de grup.

L'assignatura de Psicologia de l'Educació ha d'assegurar l'aprenentatge de dues de les competències esmentades: autoregulació i treball de grup i, en conseqüència, aquestes són objecte explícit d'aprenentatge i avaluació. En l'assignatura es treballen de manera molt relacionada i gairebé indestruïble perquè es considera que tot estudiant expert ha de saber autoregular no només el propi aprenentatge individual sinó també el grupal. En conseqüència, en els apartats següents descriurem breument la concreció del model que acaben d'exposar en el treball a l'aula aquestes dues competències.

a) Les competències de treball en grup col·laboratiu a l'assignatura

Les competències de treball en grup col·laboratiu es plantegen des de l'inici de l'assignatura perquè una gran part de les activitats es desenvolupen en petit grup i convé que siguin de les primeres a ser treballades de forma explícita. D'aquesta manera el seu domini contribuirà a una participació exitosa dels estudiants en l'assignatura. Dins d'aquest context, el procés de treball d'aquestes competències pot esquematitzar-se com segueix:

- Partir de l'experiència dels estudiants en el treball de grup i de la concepció inicial d'aquests, tot ajudant-los a explicitar què entenen per treballar en grup i quina ha estat la seva experiència en aquest camp: els diferents aspectes implicats; les principals dificultats i avantatges. Per portar-ho a terme obrim un fòrum de debat en el *Moodle* al llarg de les dues primeres setmanes del curs, s'estableixen regles específiques de participació continuada i de debat constructiu i els demanem una síntesi individual de les principals idees del fòrum. Val a dir que mentre es fa aquest procés, els alumnes estan formant els seus grups per treballar a l'assignatura.

- Contrastar les idees prèvies recollides en el fòrum i les síntesis individuals amb la lectura en petit grup del document «El treball en grup a l'assignatura» i amb explicacions del professorat sobre el treball en grup. Aquest contrast es porta a terme inicialment en els grups ja formats de treball col·laboratiu, que tenen un màxim de cinc membres, i posteriorment en gran grup a la classe. S'acaba elaborant una representació comú i compartida entre els estudiants i amb el professor del que vol dir col·laborar per aprendre, de les exigències que planteja i d'algunes de les regles de participació que poden afavorir aquesta forma de treball en grup a la classe.
- Usar al llarg dels blocs II i III les competències de treball en grup en les activitats d'aprenentatge programades i emprar una sèrie de recursos de seguiment i avaluació d'aquest treball en grup (com, per exemple, les pautes d'autoavaluació del treball de grup que s'utilitzen al llarg de tot el curs i que inclou reflexions sobre el treball conjunt i sobre la responsabilitat individual en aquest treball, i decisions de millora). És important remarcar que, a partir del bloc II, paral·lelament s'introdueix la competència d'autoregulació de l'aprenentatge.
- Elaborar una pauta guia del treball col·laboratiu que inclou les dimensions de la gestió de la participació en el treball, la gestió conjunta de la tasca i la gestió del coneixement que es construeix conjuntament. En el bloc IV: l'activitat d'aprenentatge i avaluació nuclear. L'ús de la pauta elaborada els serveix de guia del treball en grup i els ajuda a reflexionar sobre l'experiència acumulada al llarg del primer semestre. Aquesta pauta la podran aplicar també com a futurs mestres per conèixer la dinàmica de treball dels alumnes d'Educació Infantil/d'Educació Primària.

b) Les competències d'autoregulació a l'assignatura

El treball específic amb les competències d'autoregulació s'introdueix en el bloc II de l'assignatura. La planificació individual i de grup és l'eix fonamental del treball d'aquesta competència a l'inici, i està dirigida a aprofundir les capacitats dels alumnes de «gestió de la participació» i de «gestió de la tasca» que, com ja hem exposat, són, al seu torn, aspectes essencials de les competències de treball en grup en l'assignatura. Es produeix, així, una *convergència* de l'aprenentatge de les dues competències en el segon bloc: un cop introduïda la competència de treball de grup

que facilita la implicació i la participació de l'estudiant en l'assignatura per aprendre, la incorporació posterior de la competència d'autoregulació permet integrar totes dues i aprofundir en la capacitat de gestió de la primera i en la millora de l'articulació de les dimensions individual i grupal de l'aprenentatge per part de l'estudiant.

