

RECALLS

Document 5

Les competències transversals en
el marc de l'EEES

L'assessorament Psicopedagògic
en el nou model educatiu.

2009, primer semestre


UA?

RECALLS

Document 5

Les competències transversals en
el marc de l'EEES

L'assessorament Psicopedagògic
en el nou model educatiu.



Universitat Autònoma de Barcelona
Assessorament Psicopedagògic

RECALLS

Document 5. Les competències transversals en el marc de l'EEES:
l'assessorament psicopedagògic en el nou model educatiu.

Autors:

Gabriel Chancel Valente
Nuria Martínez García
Alicia Cuéllar Corona

Agraïments:

Als degans, vicedegans i coordinadors dels centres que
han participat a les entrevistes realitzades.

Edició
UAP

Correcció
Gemma Castaño Coret

Portada i maquetació
Sheila Juan Franco

ISBN-13: 978-84-691-4931-7

Impressió: Artyplan

Global Printer - Muntaner, 277-281

Tel. 93 200 87 99

Barcelona, 2009



Introducció

9

PRIMERA PART: Una aproximació al concepte de “competència”

1. Una aproximació al concepte de “competència”	13
1.1. Etimologia del concepte “competència”	15
1.2. Alguns riscos d'una educació basada en competències	17
2. La noció de competència transversal	21
2.1. La transversalitat i el treball multidisciplinari	22
2.2. La transversalitat en qüestió	24
3. Les competències dins del marc de l'EEES	27
3.1. El projecte Tuning i els seus objectius	27
3.2. El projecte Alfa-Tuning d'Amèrica llatina	32
4. Les competències transversals segons L'Agència per a la qualitat	37
Referències primera part	41
Bibliografia consultada	43

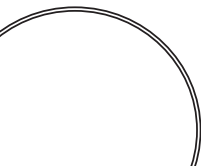


SEGONA PART: Les competències transversals a la UAB

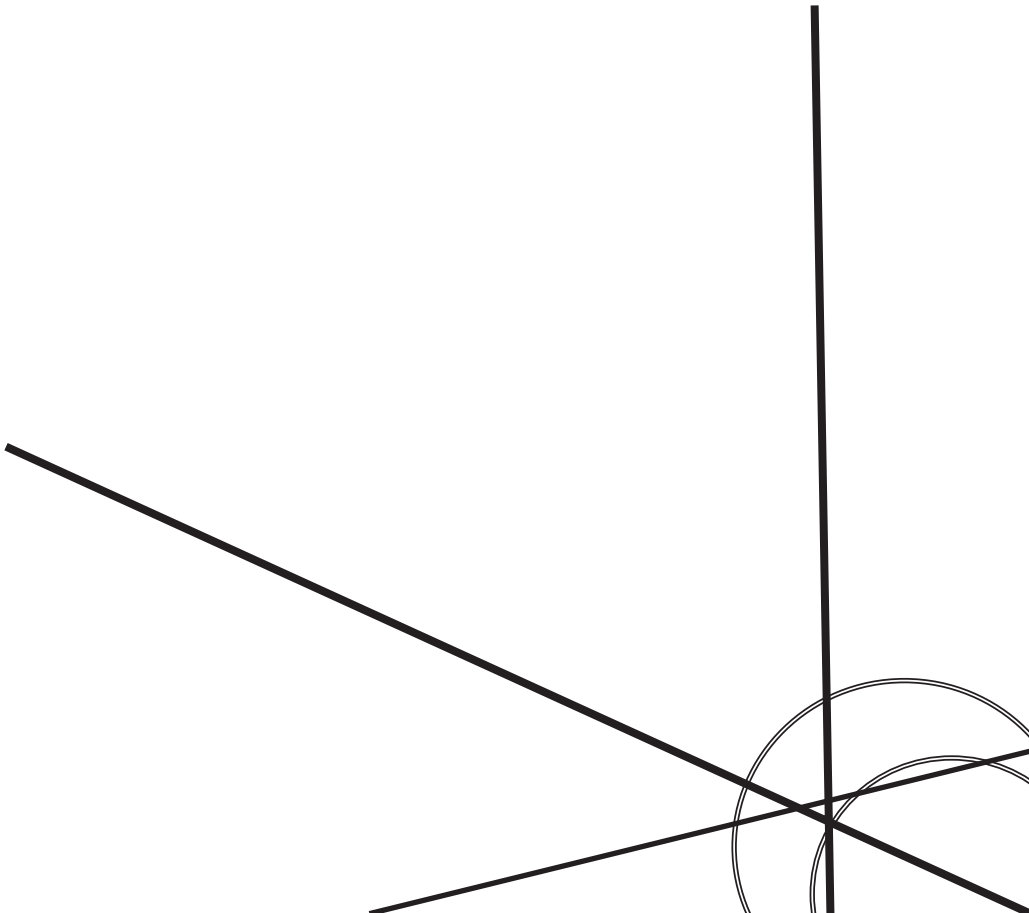
1. Les competències transversals i el mercat laboral	47
1.1 Projecte Reflex	48
1.2 Projecte Cheers	51
2. Les competències transversals i el mercat laboral en el marc de la UAB	53
2.1 Delimitació de les competències transversals a la UAB	56
2.2 Entrevista als actors implicats	58
2.3 Metodologia per l'estudi	60
3. L'anàlisi de les entrevistes	67
3.1 Aprenentatge basat en competències	68
3.2 Avaluació de les competències	85
Referències segona part	90

TERCERA PART: La UAP i el foment de les competències transversals

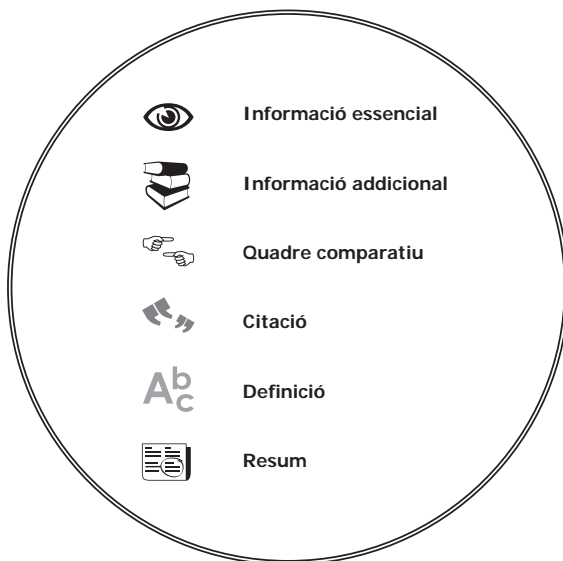
1. La UAP: objectius i estructura	95
1.1 La UAP i les competències transversals	95
1.2 Un repte de futur: la Formació modular	96
2. Metodologia dels mòduls	99
2.2 L'avaluació dels mòduls	101



3. Estructura dels Mòduls	103
4. Desenvolupament de cada mòdul	105
Referències tercera part	113
Bibliografia consultada	114



Icones utilitzades en aquest Recull:



INTRODUCCIÓ

Actualment, a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) hi ha diverses titulacions que duen a terme el pla pilot d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) des del curs acadèmic 2004-05. La implantació de l'anomenat Procés de Bolonya a aquestes titulacions comporta una sèrie de canvis i plantejaments pel que fa a l'estructura i metodologia docent. Aquest document tindrà com a eix les implicacions que té l'aprenentatge basat en competències i, especialment, com es seleccionen, desenvolupen i avaluen les competències anomenades transversals.

Aquest Recull s'estructura en tres parts. La primera és un recorregut històric i epistemològic del concepte competència. El lector trobarà una breu descripció de la documentació que va servir com a guia per a la implementació del nou model educatiu basat en competències. L'objectiu d'aquest apartat és situar el lector en el camí d'aquest concepte fins a la seva inclusió com a model base per a la concreció de l'EEES. L'Espai Europeu d'Educació Superior es planteja com una transformació de l'ensenyament superior, un procés que implica una nova forma d'entendre l'ensenyament que es tradueix en canvis en l'estructura dels estudis universitaris i en una renovació de les metodologies. Els crèdits clàssics es substitueixen pels European Credit Transfer System (ECTS), una unitat de mesura del volum de treball de l'estudiant. Això ha comportat que l'avaluació no es basi només en els continguts assolits, sinó també en l'adquisició de competències específiques i transversals per part de l'estudiant.

En aquest apartat, es fa una anàlisi del concepte de competències transversals i la seva inclusió dins del model d'ensenyament-aprenentatge tant a escala europea i estatal, com a l'àmbit català i de la UAB. A causa de l'heterogeneïtat de discursos entorn al terme, ens sembla important mencionar les controvèrsies que van sorgir, sense pretendre fer una guia teòrica completa ni un intent de valoració de la presa de decisions dutes a terme fins al 2008 pel que fa a la implementació de l'EEES a la UAB.