Partint de molta pautaació per part del professor sobre la planificació de la tasca i el domini de l'autoregulació, es va evolucionant cap un major grau d'autonomia d'acord amb el procés següent:

- Partir de l'experiència inicial dels alumnes per planificar la pròpia feina individual i conjunta. Mitjançant un qüestionari inicial, els alumnes coneixen les seves idees sobre l'aprenentatge i l'autoregulació de l'aprenentatge i prenen consciència d'algunes de les seves pràctiques més habituals.
- Contrastar aquesta experiència amb models de planificació diversos que els oferim a l'assignatura.
- Elaborar el seu propi model de planificació del treball individual i de grup, fer-ne el seguiment i avaluació del seu ús i concretar, finalment, el model de planificació del treball individual i de grup que utilitzaran al llarg del curs de manera compartida.

Val a dir que aquest procés de planificació es dona en l'assignatura a dos nivells: planificació global del treball de tot un bloc, a l'inici, i planificació d'una activitat concreta dins d'un bloc, posteriorment. D'aquesta forma aprenen a baixar al detall de planificar el treball d'una tasca concreta, com és la de l'elaboració d'un mapa conceptual. D'aquesta forma progressen en la capacitat d'anticipar les condicions i exigències d'una tasca i en la d'identificar els passos o fases que la componen i atribuir-los el temps necessari per dur-la a terme. L'ús d'instruments de treball com la *fitxa de seguiment setmanal*, que s'introdueix en el segon bloc, i les *pautes d'autoavaluació individual i de grup* al final de cada bloc, que s'introdueixen des de l'inici de curs, permeten reflexionar als estudiants sobre els punts forts i els punts febles del treball individual i de grup i utilitzar aquest nou coneixement en la planificació de les tasques futures.

L'avaluació final integrada d'aquestes dues competències –i d'altres de l'assignatura– es porta a terme en el Treball Final de l'Assignatura que

s'elabora individualment i que implica l'ús combinat de tots els aprenentatges realitzats per resoldre un problema complex i alhora útil per la seva activitat en les pràctiques de segon curs dels ensenyaments de mestre.

c) L'avaluació de les competències transversals

L'avaluació de les competències transversals és continuada i es realitza al fil de les activitats que es porten a terme al llarg de l'assignatura basades en casos, problemes i projectes. Són elements essencials per a l'avaluació:

- El seguiment continuat del treball de grup a la classe, en l'aula virtual del *Moodle*, i en les tutories.
- L'avaluació del progrés del grup en l'ús progressiu i autònom de les competències treballades. Una competència que és objecte d'ensenyament i aprenentatge en un bloc (p.e. s'ensenyen models de planificació en el bloc II) passa a ser objecte d'ús funcional en els següents (p.e. s'assumeix que el grup es planifica autònomament en el bloc III i es fa un seguiment sense que sigui objecte nuclear d'ensenyament/aprenentatge, malgrat que es fa un seguiment més minuciós de la planificació d'una tasca complexa concreta).
- L'ús de rúbriques que permeten, des de l'inici del procés de cada bloc, que els estudiants coneguin els principals criteris amb els que s'avaluarà el seu treball durant el bloc i/o el producte que han d'elaborar i serveixin de referent de l'aplicació continuada dels criteris per valorar els avenços en el dia a dia.
- L'autoavaluació dels estudiants per a la valoració dels punts fort i punts febles del seu treball i ajudar-los a establir i respectar compromisos de millora.
- L'elaboració d'un treball final en el que l'alumne ha de mostrar-se competent en l'autoregulació, amb capacitat de planificació, selecció dels continguts essencials i capacitat de elaboració i síntesi, i en el que li cal considerar el valor del treball col·laboratiu.

Globalment, el treball de les competències transversals desenvolupat en aquesta experiència, permet, per citar alguns dels aspectes més rellevants, d'una banda, copsar la seva complexitat la necessitat de: (i) definir, caracteritzar i compartir la idea que es té de la competència; (ii)

pautar el seu progrés i el procés a seguir per introduir-la, dominar-la i avaluar-la; (iii) considerar les interrelacions entre competències transversals i amb els continguts específics de l'assignatura. D'altra banda l'experiència permet, també, identificar la utilitat d'un plantejament que integri les competències en el treball habitual de les activitats d'ensenyament i aprenentatge, que reforci les vinculacions entre elles i que permeti articular les dimensions individual i grupal del seu aprenentatge.

L'ÚS DEL PORTAFOLIS ELECTRÒNIC MAHARA A L'ASSIGNATURA DE LLENGUA CATALANA PER A L'ENSENYAMENT DE LA FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

R. SAYÓS, J. T. PUJOLÀ

El marc de referència

L'experiència que es descriu a continuació s'ha portat a terme en el marc del projecte ECAL (Espai Comú d'Aprenentatge de Llengües), un projecte d'innovació docent impulsat per un grup de professors i professores que imparteixen docència en els ensenyaments de Mestre i de Comunicació Audiovisual de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. Actualment el grup està format per 25 professors que pertanyen a tres departaments diferents: Filologia Catalana, Filologia Hispànica i Didàctica de la Llengua i la Literatura.

Aquest projecte, que es va posar en marxa el curs 2004-2005 i ha rebut finançament en diverses convocatòries d'innovació docent de la Universitat de Barcelona, està centrat en la temàtica de la pràctica reflexiva i l'ús del portafolis com a eina d'aprenentatge i avaluació. Els seus objectius són, per una banda, **coordinar els plans docents** de les assignatures de llengua catalana, llengua castellana i llengua anglesa presents en els graus d'Educació Infantil i Educació Primària i, per l'altra, consensuar **metodologies didàctiques, activitats d'aprenentatge i criteris d'avaluació**.

Els inicis del projecte ECAL van coincidir amb l'experiència pilot d'implementació dels crèdits ECTS (*European Credits Transfer System*) i d'adaptació de les Diplomatures de Mestre a l'Espai Europeu d'Educació Superior. En aquest context, es van seguir també les directrius que promou el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (2002), i es va experimentar amb eines de suport a la docència i d'avaluació continuada, com és el portafolis.

El portafolis multilingüe, objectiu del projecte ECAL

L'objectiu final que persegueix el grup ECAL és aconseguir que els alumnes dels Graus de Educació Infantil i Educació Primària disposin d'un portafolis multilingüe que reflecteixi el seu procés d'aprenentatge en les tres llengües: català, castellà i anglès.

La implantació del portafolis multilingüe ha de permetre:

- Millorar el nivell de competència lingüística dels estudiants en les tres llengües: català, castellà i anglès.
- Facilitar que l'alumnat es familiaritzi amb una metodologia en la qual es potencia l'autonomia de l'aprenent, la presa de decisions, la formació d'hàbits, el desenvolupament de la capacitat de reflexió i l'autoregulació de l'aprenentatge.
- Afavorir la coordinació i la col·laboració interdisciplinàries.
- Aconseguir una millor i més eficaç gestió dels recursos.

El portafolis té un gran impacte com a eina d'avaluació dels aprenentatges en tant que permet potenciar-ne la **dimensió formativa i formadora**, alhora que afecta directament la metodologia emprada pels professors, incideix en els hàbits d'estudi dels alumnes i permet desenvolupar **competències transversals**.