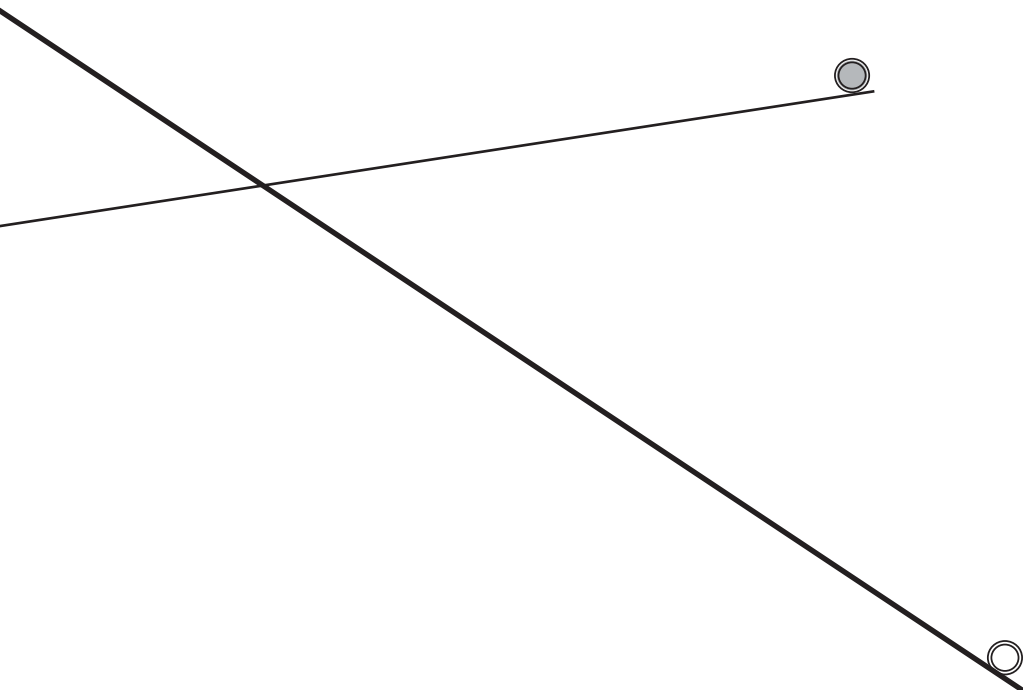
Un dels aspectes més rellevants d'aquests documents fa referència a una nova concepció de l'aprenentatge de l'estudiant, introduint-hi els agents implicats per a l'òptima inserció laboral en un món de canvis continus. És per això que ens centrarem en les competències transversals, els projectes i les recerques realitzades per tal d'emmarcar aquest concepte i determinar quines competències ha d'assolir l'estudiant una vegada acabi els seus estudis de grau.

La segona part pretén aproximar-nos a l'experiència d'alguns vicedegans d'Estudiants i coordinadors de titulacions pel que fa a la implementació del nou model basat en competències. Per a aquest motiu, s'inclou l'anàlisi de les entrevistes que hem dut a terme amb els coordinadors de les titulacions de Física, Humanitats, Veterinària, Educació Social i Enginyeria Informàtica i els vicedegans d'Estudiants de Dret, Relacions Laborals i Ciències del Treball, on s'està implementant el pla pilot de Bolonya.

A la segona part també s'introdueixen els actors externs a la universitat. Per tal de comprendre els

vincles entre l'ensenyament basat en competències i el món laboral, s'han fet explícits diversos estudis i anàlisis que van servir de guia per a la implementació del nou model educatiu. Aquests treballs interrelacionen les necessitats i inquietuds que els agents implicats –professorat i estudiants– consideren rellevants per a concretar el perfil d'estudiant i les competències que ha d'assolir per a accedir a la vida professional.

Finalment, a l'última part del Recull V, es fa un seguit de propostes per treballar les competències transversals des de l'equip d'Assessorament Psicopedagògic (UAP). Considerem important conèixer l'experiència dels involucrats en aquest nou model educatiu basat en competències, ja que ens permetrà aprofundir en les necessitats, reptes i inquietuds que es plantegen al nou EEES i ens ajudarà a desenvolupar noves estratègies de prevenció i intervenció per millorar el servei d'assessorament psicopedagògic amb l'objectiu de facilitar els processos d'ensenyament- aprenentatge i d'adquisició de competències transversals.





PRIMERA PART

Una aproximació al concepte de 'competència'

RECALLS

1. Una aproximació al concepte de 'competència'

Per comprendre amb plenitud el concepte de competència, cal que ens endinsem en els orígens històrics, tot i que, com apunta Bernard Rey (1999), a l'àmbit de la pedagogia el discurs és abundant i divergeix. En aquest apartat no pretenem donar una visió exhaustiva històrica del terme competència, però sí que intentarem situar el lector a les arrels del concepte i a la seva epistemologia.

El primer que va introduir el terme va ser Noam Chomsky l'any 1965 amb el concepte de competència lingüística referint-se al conjunt de coneixements lingüístics orals i escrits que un parlant té sobre una llengua concreta. Chomsky planteja l'existència d'un sistema de regles i principis comú a totes les llengües anomenat gramàtica universal. La hipòtesi adoptada per la gramàtica generativa¹ és que la gramàtica universal és innata, és a dir, es tracta d'una dotació genètica de l'espècie humana; d'aquesta manera s'explicaria la facilitat d'un nen per a adquirir una gramàtica específica, o sigui, la gramàtica d'una llengua concreta.

Competència –competence-, introduït per Chomsky, s'oposa a actuació —performance²—. Només gràcies a l'actuació és possible conèixer la competència. La dicotomia competència/actuació suposa un desenvolupament de la dicotomia de Ferdinand de Saussure de llengua/parla, oposant una concepció dinàmico-generativa a la sistemicoestàtica de Saussure; en darrer terme, procedeix de les idees de Wilhelm von Humboldt sobre la forma de la llengua.

D'altra banda, cal dir que aquesta competència és possible gràcies al domini de la competència comunicativa que, segons Hymes (1971)³, fa referència a les habilitats i coneixements que possibiliten l'enteniment entre els parlants d'una mateixa llengua. En concret, es tradueix en la capacitat d'interpretar i fer un ús adient del significat social de les varietats lingüístiques en relació amb les funcions, varietats de la llengua i amb els supòsits culturals dins d'una situació comunicativa.

D'altra banda, dins de l'àmbit de la semiòtica, tal i com es formula a l'escola de París, Greimas i Courtès entenen la competència lingüística com un cas particular d'un fenomen que forma part de la problemàtica de l'acció humana (Cortés 2001). Per la semiòtica discursiva, la competència s'entén com una estructura modal pressuposada per l'actuació, o en un sentit general, l'acció. Segons Greimas i Courtès (1979) la competència és el que fa ser, és a dir, totes les condicions prèvies i pressupòsits que fan possible l'acció. D'acord amb el que acabem de dir podem afirmar:

- Que la competència és un lexema que forma part d'una xarxa conceptual de la qual forma part, entre d'altres, l'actuació.
- Que la competència sempre pressuposa una actuació, cosa que significa que perquè es doni una actuació és condició necessària una determinada competència, tot i que la competència no pressuposa que necessàriament s'hagi de passar a l'actuació.

La competència, com a estructura modal, es presenta de dues maneres:

-Competència cognitiva: es refereix al saber fer. Aquesta competència es pot presentar com un saber modal o semàntic. El primer fa referència al saber fer operatori.

El saber semàntic⁴ es refereix al coneixement dels estadis i processos del món: a saber sobre el ser i sobre el fer. Aquest saber es pot relacionar amb el que Umberto Eco denomina saber enciclopèdic⁵.

En aquest escenari resulta interessant l'aportació d'Eduard Serrano (2000) sobre el saber semàntic, que considera que la hipertròfia del saber modal ha portat de manera errònia al rebuig del saber semàntic, proposicional, considerant-lo obsolet. Deixar de banda el saber modal és un error perquè s'amputa la competència cognitiva.

-Competència potestiva: fa al·lusió al poder fer. Es manifesta com a objecte de transformació al llarg de diferents moments del trajecte cognitiu per l'educació formal de l'estudiant, per tant, no resulta suficient que l'estudiant sàpiga fer, sinó que cal que aquest últim tingui un sentiment de competència.

Cal tenir en compte que la competència del subjecte semiòtic es presenta simultàniament cognitiva i potestiva.

D'altra banda, podem establir diferents passos en la construcció de les competències dins de la seqüència pedagògica. Aquests moments impliquen una transformació de les competències, per la qual cosa eludim al pas de l'estudiant disjuntiu del saber a l'estudiant conjunt amb el saber gràcies a l'acció pedagògica. Aquest procés comença amb un contracte entre el docent i l'estudiant en què s'estableix l'objecte del saber, contracte que pressuposa que el docent és competent per a saber ensenyar com l'estudiant sap aprendre. Per tal que aquest contracte contempli les necessitats acadèmiques dels estudiants, cal que el professor faci una avaluació inicial de les competències dels estudiants a partir de les actuacions. Aquesta avaluació diagnòstica constituirà la base d'aquest contracte. Així, el professor dissenyarà un programa de formació amb una meta que dotarà de direccionalitat el recorregut cognitiu de l'estudiant.

En aquest punt no s'ha d'oblidar que per tal que la meta proposada esdevingui significativa en l'estudiant, cal que sigui un objecte de valor. Segons apunta Greimas i Fontanille (1994), perquè l'objectiu es converteixi en un objecte de valor ha d'existir una potencialitat d'atraccions i repulsions associades a aquest objecte. Des d'aquest punt de vista no és l'objecte el que interessa a l'estudiant, sinó el caràcter afectiu amb què l'estudiant envesteix l'objecte, és a dir, amb acceptació (eufòria), indiferència (adiafòria) o rebuig (disfòria). Però s'ha de tenir en compte que la valoració que es fa de l'objecte no depèn exclusivament de l'estudiant, sinó que el professor té un rol important, és a dir, tota construcció d'objecte és intersubjectiva. El rol del docent es tradueix a fer sentir a l'estudiant desig per l'objecte. Resulta d'interès el moment en què la competència de l'altre (de l'emulat⁶) es converteix en objecte i, des d'aquesta competència, l'estudiant postula un voler fer en funció del voler ser com l'altre o millor que ell.

En aquest context entra en escena la motivació de l'estudiant, que esdevé una forma de la competència semiòtica que el docent no pot obviar i que s'ha de preveure, ja que la motivació de l'estudiant es construeix a partir d'una previsió d'activitat que ha de dur a terme en funció de l'adveniment d'un estat que li resulta grat. Dins de la motivació de l'estudiant es distingeixen dos moments: el primer fa referència a les modalitats virtualitzants del voler fer i haver de fer; mentre que el segon moment apunta al poder ser i saber ser.

Per saber si la transformació de les competències en l'estudiant s'està produint de manera efectiva, el professor ha de fer una avaluació de procés o d'actuacions; encara que quan el docent duu a terme l'avaluació de les competències dels estudiants també s'avalua les competències com a docent (Cortés, 2001).

1.1. Etimologia del concepte 'competència'

Un dels problemes més freqüents amb què es troben els professionals que han de treballar amb les competències és la multiplicitat etimològica del concepte. Trobem moltes definicions, accepcions i conceptualitzacions. És per això, que farem un recorregut dels significats que s'atribueixen a competència.

El terme competència prové del llatí *competentia* i presenta les següents accepcions:

- Incumbència: l'obligació o càrrec de fer alguna cosa.
- Perícia, aptitud, idoneïtat de fer alguna cosa o intervenir en un assumpte determinat.
- Atribució legítima a un jutge o autoritat per al coneixement o resolució d'un assumpte.

Quant a l'estudi de les definicions de competència en diferents idiomes de la Unió Europea, Prieto (2003) ha dut a terme una anàlisi etimològica del concepte delimitant-lo a partir de normatives vigents, d'altres llengües i de terminologia psicològica. Per tot això, distingeix entre competències, skills i competences.

Les competències fan que una persona assoleixi un nivell superior al normal en una tasca. En canvi skills al·ludeix a la perícia que permet a la persona tenir èxit en una tasca. En concret, skills es tradueix com habilitat, destresa, capacitat, talent o coneixement pràctic. Finalment, les competences són les capacitats necessàries per a assolir els rendiments esperats amb uns nivells de qualitat determinats.

Per entendre aquests conceptes la metàfora de Lasnier (2000) pot resultar molt aclaridora: la competència fa referència a estar al volant en un trajecte de llarg recorregut en el qual es porten uns passatgers sans i estalvis en un període de temps raonable al destí desitjat. Les habilitats i destreses serveixen per a fer un maneig correcte del volant i els pedals del vehicle, i per a resoldre les incidències que puguin sorgir durant el trajecte. Ambdues es compaginen en aquest escenari.

En concret, Lasner (2000) defineix competència com:

“Un saber complex resultat d'una integració, mobilització i adequació de capacitats i habilitats i de coneixements utilitzats eficientment en situacions que presentin un caràcter comú”.

Resulten interessants els quatre elements que Fernández (2006) identifica dins del concepte de competència:

- Complexitat:** integració d'elements que permeten dur a terme tasques complexes.
- Integració:** els components de les competències han de juxtaposar-se o relacionar-se de manera sistèmica no lineal.
- Adequació:** la competència activa, les capacitats i habilitats pertinents a la situació i tasca específica.
- Caràcter comú de les situacions:** una competència no és generalitzable a totes les situacions professionals.

D'altra banda, les competències presenten característiques comunes que han estat identificades per Garagorri:

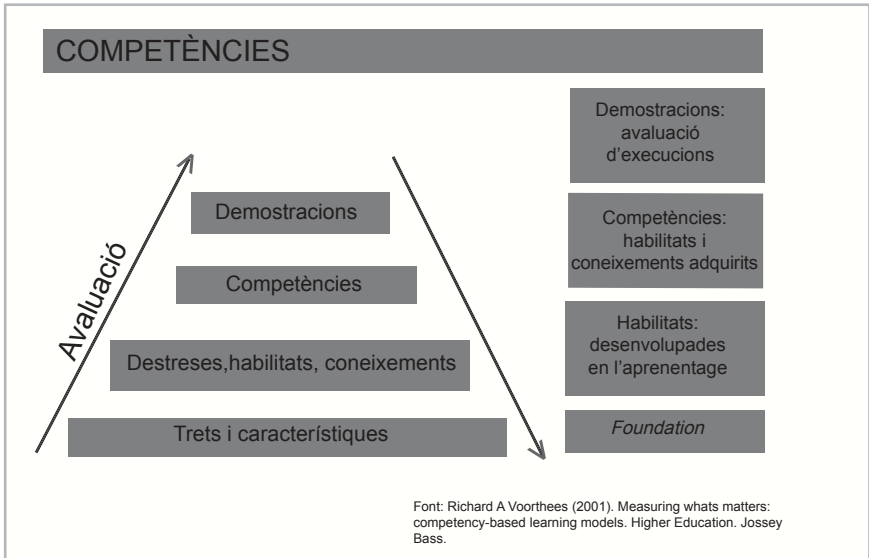
Dinàmiques i il·limitades: l'assoliment de les competències s'entén dins d'un continu. Un estudiant és competent en algun àmbit quan és capaç de resoldre els problemes que en formen part. En concret, serà més competent com millor resolgui una tasca en qüestió.

Avaluables: tota competència pressuposa capacitats que es manifesten mitjançant accions que duu a terme l'estudiant. Mentre que les capacitats no són avaluables, les competències sí. El que s'avalua de les competències no és tan sols l'execució, sinó també la comprensió que les sustenta.

Transferibles i multifuncionals: les competències són transferibles en el sentit que són aplicables en múltiples situacions i contextos —acadèmic, laboral o personal—. Aquesta característica es presenta sobretot a les competències transversals, que tractarem amb profunditat en el següent apartat.

Integradores: les competències contenen els conceptes, procediments i actituds. Aquesta característica diu que per a ser competent s'han d'utilitzar de manera coordinada coneixements o sabers teòrics conceptuals, procediments o sabers aplicatius i actituds o disposicions motivacionals que permeten dur a terme una tasca. Per tant, les competències són fruit d'experiències integradores d'aprenentatge en què les habilitats i el coneixement interaccionen en una tasca.

El següent gràfic ens mostra com les competències esdevenen un constructe integrador, tot i que s'ha de tenir en compte que també en formen part les habilitats socials, les emocions i la conducta moral. Aquest caràcter integrador fa que la competència esdevingui un constructe pròxim a perspectives holístiques de l'estudi de la persona (Prades, 2005).



1.2. Alguns riscos d'una educació basada en competències

Aquest nou paradigma centrat en competències ha suscitat debat en l'àmbit educatiu. En aquest apartat, ens centrarem en l'informe que fa Xavier Garragori (2007) dels riscos amb què es pot trobar aquest nou paradigma.

El primer risc que identifica es relaciona amb la reducció del currículum a competències específiques mesurables oblidant les transversals. Per a il·lustrar aquest perill, l'autor compara aquest nou model amb el conductista formulat durant els anys 50 als EUA que va influir a la Llei General d'Educació dels anys 70 i als programes renovats dels 80. Considera que l'actual model esdevé una reedició del model antic, en el sentit que aquest últim proposava la mesura d'objectius operatius amb el propòsit d'aconseguir conductes observables i mesurables i l'actual model, tot i resultar més holístic, també tracta de mesurar l'adquisició de competències de manera atomitzada. A més a més, l'autor manifesta la seva preocupació perquè es concebi l'ensenyament com un procés d'entrenament amb l'objectiu d'adquirir destreses per ser eficients i respondre a les demandes de la societat i del sistema de producció, ja que d'aquesta manera el nou paradigma s'allunyaria de la

cerca de les competències transversals tan importants per garantir un aprenentatge permanent. Fer un plantejament basat en competències transversals sense que es relacionin amb les específiques podria ser el segon perill. Des d'aquesta òptica s'esperaria que el lligam entre competències transversals i específiques s'esdevingués automàticament.