El portafolis com a eina didàctica es va incorporar a les assignatures de llengua de la Facultat en el curs 2004-2005. Inicialment era en format paper i, amb la implantació de la plataforma *Moodle* com a entorn virtual d'aprenentatge, ha anat evolucionant cap al format electrònic. Actualment s'està experimentant amb el portafolis electrònic *Mahara* integrat en el campus virtual *Moodle*.

Mahara (<http://mahara.org/>) és una aplicació web de codi obert que dona als estudiants la possibilitat de crear i mantenir un portafolis digital sobre el seu procés de formació i poder compartir-lo amb qui vulguin. També inclou funcionalitats que permeten la interacció entre els usuaris en forma de xarxa social. A més, a nivell tècnic, *Mahara* pot integrar-se fàcilment a l'entorn *Moodle*.

La incorporació del portafolis electrònic *Mahara* a l'assignatura de Llengua Catalana

Llengua catalana per l'ensenyament és una assignatura de formació bàsica que es cursa a primer curs dels graus d'Educació Infantil i d'Educació Primària. El seu objectiu general és aconseguir que els estudiants siguin capaços de comprendre qualsevol text en llengua catalana i d'expressar-se oralment i per escrit en diferents entorns, tant socials com professionals. De manera més concreta, aquesta assignatura, juntament amb les altres assignatures de llengua dels esmentats graus (castellà i anglès), ha de fer possible que els estudiants puguin abordar amb eficàcia situacions d'ensenyament i aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i multilingües.

La metodologia que s'aplica es basa en l'aprenentatge reflexiu, que porta l'estudiant a aprendre en funció dels seus coneixements previs, les seves capacitats i la seva motivació; és a dir, l'ajuda a ser conscient del seu procés d'aprenentatge tant a nivell metalingüístic com metacognitiu. En aquest sentit, l'eina portafolis ha estat un recurs eficaç per al seguiment i avaluació dels aprenentatges. L'ús del portafolis, a més de contribuir al desenvolupament de les competències lingüístiques, també ajuda a adquirir altres competències transversals com l'autoregulació de l'aprenentatge, el pensament crític o la presa de decisions.

Des de fa dos cursos, l'assignatura ha substituït el portafolis tradicional pel portafolis digital *Mahara*. Aquest portafolis, a més de promoure les competències descrites, també facilita el desenvolupament de la competència digital, en la mesura que familiaritza l'estudiant amb l'ús de les TIC per aprendre, per comunicar-se i per compartir coneixement.

L'aplicació *Mahara* inclou tres espais diferenciats: el **perfil**, els **grups** i el **portafolis**. En el perfil l'alumne pot construir el seu currículum, explicitar expectatives o fixar objectius d'aprenentatge. En els grups, es poden crear comunitats per compartir, socialitzar i treballar en equip. En la secció portafolis, els alumnes poden gestionar artefactes, creats tant fora de l'aplicació –fotos, documents, arxius d'àudio– com a dins –blocs, *curriculum vitae*, informació personal, etc.– Tots aquests artefactes es poden mostrar en la secció **vistes**, juntament amb les reflexions sobre el

procés d'aprenentatge i el progrés en el coneixement. De fet, una vista és una pàgina web que els alumnes construeixen amb els artefactes i les reflexions que volen mostrar als altres.

Les vistes

Al llarg del curs, els estudiants han de presentar tres vistes, que es plantegen com una seqüència formativa i recullen tres moments del procés d'aprenentatge: la fase inicial, la fase de desenvolupament i la fase final.

a) La fase inicial: la primera vista

La primera vista, en la fase inicial, serveix per detectar el punt de partida de l'alumne. Es fa una avaluació inicial per diagnosticar els seus coneixements previs, conèixer les seves expectatives i analitzar les necessitats de formació, la qual cosa permet establir itineraris d'aprenentatge personalitzats.