El tercer risc seria una reducció del currículum a competències, obviant el conjunt de sabers i experiències d'importància vital que no es redueixen a aquestes per a resoldre problemes. Els coneixements als quals fa referència es troben relacionats amb la filosofia, la psicologia, la física, l'antropologia, entre d'altres. En aquest context, Edgar Morin (1999) proposa els següents sabers fonamentals dins de l'educació:

- Ensenyament de què és el coneixement

L'educació ha de procurar ensenyar la naturalesa del coneixement perquè així l'individu es trobarà preparat per identificar i afrontar els riscos d'error presents a la ment⁷. Per tant, l'educació ha d'apostar per a una nova generació de teories obertes, racionals, crítiques, reflexives, autocrítiques i amb capacitat d'autoreformulació.

- Ensenyament dels principis del coneixement

L'educació actual ha de promoure un tipus de coneixement que pugui abordar problemes globals i fonamentals, de manera que els coneixements locals i parcials s'hi puguin inscriure. El coneixement actual fragmentat, basat en disciplines, dificulta la vinculació entre les parts i la totalitat, ja que l'estudiant ha de ser capaç d'aprendre els objectes dins del seu context, complexitat i conjunts.

- Ensenyament de la condició humana

L'ésser humà és una unitat complexa, és a dir, té una dimensió física, biològica, psíquica, cultural, social i històrica. El sistema educatiu actual tendeix a desintegrar-la mitjançant disciplines i fa impossible aprendre què significa ser humà. És per això que l'autor proposa una restauració de l'educació actual perquè es consideri la condició humana com un objecte essencial, per fer possible que l'individu arribi a conèixer i prendre consciència, alhora, de si mateix i de la seva identitat comuna en relació amb els éssers humans.

- Ensenyament de la identitat terrenal

L'educació de futur hauria d'ensenyar una ètica que condueixi a la solidaritat i a la commiseració recíproca entre els individus.

- Afrontament de les incerteses

Segons aquest autor, el futur és incertesa. Per tant, qualsevol desig d'aniquilar-la és un error, ja que la certesa no existeix. En aquest context, el pensament s'hauria de construir i abordar per afrontar-lo.

- Ensenyament de la comprensió

Segons Morin, el sistema actual no contempla l'ensenyament de la comprensió tot i ser necessari.

D'aquí que proposi la necessitat d'estudiar la incomprensió des de les arrels, modalitats i efectes. L'autor atribueix a la incomprensió l'existència de comportaments discriminatoris com el racisme, per això, només l'estudi de la incomprensió possibilita l'educació per la pau.

- Ensenyament de l'ètica humana

Des del punt de vista de l'autor, l'ètica no es pot ensenyar amb lliçons de moral, sinó que s'ha de formar a les ments a partir de la consciència que l'ésser humà té com a individu, part d'una societat i d'una espècie alhora.

Finalment, l'últim risc a què fa referència Garragori consisteix en reduir a pur formalisme el plantejament basat en competències. El nou paradigma basat en competències brinda l'oportunitat de fer una reflexió a fons envers el sentit de l'educació obligatòria dins d'una educació permanent. En conseqüència, s'haurien d'evitar els debats on els conflictes nominalistes són problemes de primer ordre que tracten, per exemple, sobre si s'han d'anomenar competències també a les habilitats o capacitats.

2. La noció de competència transversal

Quan es parla de competència a l'àmbit curricular podem diferenciar dos tipologies: les específiques i les transversals. El primer tipus fa referència al saber fer en una situació concreta, en canvi, la competència transversal té la característica d'engendrar infinites conductes adequades a un gran nombre de situacions noves (Rey, 1996). En aquest apartat ens endinsarem a l'eix principal d'aquest Recull: les competències transversals.

Segons el Termcat, l'adjectiu transversal fa referència a allò que s'utilitza, es té en compte o cobreix diferents camps o tècniques. D'altra banda, la noció de competència transversal, segons diferents autors, sorgeix com a conseqüència de l'evolució dels dispositius tècnics, de la mobilitat laboral i dels efectes que d'això se'n deriven.

A principis de segle, l'especialització del treball va privar l'operari d'iniciativa i de tota visió de conjunt. Els següents decennis van acompanyar-se d'un procés d'enriquiment i d'ampliació de les tasques juntament amb la substitució de l'eina per màquines-eines. Per tal de manejar aquell maquinari, el treballador havia de comptar amb un coneixement global sobre el seu funcionament i sobre la finalitat de la transformació que es duia a terme. Quan posteriorment es va passar de la màquina-eina a la màquina-eina automàtica, la competència del treballador es va tornar encara més àmplia.

Aquelles evolucions tècniques van provocar també canvis socials, és a dir, com que l'individu canviava d'ofici diverses vegades era necessari proporcionar-li competències generals. El treballador era valorat no només per les competències tècniques d'un determinat ofici, sinó per la seva capacitat d'adaptació. D'aquesta manera, es passava d'una competència especialitzada a la primera forma de transversalitat (Rey, 2001).

Dins del nou EEES, les competències transversals són les que un estudiant ha de desenvolupar independentment de la titulació que estigui cursant. Aquest tipus de competències són transferibles, és a dir, es poden aplicar a molts contextos i situacions. A més a més, són multifuncionals en el sentit que poden ser utilitzades per a assolir diversos objectius o per a resoldre diferents tipus de problemes. Aquestes competències permeten una resposta adient de l'estudiant als requisits de situacions específiques. Es converteixen en un prerrequisit per a un desenvolupament adient tant de la vida personal com laboral (Peerenoud, 1997).

El següent exemple ens pot ajudar a entendre, dins del marc universitari, a què ens referim quan parlem de competència transversal. En teoria, un veterinari ha de saber les causes i els efectes de les diferents malalties animals, però també ha de ser capaç de gestionar la informació. La primera competència és de tipus específic, ja que només pertany al veterinaris, en canvi la segona és de tipus transversal perquè ha de desenvolupar-la un veterinari, un periodista, un pedagog, etc. El procés de desenvolupament d'aquest tipus de competències és, segons Viñas, el següent:

- **Adquisició:** descobrir, explorar i comprendre.
- **Aplicació:** practicar els coneixements adquirits.
- **Personalització:** integrar i individualitzar el coneixement.
- **Actualització:** millorar el coneixement.

Cal remarcar que aquestes competències transversals han d'estar lligades a altres coneixements específics; per tant, perquè aquest procés d'adquisició sigui efectiu les competències s'han d'integrar a la resta de coneixements.

D'altra banda, el context té una gran importància en la transferència de l'aprenentatge. Segons Bransford (1999 citat a Prades, 2005), la transferència resultarà més fàcil si les pràctiques educatives són semblants a l'entorn real; i és més probable que l'estudiant extregui els elements clau si aprèn en contextos múltiples. Segons aquest autor, existeixen factors que faciliten que l'estudiant transfereixi competències del context educatiu a la seva vida quotidiana. Per exemple, s'afavoreix la transferència quan l'estudiant dins del context educatiu utilitza eines similars a les que emprenen els professionals als llocs de treball.

Finalment, cal mencionar que la importància d'aquestes competències radica a que es poden aplicar a molts àmbits de la vida, d'aquí que el seu domini resulti essencial dins de l'àmbit laboral.

Una anàlisi més detallada del procés d'adequació de les competències transversals al mercat laboral la desenvoluparem a la segona part d'aquest mateix document.

2.1. La transversalitat i el treball multidisciplinari

El nou paradigma basat en les competències transversals comporta integrar disciplines. La interdisciplinarietat, segons apunta Posada (2004), és una part fonamental dels plans d'estudis i té l'objectiu de formar professionals que estiguin preparats per enfrontar-se als canvis accelerats de les competències i els coneixements. En aquesta disciplinarietat Piaget (1979) distingeix les dimensions de:

- **Transdisciplinarietat:** correspon a l'etapa superior d'integració disciplinària i és des d'on s'arriba a la construcció de sistemes teòrics totals sense fronteres sòlides entre les disciplines. Aquestes últimes es troben fonamentades amb objectius comuns i una unificació epistemològica i cultural.
- **Interdisciplinarietat:** fa referència al segon nivell d'integració disciplinària on la cooperació entre disciplines comporta una reciprocitat d'intercanvis i les enriqueix.
- **Multidisciplinarietat:** és el nivell més inferior d'integració. Es dona quan es busca informació o ajuda en diferents disciplines i la interacció resultant no les modifica ni enriqueix.

Segons Posada (2004), el treball acadèmic en aquest context d'integració requereix les següents accions:

- Treball en equip.
- Establiment de criteris per a la integració.
- Desenvolupament de *brain storming*⁸ entorn a la selecció i precisió de conceptes, disciplines i competències que s'han d'integrar.
- Establiment del tipus de relacions entre les disciplines.
- Determinació dels terminis per al desenvolupament de temes i problemes, entre d'altres.
- Posada en marxa d'una avaluació contínua del procés d'integració disciplinar.
- Recollida d'informació referent a experiències de l'àmbit.