Aquesta vista porta per títol *La Meva Fotografia Lingüística* i conté tres apartats (figura 4):

1. Reflexió personal de l'estudiant sobre com parla i com escriu. Aquesta reflexió es basa en les respostes a dos qüestionaris: *quina mena de parlant sóc* i *quina mena d'escriptor sóc* i, en la retroalimentació de la professora, a un exercici d'expressió oral i a un altre de comprensió oral i d'expressió escrita. En el primer, l'alumne fa la gravació d'una lectura en veu alta i en el segon, el resum d'un text oral, que se li proporciona en un arxiu de veu.

L'estudiant fa una primera versió del resum i després de rebre *input* i retroacció n'elabora una segona versió millorada, que publica a la vista acompanyada d'una reflexió sobre el que ha après. Si ho considera oportú també pot presentar una segona versió millorada de l'exercici d'expressió oral.

En la primera correcció dels textos escrits, no es dona mai la solució dels errors comesos. Les incorreccions es marquen mitjançant

un codi que permet que l'alumne sàpiga si es tracta d'un error ortogràfic, gramatical o lèxic, de coherència o cohesió textual, d'estil..., i se li demana que ell mateix aporti la solució.

2. La seva biografia lingüística. En aquest apartat l'estudiant pot posar-hi tot el que vulgui –text, imatges, vídeo, àudio...– però ha de proporcionar informació sobre quina és la llengua que utilitza habitualment, quines altres llengües coneix, quin nivell de domini en té i en quins àmbits les usa.

3. Els objectius personals que es proposa aconseguir en l'assignatura de llengua catalana. L'estudiant s'haurà de plantejar aquests objectius i elaborar el full de ruta quan ja tingui els resultats de les activitats d'avaluació inicial oral i escrita.

The screenshot shows a digital portfolio page for 'mahara'. The main section is 'Fotografia Lingüística'. It contains several sub-sections:

- Biografia Lingüística:** Text describing the student's language learning journey, mentioning the 'maia' (mother) and 'maia' (father) and the importance of language in their lives.
- Com parlo i com escolto:** A section for a video recording of the student speaking and listening.
- Imatge de la Llengua Catalana:** A drawing or image representing the student's perception of the Catalan language.
- Filtros (5) per desmarcar:** A list of filters for the portfolio, including 'Proceso Pasaron...', 'Question...', 'Question...', 'Si algo...', and 'Objetivo'.
- Objectivos:** A list of personal goals related to language learning, such as 'Un día objetivo de la asignatura...', 'Espero ser capaz de...', and 'Quiero ser capaz de...'.

 There are also images of a windmill and a landscape, and a section for 'Filtros de la imagen'.

FIGURA 4. PRIMERA VISTA – FOTOGRAFIA LINGÜÍSTICA D'UN ALUMNE

b) La fase de desenvolupament: la segona vista

En aquesta segona vista, que porta per títol *Què estàs fent per millorar el teu català?*, es pretén seguir el progrés de l'alumne en l'aprenentatge de la llengua a partir d'una reflexió sobre les actuacions que està portant a terme, tant a nivell formal com informal, per millorar les seves habilitats

orals i escrites en llengua catalana. L'estudiant explica la seva evolució en l'aprenentatge, analitza els seus errors i els seus èxits, presenta les evidències del seu progrés i es marca el camí per seguir avançant.

Aquesta vista (figura 5) consta de tres apartats:

- 1. Llengua oral:** l'estudiant ha de comentar les activitats de llengua oral que s'han portat a terme –narracions orals a classe, debats i lectures de poemes– i valorar-les a partir de la retroalimentació del tutor, l'avaluació dels companys –per a la qual es disposa de pautes de valoració– i l'autoavaluació, a partir del visionat del vídeo de la pròpia actuació.
- 2. Llengua escrita:** l'estudiant ha de fer un breu comentari dels errors lingüístics que ha comès en els textos que ha elaborat tant de forma individual com en grup i en les seves intervencions al fòrum de lectura del campus virtual. Si ho considera oportú, pot aportar textos corregits que gozin en evidència el seu procés de millora.
- 3. Aprenentatge informal:** l'estudiant ha de comentar tot allò que, fora del context acadèmic, està fent per millorar el seu català tant a nivell oral com escrit.