Per a comprendre la transversalitat, s'ha de puntualitzar que el coneixement és parcial i global i no segmentat. Herrán (2003) explica que, amb l'objectiu d'integrar aquest coneixement des de la universitat, s'han de dur a terme processos supradisciplinaris, és a dir, de caire interdisciplinari, multidisciplinari, transdisciplinari i metadisciplinari. En concret, es refereix a un ensenyament que situa l'eix central en l'àmbit o àmbits de pertinença. Un aprenentatge que, a més a més, respecti a la resta dels àmbits professionals i aprengui de les aportacions dels altres. Així, les assignatures es poden relacionar entre si des de dos punts de vista:

1. Coordinació interdisciplinària: a partir de relacions que poden ser horitzontals (entre assignatures simultànies o del mateix curs) o verticals (entre altres assignatures de cursos anteriors o posteriors).

2. Aprofundiment transdisciplinari: a partir de relacions que poden ser transversals o radicals. Les primeres es duen a terme mitjançant continguts comuns que poden abordar-se des de diferents assignatures. Les relacions de tipus radical van cap a continguts independents de circumstàncies i èpoques.

D'altra banda, Herrán (2003) defensa la cohesió entre disciplines amb els següents principis:

1) Complementarietat enriqueixida per la diferència donada *a priori*. Aquest principi es troba a la coordinació horitzontal o entre matèries impartides en un mateix curs.

2) Complexitat o desenvolupament lògic en referència a la naturalesa dels continguts, objectius i percepcions. Aquest principi es dona a la coordinació de tipus vertical o entre matèries del mateix o diferent departament impartides a nivells distints.

3) Seqüencialitat lògica perquè cada experiència successiva es fonamenti sobre la precedent, dirigint-se cap a nivells de complexitat successiva. Aquest principi es pot trobar a la coordinació d'activitats horitzontals, verticals i transversals.

4) Conveniència d'insistències específiques a algunes capacitats i continguts i en el desenvolupament. En aquest principi es trobarien les qüestions de tipus radical.

5) Globalitat, és a dir, atenció a finalitats comunes des de models de formació parcials o contradictoris. Aquest principi és present a totes les assignatures i relacions.

6) Convergència: recolzament mutu entre els docents i les assignatures. El seu objectiu radica en el reforçament de la visió de conjunt que l'estudiant ha d'adquirir.

7) Fecundació mútua. Tot allò que es troba més enllà de la disciplina és necessari amb l'objectiu que no s'automatitzi ni esterilitzi.

8) Empobriment del llenguatge: Herrán (2003) identifica una relació entre la pauperització de la llengua i l'especialització dels sabers, els quals queden reduïts a petits espais autoreferencials plens de tecnicismes que només es poden entendre pels que comparteixen aquells espais.

En definitiva, la integració disciplinària de les activitats acadèmiques afavoreix la consolidació i acceptació dels nous rols del docent i de l'estudiant; a més de ser una conseqüència del nou paradigma basat en competències sobretot transversals.

2.2. La transversabilitat en qüestió

Abans d'endinsar-nos en les controvèrsies que han sorgit entorn al concepte de transversalitat, resulta convenient explicitar que es troba en discursos heterogenis que van des del camp de la pedagogia al de l'anàlisi del treball, la formació professional, la lingüística, la sociologia i la filosofia (Rey, B, 1996).

Per això, resulta lícit que sorgeixi un debat en l'àmbit educatiu sobre el plantejament d'un disseny curricular basat en competències transversals. Si aquest document no contemplés algunes qüestions que han sorgit entorn a aquest nou paradigma educatiu no seria complet.

El caràcter transferible de les competències ha obert un debat entorn a molts interrogants (Brennan, Lyonb, McGeevor, Murray, 1993): es pot identificar el que es requereix als llocs de treball que són cada vegada més inestables? Es poden reconèixer les característiques d'un graduat competent dins d'un món laboral estratificat? Són transferibles les competències entre l'educació i el món laboral? I entre diferents tipus de treball? En quin nivell les competències són dependents de l'experiència professional?

Entorn a la transferibilitat de les competències cognitives, Gamham i Oakill (1996 citat a Prades, 2005) s'han preguntat si realment és possible la transferència entre dominis o situacions i si el procés de transferència es dona espontàniament.

Rey (2000) afirma que la tendència de segmentar⁹ coneixements globals per tal d'obtenir elements que són comuns a distintes disciplines es pot qüestionar. Aquesta perspectiva respon a la idea dubtosa que les capacitats intel·lectuals poden ser relativament independents dels continguts sobre els què s'apliquen. Per exemple, no es pot donar per suposat que observar una reacció química impli-

qui les mateixes facultats psíquiques que observar els òrgans d'un insecte. A més a més, alguns professors han constatat que estudiants que saben resoldre una operació lògica no sempre són capaços de resoldre problemes que impliquen la mateixa operació¹⁰.

Gamham i Oakhill (1996) postulen que el programes més efectius que faciliten la transferibilitat són els que treballen les habilitats metacognitives o els heurístics del bon pensament definits per Baron.

D'altra banda, Rey (2000) explica que en la transmissió d'aquestes competències s'espera que un estudiant que té una habilitat vinculada a un contingut i a una situació concreta la faci servir també en relació a un contingut diferent aplicat a una nova situació. El docent vol que l'estudiant sigui capaç d'adaptar els procediments apresos a situacions inèdites. Per això és necessari que l'estudiant enquadri el problema a resoldre, és a dir, que localitzi el problema com un cas en el qual s'aplica el coneixement que té, i això dependrà del sentit que doni a la situació. En definitiva, per tal que els coneixements apresos a classe li serveixin a l'estudiant per a tota la vida aquest ha d'adoptar una visió que li faci veure el món com un àmbit on poder aplicar tots aquests coneixements apresos. A més a més, hi ha estudis que demostren que la transferència entre els diferents dominis es troba limitada, tot i que a les competències interpersonals sí que és més clara (Prades, 2005).

Quan la noció de transversabilitat es combina amb la de competència es produeix una ruptura. Es planteja la hipòtesi de l'existència de competències que transgredeixen els límits disciplinaris, d'aquesta manera aquests últims es qüestionen. El raonament és que si les disciplines no són suficients per proporcionar per si mateixes l'aprenentatge que proposen, el pedagog hauria d'aïllar les competències que es requereixen per a assolir-lo i estimular l'adquisició abans d'abordar les disciplines.

D'aquí s'ha derivat un debat entre els que postulen que només existeix aprenentatge en una disciplina determinada i els que opinen que s'ha d'aprendre a aprendre abans d'aprendre algun coneixement.

3. Les competències dins del marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior

Després d'aquest recorregut històric i etimològic del terme competència, dedicarem aquest nou apartat a conèixer com es formulen les competències dins del nou model Europeu d'Educació Superior.

Amb l'objectiu de crear un espai de reflexió i treball conjunt pel que fa a les competències, es van crear dos projectes: el Projecte Tuning i l'Alfa Tuning d'Amèrica Llatina. La primera part, la dedicarem a fer una breu síntesi de com es desenvolupen aquests dos programes per poder més endavant centrar-nos en com s'estan treballant les competències a escala de l'Estat Espanyol i, concretament, a Catalunya, a la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

3.1. El Projecte Tuning i els seus objectius

Tuning Educational Structures in Europe¹¹ és un projecte pilot que vol respondre a la demanda d'un espai europeu, coherent, compatible, competitiu i atractiu tant per als estudiants europeus com per als estudiants d'altres continents.

A la Declaració de Bolonya (1999) i de Praga (2001) es menciona la necessitat d'aprofundir la cooperació entre les institucions de l'Educació Superior Europea per tal d'augmentar la competitivitat de les universitats mitjançant titulacions comparables i comprensibles. És per això que a l'estiu del 2000 un grup d'universitats va iniciar el Projecte Tuning amb l'ajut de l'Associació Europea d'Universitats —EUA— i del recolzament financer en el marc del Programa Sòcrates de la Comissió Europea. A l'actualitat, aquesta iniciativa compta amb la participació de la majoria dels països firmants del procés de Bolonya. Aquest projecte col·labora representant la consciència de les universitats, dels professors i dels estudiants qui, gràcies al coneixement i experiències, s'han d'encarregar d'elaborar estratègies de millora de l'Espai d'Educació Superior Europeu. Per aconseguir-ho es van fixar els següents objectius inicials (Gonzalez, J i Wagenaar, R. 2003):

- **L'impuls a escala europea** d'una alta convergència de l'Educació Superior en set àrees temàtiques: empresarials, ciències de l'educació, geologia, història, matemàtiques, física i química, gràcies a definicions acceptades en comú de resultats professionals i d'aprenentatge.
- **El desenvolupament de perfils professionals**, resultats d'aprenentatge i competències desitjables en termes de competències genèriques i referents a cada àrea d'estudi incloent-hi destreses, coneixements i contingut.
- **La transparència a les estructures educatives** i l'impuls de la innovació mitjançant la comunicació d'experiències i la identificació de bones pràctiques.
- **La creació de xarxes europees** que exemplifiquin pràctiques eficaces, estimulin la innovació i qualitat mitjançant la reflexió i intercanvi mutu.
- **El desenvolupament i intercanvi d'informació** referent al desenvolupament dels currículums a les àrees triades i la creació d'una estructura curricular model expressada mitjançant punts de

referència per a cada àrea, optimitzant el reconeixement i la integració europea de diplomes.