Català (segona vista)
 Aquest apartat té dos objectius: a) explicar, fins i tot amb exemples, les diferències que hi ha entre el català i altres llengües, i b) explicar, amb exemples, les diferències que hi ha entre el català i altres llengües.

Llengua Oral
 En els cursos anteriors heu treballat molt sobre el català, però ara us toca treballar-ho més en profunditat. Per això, heu de treballar amb el català en un context més real, és a dir, en un context més social. Per això, heu de treballar amb el català en un context més social, és a dir, en un context més social.

Mirar
 Heu de mirar el vídeo que heu treballat en classe i comentar-ho. Heu de mirar el vídeo que heu treballat en classe i comentar-ho.

Llengua Escrita
 Heu de treballar amb el català en un context més real, és a dir, en un context més social. Per això, heu de treballar amb el català en un context més social, és a dir, en un context més social.

Aprenentatge Informal
 Heu de treballar amb el català en un context més real, és a dir, en un context més social. Per això, heu de treballar amb el català en un context més social, és a dir, en un context més social.

Parlar
 Heu de treballar amb el català en un context més real, és a dir, en un context més social. Per això, heu de treballar amb el català en un context més social, és a dir, en un context més social.

Escollir
 Heu de treballar amb el català en un context més real, és a dir, en un context més social. Per això, heu de treballar amb el català en un context més social, és a dir, en un context més social.

Revisar
 Heu de treballar amb el català en un context més real, és a dir, en un context més social. Per això, heu de treballar amb el català en un context més social, és a dir, en un context més social.

FIGURA 5. SEGONA VISTA – QUÈ ESTÀS FENT PER MILLORAR EL TEU CATALÀ?

La reflexió que es promou en aquesta vista pretén conduir l'estudiant a analitzar l'eficàcia del seu procés d'aprenentatge i a prendre decisions d'autoregulació, tot introduint-hi les modificacions que cregui necessàries.

c) La fase final: la tercera vista

L'última vista de l'assignatura (figura 6) s'orienta a valorar els resultats d'aprenentatge aconseguits. La pregunta global que es formula l'estudiant és: *He progressat en la meua llengua oral i escrita?* Es tracta de reflexionar sobre tot el procés d'aprenentatge, d'analitzar el nivell d'assoliment dels objectius personals marcats en la primera vista i especificar les accions que pensa portar a terme en el futur per continuar progressant en el desplegament de les habilitats lingüístiques orals i escrites.

La vista té quatre apartats:

1. **Llengua oral:** l'estudiant reflexiona sobre els aspectes que han canviat en la seva expressió oral i de quina manera s'ha modificat el seu perfil de parlant després d'haver cursat l'assignatura.
2. **Llengua escrita:** l'estudiant reflexiona sobre què ha canviat en el seu perfil d'escriptor des de principi de curs, analitza en què ha millorat i en què ha de seguir millorant. Aquestes reflexions sobre la llengua oral i la llengua escrita han d'anar acompanyades d'evidències de progrés.
3. **Autoavaluació:** en aquest apartat l'alumne comenta tot el que creu que ha après en l'assignatura i com l'assoliment dels diferents continguts del curs l'han ajudat a millorar la seva expressió oral i escrita. Reflexiona sobre les estratègies que ha desenvolupat per anar millorant i valora la interacció que s'ha produït amb la professora i amb els companys.
4. **Perspectives de futur:** per finalitzar la seqüència es demana a l'estudiant que indiqui quins són els aspectes que creu que hauria de continuar treballant i què pensa fer en el futur per anar millorant el seu nivell de llengua oral i escrita.