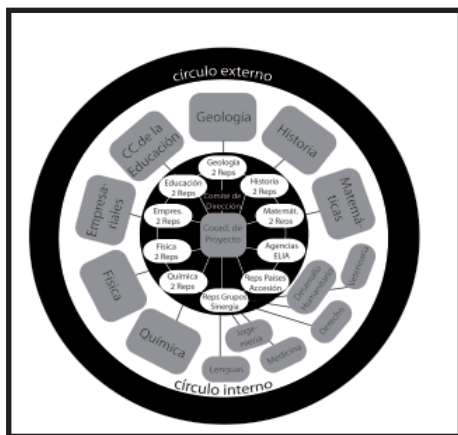
- **La creació de ponts entre la xarxa** de les universitats participants del projecte i altres entitats adients i qualificades per a generar convergència a les àrees de les disciplines triades.
- **L'elaboració d'una metodologia per a l'anàlisi dels elements comuns** i les àrees específiques i diverses per tal de cercar la manera d'arribar a un consens.
- **La coordinació** amb tots els agents implicats en el procés¹².

3.1.1. Estructura del Projecte Tuning

Per a la primera fase del projecte es van establir dos cercles: el primer cercle intern està format per universitats (aproximadament 76) que participen en la implementació i el desenvolupament del programa en cinc àrees temàtiques que són: administració d'empreses, educació, geologia, història i matemàtiques; i dues xarxes temàtiques: física i química. Dins del comitè de direcció s'hi trobaven els anomenats grups de sinergia: llengües, desenvolupament humanitari, dret, medicina, enginyeries i ciències veterinàries.

D'altra banda, al cercle extern hi figuren les universitats que, tot i que no poden ser participants actives, se les ha mantingut informades dels avenços.

Estructura organitzativa del Projecte Tuning



Font: Tuning Educational Structures in Europa. Informe final fase I. Editado por Jùlia Gonzalez i Robert Wagenaar (2003). Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Bilbao, p.14.

3.1.2. Metodologia del Projecte Tuning

La metodologia Tuning serveix per dissenyar, desenvolupar, aplicar i avaluar els programes d'estudi del procés de Bolonya amb validesa mundial. En concret, el projecte és una plataforma de desenvolupament dels punts de referència de les disciplines triades per realitzar programes d'estudis

comparables, compatibles i transparents, i es representen en resultats d'aprenentatge i competències. Els resultats de l'aprenentatge són les manifestacions del que s'espera que l'estudiant compregui i pugui demostrar una vegada ha conclòs el procés. Aquests resultats s'expressen en nivells de competència que han d'assolir els estudiants (Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia).

Per tal de comprendre els plans d'estudi i fer-los comparables, el Projecte Tuning centra la seva metodologia en les següents vies d'acció:

- Competències genèriques.
- Competències específiques de cada àrea.
- El rol dels ECTS com a sistema de transferència i acumulació de crèdits.
- Enfocaments d'aprenentatge, ensenyament i avaluació.
- La promoció de qualitat al procés educatiu (Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia).

Cadascuna de les línies d'actuació van ser desenvolupades en consonància amb un procés definit amb antelació. En un principi, van actualitzar la informació sobre l'estat de la qüestió a escala europea, i seguidament els grups d'experts de les nou àrees de coneixement van analitzar i debatre aquesta informació. És gràcies al treball d'aquests grups d'experts, validat per les xarxes europees, que es van obtenir resultats entorn a les cinc vies d'acció, amb l'objectiu d'harmonitzar les estructures i programes educatius que respectessin la diversitat i autonomia.

Del desenvolupament del Projecte Tuning podem diferenciar les següents fases:

- Fase I** (2000-02): coordinada per les universitats de Deusto (Espanya) i Groningen (Països Baixos), centrada sobretot en les competències (genèriques i específiques) i els ECTS.
- Fase II** (2003-04): es va fonamentar en els resultats obtinguts a la primera fase. Els enfocaments d'aprenentatge, ensenyament i avaluació van tenir un paper central, juntament amb la promoció de qualitat del procés educatiu.
- Fase III** (2005-06): es va centrar sobretot en els estudis de doctorat i en el desenvolupament d'estratègies per promoure el plantejament Tuning a les institucions d'Educació.

3.1.3. Les competències transversals dins del Projecte Tuning


El nou paradigma educatiu enfocat a l'aprenentatge de l'estudiant fa que s'emfatitzi en el desenvolupament de les competències.

Per això, al Projecte Tuning es proposen les competències com a llenguatge comú per expressar els perfils¹³ acadèmics i professionals: un llenguatge que pot ser comprès per tots els grups interessats en l'educació superior i vàlid per mostrar la comparabilitat en termes de capacitats que

poden desenvolupar els titulats.

Des d'aquesta òptica, es considera que el desenvolupament de les competències en el marc de l'Educació Superior pot obrir un espai de reflexió i de treballs conjunts a l'àmbit universitari europeu que englobi el nou paradigma educatiu, la qualitat, l'increment de l'accés al món laboral, la ciutadania responsable i la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior.

A continuació, es presenta la concepció del terme competència al Projecte Tunning:

 (...) tracta de seguir una perspectiva integradora considerant les capacitats mitjançant una dinàmica combinació d'atributs que tots junts permeten un acompliment competent com a part del producte final d'un procés que lliga amb el treball realitzat a educació superior" (p.15, 2006).

En aquest context, les competències s'entenen com:

- Conèixer i comprendre:** coneixement teòric d'un camp acadèmic, capacitat de conèixer i comprendre.
- Saber actuar:** aplicació pràctica i operativa del coneixement en determinades situacions.
- Saber com ser:** els valors com la part integrant de la manera de percebre els altres i viure a la societat.

Amb aquesta concepció no seria apropiat afirmar en termes absoluts que un estudiant té o no una competència, sinó que s'ha d'especificar el grau d'assoliment. Això es deu a què l'avaluació de les competències sempre es fa dins d'un continu.

El Projecte Tuning pretén promoure el debat i la reflexió entorn a les competències a escala europea des d'un punt de vista universitari i amb un enfocament d'àrees temàtiques. Per a aquest motiu, amb l'objectiu d'identificar els atributs compartits que es puguin generar a qualsevol titulació i que certs grups socials, com els graduats i empresaris, consideren importants, es va iniciar l'estudi. Per dur-lo a terme es van utilitzar qüestionaris. El primer, pretenia identificar les competències genèriques i la manera com aquestes eren avaluades tant pels graduats com pels empresaris. El segon, volia obtenir la mateixa informació però per part dels acadèmics.

L'elaboració de la llista de competències genèriques que formarien part del primer qüestionari es va basar en 20 estudis previs. En concret, es va elaborar un llistat de 85 competències considerades importants per companyies privades i institucions d'educació superior que es van classificar en:

-**Competències instrumentals:** inclou totes les competències que compleixen una funció instrumental. En aquest tipus s'engloben:

- Habilitats cognoscitives: capacitat de comprensió i manipulació d'idees.
- Capacitats metodològiques per manipular l'ambient: organització del temps, estra

tègies d'aprenentatge, presa de decisions o resolució de problemes.

- Destreses tecnològiques relacionades amb l'ús de la maquinària de computació i gestió de la informació.
- Destreses lingüístiques com la comunicació oral i escrita o el domini d'un segon idioma.

-Competències interpersonals: són competències que faciliten els processos d'interacció social i cooperació. En aquesta categoria s'inclouen:

- Habilitats interpersonals.
- Capacitat de treball en equip.
- L'expressió de compromís social o ètic.

-Competències sistèmiques: són les destreses i habilitats que fan referència als sistemes com una totalitat. Són una combinació de la comprensió, la sensibilitat i el coneixement que fa possible que la persona vegi com es relacionen i s'agrupen les parts del tot. A aquesta categoria s'inclou l'habilitat de planificació de canvis per tal de millorar els sistemes com un tot i dissenyar-ne de nous. Aquestes competències requereixen l'adquisició *a priori* de competències de tipus instrumental i interpersonal.

Va ser durant el 2001 quan es va preparar el model definitiu que constava d'una llista de 30 competències genèriques. Amb aquest llistat es va elaborar un qüestionari dirigit als graduats i empresaris. Els resultats obtinguts van servir de base per un altre qüestionari destinat als acadèmics.

En referència al qüestionari per als graduats i empresaris, es van demanar dos tipus de respostes: d'una banda, determinar la importància d'algunes competències; i de l'altra, el grau d'assoliment. El qüestionari enviat als acadèmics consistia en dues parts. La primera, es relacionava amb les competències genèriques i pretenia obtenir la perspectiva dels acadèmics per després comparar-la amb els resultats obtinguts als qüestionaris dels empresaris i graduats. El contingut d'aquesta primera part es basava sobretot en els resultats obtinguts de l'estudi sobre els graduats i empresaris, del qual es va elaborar un llistat de 17 competències que els acadèmics havien de classificar per ordre d'importància.

En relació als resultats obtinguts referents a les competències transversals, es va concloure que existia un alt grau de correlació entre l'opinió dels graduats i dels empresaris pel que fa a la importància de les diferents competències. En concret, coincideixen en la signficació del desenvolupament de la capacitat de:

- Anàlisi i síntesi
- Aprenentatge
- Resolució de problemes
- Posada en pràctica de coneixements

- Adaptació a noves situacions
- Preocupació per la qualitat
- Gestió de la informació
- Treball autònom
- Treball en equip

Pel que fa als resultats dels qüestionaris fets als acadèmics existia, en termes generals, una alta coincidència amb els resultats dels graduats i empresaris.

3.2. El Projecte Alfa-Tuning d'Amèrica Llatina i els seus objectius

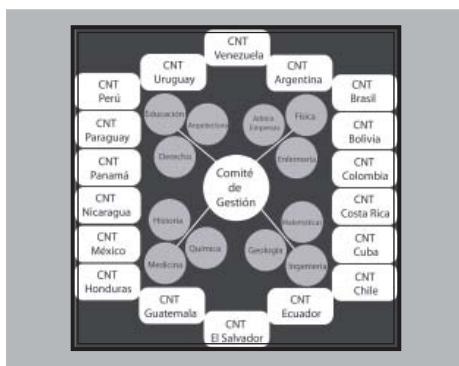
El Projecte Alfa-Tuning (Amèrica Llatina–Formació Acadèmica) sorgeix de la necessitat de concretar a l'Amèrica Llatina un marc polític per a assolir l'EEES, de la mateixa manera que es va fer el Projecte Tuning europeu.

En concret, és un programa de cooperació entre Institucions d'Educació Superior (IES) de la Unió Europea, Amèrica Llatina i el Carib que pretén convertir-se en un pont de comunicació i acord entre aquests territoris.

Aquest projecte, que s'inicia el 2004, té com a objectiu clau contribuir en el desenvolupament de titulacions comparables a Amèrica Llatina gràcies a l'anàlisi dels nivells de convergència entre elles i la creació de models d'estructures curriculars. A més a més, proposa la creació de xarxes entre universitats i altres entitats per a afavorir la convergència de disciplines i la qualitat.

3.2.1. Estructura del Projecte Alfa-Tuning

Pel que fa a l'estructura del Projecte Alfa-Tuning, presentem el següent gràfic en el qual es poden veure tant les àrees com els Centres Nacionals Tuning (CNT) que en formen part:



Font: <http://tuning.unideusto.org>

D'aquesta estructura organitzativa en formen part 187 universitats llatinoamericanes i 19 centres nacionals Tuning, juntament amb un comitè de gestió.

3.2.2. Metodologia del programa

El Projecte Alfa-Tuning va iniciar-se amb 62 universitats llatinoamericanes i quatre grups de treball: administració d'empreses, educació, història i matemàtiques. Més tard, van incorporar-se 120 universitats noves en vuit branques de coneixement: arquitectura, dret, infermeria, física, geologia, enginyeria, medicina i química. Finalment, després de la incorporació de la República Dominicana¹⁴, al projecte hi participen un total de 190 universitats de 19 països.

El Projecte s'ha estructurat en dues reunions preparatòries del comitè de gestió i dels centres nacionals a Bilbao durant el 2004, i en cinc grans trobades:

- **Trobada I** (Buenos Aires, març 2005): va consistir en l'elaboració d'un llistat de competències genèriques per consultar entre 30 acadèmics, 150 graduats, 30 empresaris i 150 estudiants de cadascuna de les universitats participants.
- **Trobada II** (Belo Horitzó, agost 2005): es va dedicar a la presentació de l'informe que analitzava els resultats de la consulta sobre competències genèriques i específiques (administració d'empreses, educació, història i matemàtiques).
- **Trobada III** (San José, febrer 2006): es va centrar en la incorporació i definició de llistes de competències específiques per a nous grups de treball: arquitectura, dret, infermeria, física, geologia, enginyeria civil, medicina i química.
- **Trobada IV** (Brussel·les, juny 2006): va consistir en la primera reunió conjunta entre el Tuning d'Amèrica Llatina i el Tuning Europeu per tal d'establir una comparació entre els llistats de competències de cadascun dels projectes.
- **Trobada V** (Ciutat de Mèxic, febrer 2007): es va celebrar una reunió de tancament en la qual es feia un balanç dels resultats del projecte i del seu impacte a les institucions participants.

3.2.3. Les competències transversals dins del Projecte Alfa – Tuning

Com que el nostre *Reculls* focalitza en les competències transversals, desenvoluparem els resultats de la primera trobada (Buenos Aires, març 2005).

En aquesta fase es va demanar a cada Centre Nacional Tuning (CNT) que presentés una llista de les competències genèriques rellevants a l'àmbit nacional partint de l'anterior llistat europeu. Així, cada CNT va enviar al nucli tècnic del projecte una llista de les competències considerades fonamentals per tal de configurar-ne un llistat de 85. L'anàlisi va determinar un llistat definitiu de 27 competències que són les presentades a continuació:

- Capacitat d'abstracció, anàlisi i síntesi
- Capacitat d'aplicar coneixements a la pràctica

- Capacitat per organitzar i planificar el temps
- Coneixements sobre l'àrea d'estudi i professió
- Responsabilitat social i compromís ciutadà o capacitat de comunicació oral i escrita
- Capacitat de comunicació en un segon idioma
- Habilitats en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació
- Capacitat d'investigació
- Capacitat d'aprendre i d'actualitzar-se permanentment
- Habilitats per buscar, processar i analitzar informació procedent de fonts diverses
- Capacitat crítica i autocrítica
- Capacitat per a actuar en noves situacions
- Capacitat creativa
- Capacitat per identificar, plantejar i resoldre problemes
- Capacitat per prendre decisions
- Capacitat de treball en equip o habilitats interpersonals
- Capacitat de motivar i conduir cap a metes comunes
- Compromís amb la preservació del medi ambient
- Compromís amb el seu mitjà sociocultural propi
- Valoració i respecte per la diversitat i multiculturalitat
- Habilitat per treballar en contextos internacionals
- Habilitat per treballar de forma autònoma
- Capacitat per formular i gestionar projectes
- Compromís ètic
- Compromís amb qualitat

Aquestes competències van sorgir de les consultes dutes a terme a 30 acadèmics, 30 empresaris, 150 graduats i 150 estudiants. El procediment va evidenciar un alt grau de correlació entre els grups consultats pel que fa a la importància d'aquestes 27 competències. Cal afegir que aquest projecte incorpora tres competències noves: responsabilitat social i compromís ciutadà, compromís amb la preservació del medi ambient i compromís amb el seu mitjà sociocultural propi.

Si fem una comparativa podem afirmar que, del projecte europeu, tres competències no van ser considerades a la versió llatinoamericana: coneixement de cultures i costums d'altres països, iniciativa i esperit emprenedor i motivació d'assoliment. Però, en termes generals, hi ha similitud en la definició de les competències genèriques principals.

Finalment, en el següent quadre mostrem els resultats obtinguts en la selecció de les competències principals, per ordre d'importància, en els graduats, empresaris i acadèmics d'ambdós projectes presentats a la reunió de Brussel·les (Bèlgica, 2006).



TUNING		
	Europeu	Amèrica Llatina
Graduats	1) Capacitat d'anàlisi i síntesi 2) Capacitat de resolució de problemes 3) Capacitat d'aprenentatge 4) Habilidad per treballar de forma autònoma 5) Habilidad de manipular informació 6) Capacitat d'aplicar el coneixement a la pràctica	1) Compromís amb la qualitat 2) Compromís ètic 3) Capacitat d'aprendre i actualitzar-se 4) Capacitat d'identificar i resoldre problemes 5) Capacitat de presa de decisions 6) Capacitat d'aplicar coneixements a la pràctica
Empresaris	1) Capacitat d'aprenentatge 2) Capacitat d'aplicar el coneixement a la pràctica 3) Capacitat d'anàlisi i síntesi 4) Capacitat de resolució de problemes 5) Compromís amb la qualitat 6) Capacitat de treball en equip	1) Compromís ètic 2) Compromís amb la qualitat 3) Capacitat d'aprendre i actualitzar-se 4) Capacitat d'aplicar els coneixement a la pràctica 5) Capacitat d'identificar i resoldre problemes 6) Capacitat de treball en equip
Acadèmics	1) Coneixement general bàsic 2) Capacitat d'anàlisi i síntesi 3) Capacitat d'aprenentatge 4) Creativitat 5) Capacitat d'aplicar el coneixement a la pràctica 6) Habilidads de crítica i auto-crítica	1) Compromís ètic 2) Capacitat d'aprenentatge i d'actualitzar-se 3) Capacitat d'abstracció, anàlisi i síntesi 4) Capacitat d'aplicar coneixements a la pràctica 5) Coneixements sobre l'àrea d'estudi i professió 6) Capacitat de comunicació oral i escrita