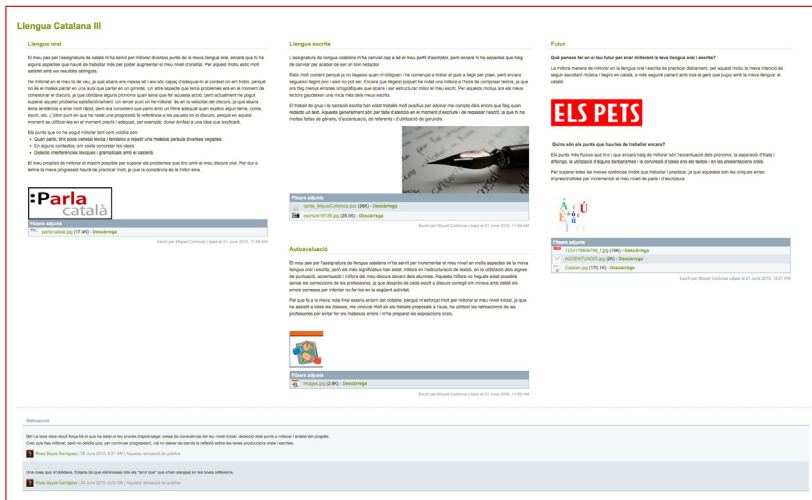


FIGURA 6. ÚLTIMA VISTA – AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE

Conclusions

Després de dos cursos d'experimentar amb l'ús del portafolis electrònic, podem concloure que ha demostrat ses un instrument molt útil per a l'aprenentatge reflexiu i per al treball de les competències que l'assignatura ha de contribuir a desenvolupar.

Si ens centrem en els resultats d'aprenentatge dels estudiants, en primer lloc, el *Mahara* ha contribuït en gran manera a fer-los reflexionar tant a nivell metalingüístic com metacognitiu perquè puguin arribar a corregir els seus textos escrits i els seus discursos orals de forma cada vegada més autònoma. En segon lloc, el seu component innovador en format web els ha motivat a treballar per aconseguir l'ús d'una llengua rica i expressiva en aquest context digital.

Les valoracions que han fet els estudiants sobre l'ús del *Mahara* han estat en general positives i els seus comentaris reflecteixen un índex de satisfacció força notable.

PERSPECTIVES DE FUTUR

Aquest document presenta algunes de les accions que la Facultat de Formació del Professorat està duent a terme en el marc de l'ensenyament i l'avaluació de les competències transversals. Al marge del recolzament proporcionat per les nombroses aportacions teòriques i experiències que han sorgit com a conseqüència del procés de convergència europea, les accions que hem descrit en aquest treball també han tingut en compte les experiències que en el si dels diversos departaments de la nostra facultat s'han estat aplicant en els darrers anys.

Tanmateix cal advertir que el que aquí hem exposat és només una selecció de la diversitat de tasques que, impulsades pel grup institucional Coordinació Interdisciplinària i Avaluació de Competències (CIAC), s'han emprès des del nostre centre. Com s'ha pogut observar, en el marc de l'ensenyament i l'avaluació de les competències transversals, s'ha aconseguit contextualitzar, definir i dimensionar aquestes competències per als diferents ensenyaments que s'han implantat fins el moment. Altres de les accions a destacar serien: la concreció dels principis d'acció que regiran el procés d'ensenyament i avaluació de les competències transversals; la identificació dels àmbits, les matèries i les assignatures en les que es dissenyaran i presentaran les situacions d'aprenentatge; i, per últim, la definició del model didàctic que permetrà marcar les pautes del procés d'adquisició d'aquest tipus de competències per part de l'alumnat.

Però un cop definits els fonaments del procés, el següent pas és implementar-lo i implantar-lo amb el consens i la participació de tots els agents implicats (professorat, alumnat i PAS). En aquest sentit, en el capítol tercer ja s'han exposat algunes de les accions que s'han dut a terme per aconseguir-ho: creació d'un grup operatiu de treball constituït amb professorat de diversos departaments i càrrecs institucionals, jornades de treball obertes a tot el professorat de la Facultat i reunions de coordinació amb els responsables de les assignatures dels graus implicats.

No obstant això, les valoracions i les reflexions extretes de l'execució d'aquestes accions també ens han permès considerar tot un seguit de tasques a realitzar en un futur immediat. Al nostre parer, algunes de les

tasques que caldria aplicar serien les següents: reflectir les competències transversals en els plans docents de totes les matèries i assignatures dels ensenyaments impartits; implicar el professorat, l'alumnat i el PAS en l'anàlisi i l'adequació del procés d'ensenyament i avaluació de les competències transversals; sistematitzar el seguiment i l'obtenció d'evidències vinculades a l'aplicació del procés; recopilar aquelles pràctiques que, sobre la base dels resultats aconseguits, permetin construir un coneixement pràctic transferible a d'altres contextos de docència universitària... Des del nostre punt de vista, l'assoliment d'aquestes fites permetrà la institucionalització del procés d'ensenyament i avaluació de les competències transversals i, per tant, anar de les paraules als fets, de la teoria a la pràctica i a la teoria sobre la pràctica.

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN, Z. (2008). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLS, M. (2003). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/ UNESCO [disponible el 13-02-2010 a http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF].
- GIMENO SACRISTÁN, J. [coord.] (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GOÑI, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- KUHN, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LYOTARD, J. F. (2000). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MARINA, J. A. (2009). «Aprender a pensar. La actitud filosófica como novena competencia». Article presentat <http://aprenderapensar.net/blog/>
- MATEO, J.; MARTÍNEZ, F. (2005). *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. ICE-UB. [Disponible el 8-10-07, en <http://www.ub.edu/ice/universitat/quaderns.htm>.]
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MILLER GE. (1990). «The assessment of clinical skills/competence/performance». *Academic Medicine* (65,9): 63-67 [disponible el 13-05-2010 a http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1990/09000/The_assessment_of_clinical.45.aspx].
- MONEREO, C. (2006). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. (2009). «La evaluación auténtica de competencias». IV Congreso Regional de Educación de Cantabria. Competencias Básicas [vídeo disponible el 13-04-2010 a <http://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk>]
- MONEREO, C. [coord.] (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- OHLER, J. (2009). «Alfabetismo digital: un decálogo para la acción». *Aula de Innovación Educativa* núm. 183-184. Barcelona: Graó (pp. 20-27).
- PERRENOUD, PH. (2001). «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de Tecnología Educativa*, 2001, XIV, núm.3, pp. 503-523. Santiago de Chile: OEI-CREDI [disponible el 13-02-2010 a http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html].

- POPPER, K. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- PRENSKY, M. (2001). «Digital Natives, Digital Immigrant». *On the Horizon*. MCB University Press (vol. 9, núm. 5) [disponible el 06-03-09 <http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>]. Versió traduïda <http://www.nobosti.com/spip.php?article44>
- SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC
- SAYOS, R. (2007). «L'espai europeu d'educació superior: cap a un nou model de formació universitària». *Escola Catalana*, vol. 42, núm. 444, pp.6-8.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- VATTIMO, G. (1996). *La sociedad transparente*. Barcelona: Gedisa.
- VERA-BATISTA, J. L. (2005) «Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras»; Article presentat a <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreateo3.htm>.

AUTORS

Grup Institucional de Coordinació Interdisciplinària i Avaluació de Competències

Josep Alsina Masmitjà. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal. Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona).

Roser Boix Tomàs. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona).

Silvia Buset Burillo. Departament de l'Expressió Visual i Plàstica. Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona).

Francesc Buscà Donet. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal. Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona).

Rosa M. Colomina Álvarez. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona).

Àngels Garcia Asensio. Departament de Filologia Hispànica. Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona).

Teresa Mauri Majós. Departament de Psicologia Evolutiva de l'Educació. Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona).

Joan-Tomàs Pujolà Font. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona).

Rosa Sayós Santigosa. Departament de Filologia Catalana. Facultat de Formació del Professorat (Universitat de Barcelona).

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA** amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que facilitessin la seva formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària, que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau.
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, de marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.