4. Les competències transversals del sistema universitari segons L'Agència per a la qualitat

L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU) es va crear a l'any 1996 amb l'objectiu de promoure la millora de la qualitat en el sistema universitari català. En concret, l'AQU té les següents funcions:

- Avaluar els ensenyaments dels títols de grau oficials i propis que imparteixen les universitats i centres docents d'ensenyament superior.
- Certificar la qualitat dels ensenyaments, de la gestió i de les activitats de les universitats.
- Acreditar els ensenyaments de qualitat dins de l'EEES.
- Avaluar els centres docents establerts a Catalunya que imparteixen ensenyaments que condueixen a l'obtenció de títols estrangers d'Educació Superior.
- Acreditar els sistemes i procediments d'avaluació de qualitat de les universitats.
- Emetre els informes per a la contractació del professorat tant lector com col·laborador.
- Emetre les acreditacions de recerca i de recerca avançada.
- Avaluar l'activitat duta a terme pels investigadors i valorar els mèrits del personal docent, funcionari i contractat.
- Avaluar l'activitat investigadora del personal docent i investigador de les universitats privades.
- Avaluar les activitats, programes, serveis i gestió de les universitats i dels centres d'ensenyament superior.
- Promoure l'avaluació i la comparació de criteris de qualitat en el marc europeu i internacional.
- Elaborar estudis per a la millora i la innovació dels models d'avaluació, certificació i acreditació.
- Emetre informes d'avaluació adreçats a les universitats, l'administració educativa, els agents socials i la societat.
- Assessorar l'administració educativa, les universitats i altres institucions en l'àmbit propi de les seves funcions.
- Establir vincles de cooperació i col·laboració amb altres agències estatals, autonòmiques i internacionals que tinguin atribuïdes funcions d'avaluació, acreditació i certificació.
- Realitzar les tasques que li siguin encarregades pel departament competent en matèria d'universitats mitjançant conveni.
- Dur a terme la resta de funcions que li atribueix la Llei d'Universitats de Catalunya, el seu estatut i l'altra normativa vigent.

La direcció del consorci estava formada per rectors i presidents de consells socials de les universitats públiques catalanes¹⁵, i per la Generalitat de Catalunya representada pel Comissionat per a Universitats i Recerca.

Les fases de l'AQU es poden sintetitzar en el següent quadre:

- **1996-97:** establiment com a consorci.
- **1998-99:** desenvolupament de l'organització interna i projecció a escala europea.
- **2000-01:** consolidació i reconeixement extern de les activitats dutes a terme a l'agència. Establiment de les bases per a la projecció futura amb l'aprovació d'un pla d'actuació per a la millora del sistema universitari català.
- **2002-03:** desenvolupament de la Llei d'Universitats de Catalunya. Inici d'una nova entitat amb més atribucions.

Quant a les competències transversals que hauria d'assolir un graduat, l'AQU (2005) enumera les següents:

- **Gestió de temps i recursos:** organització i planificació.
- **Interpersonal:** comunicació, treball en equip, lideratge.
- **Gestió de la informació.**
- **Personal:** responsabilitat i valors ètics.
- **Instrumental:** informàtica i comunicació oral i escrita en diferents idiomes.

Per tal d'entendre la magnitud del canvi que suposa la formació per competències en comparació amb la formació per objectius pel que fa a l'aprenentatge, l'ensenyament, l'avaluació i el rol de l'estudiant, presentem el següent quadre de Lasnier (2000).



Elements	Formació per objectius	Formació per competències
Aprentatge	-Saber -Coneixements molt precisos -Aprentatge per parts -Influència del conductisme -Adquisició mitjançant exercicis teòrics	-Saber fer -Coneixements globalitzats -Aprentatge integrat de coneixements, habilitats i actituds -Influència del constructivisme ¹⁶ -Adquisició mitjançant activitats pràctiques
Estudiant	-Visió fàcil dels resultats concrets a assolir -Motivació extrínseca -Potenciació de la seguretat amb consignes concretes	-Visió més difícil dels resultats que s'han d'assolir -Motivació intrínseca -Potenciació de la iniciativa amb consignes generals
Ensenyament	-Lliçó magistral -Enfocament analític -Activitats en funció del contingut	-Ensenyament interactiu -Enfocament global -Activitats en funció de les competències
Avaluació	-Relativament fàcil -Mesura objectiva -Mitjançant preguntes i en ocasions projectes -Per comparació entre estudiants -Quantitativa -Validesa de contingut -Problemes d'exactitud -Sobre resultats en funció d'objectius	-Exigent -Més subjectiva -Integració d'ensenyament, aprenentatge i avaluació -Per tasques integradores d'aprenentatge -Criterial -Qualitativa -Integració de capacitats -Fàcil exactitud -Sobre domini de les competències i estratègies d'aprenentatge

Finalment, i des d'una perspectiva global, es poden desprendre aquests avantatges en l'ús del paradigma educatiu basat en competències:

• **Valoració de les persones i la seva experiència a l'àmbit laboral:** des d'aquesta perspectiva es torna a valoritzar el treball humà i afirma la preeminència del saber i la intel·ligència mobilitzada i aplicada pel treballador, a més de les relacions socials que s'estableixen al treball.

• **Vinculació entre teoria, pràctica, món disciplinari i món laboral:** un programa basat en l'educació per competències suposa l'alternança entre teoria i pràctica, una visió integradora dels continguts i una navegació flexible entre els diferents subsistemes i tipus de formació, ritmes mobilitzats d'avenç i modalitats de formació al llarg de tota la vida (Baeza, 2003).

• **Flexibilització dels dissenys curriculars** amb el concepte de currículum centrat en disciplines amb propostes modulars referents a necessitats formatives que es deriven de la pràctica i amb flexibilització també referent a la durada dels mòduls¹⁷ (Hawes, 2003).

• **Creació d'un sentit de comunitat acadèmica amb un projecte pedagògic comú.** A l'actualitat, hi ha una aparent disgregació entre els acadèmics universitaris a causa de l'existència d'una cultura docent implícita constituïda per creences moltes vegades contradictòries, i per les formes de treballar de procedència molt diferent que repercuteixen, en ocasions, negativament a la facilitació de l'aprenentatge de l'estudiant.

Referències primera part:

(1) Teoria lingüística que descriu la competència dels parlants i concep la gramàtica com un conjunt de regles que especifiquen com formar, interpretar i pronunciar les estructures gramaticals d'una llengua.

(2) Ús de la llengua en una situació concreta (Diccionari de l'Enciclopèdia Catalana <http://www.enciclopedia.cat/>).

(3) Aquest autor va prendre el terme de competència comunicativa de l'etnografia de la comunicació. Per a aprofundir-hi podeu consultar la següent bibliografia d'aquest mateix autor: Pidginización y mestizaje de las lenguas (1971), Antropología radical (1973) i Fundamentos de sociolingüística (1974).

(4) El terme saber semàntic ha estat utilitzat per Greimas, però d'altres autors s'hi han referit designant-lo.

(5) Es refereix a un saber sobre el ser i el fer del món, sobre els seus estats i processos determinats socioculturalment.

(6) Segons Cortés (2001), l'emulació es refereix a la meta de voler ser igual o millor que l'altra persona.

(7) Per a Morin (1999), el coneixement dista de ser un mirall del món exterior. És a dir, és una interpretació i, per això, comporta un risc alt d'errors. Tot i el control racional a què sotmetem el nostre coneixement i per les pròpies característiques i limitacions, ens trobem sota nombrosos errors de concepcions.

(8) La tècnica brain storming (pluja d'idees) apunta a crear un ambient propi per a la creativitat, separant la creació d'idees del moment de l'avaluació.

(9) Trobem coneixements segmentaris que esdevenen condició bàsica per a adquirir-ne d'altres denominats, a vegades, coneixements metodològics, com per exemple, prendre apunts, organitzar el treball, saber fer un esquema, etc.

(10) Alguns experiments de psicòlegs cognitivistes posen en evidència que un subjecte que sap resoldre una operació lògica no sempre és capaç de resoldre un problema que impliqui la mateixa operació. Richard J.F (1990 citat a Rey, 2000), Caverni, Bastien, Mendelsohn i Tiberghien (1991 citat a Rey, 2000) i Richard, Bonnet i Ghiglione (1990 citat a Rey, 2000).

(11) Que es tradueix per "Afinar les estructures educatives a Europa". Van triar el terme afinar perquè volien deixar clar que el projecte no pretenia harmonitzar els programes de titulació ni plans d'estudis europeus de manera unificada, obligatòria i definitiva, sinó que perseguia fixar punts de referència, convergència i comprensió mútua.

(12) El grup de seguiment de Bolonya, els ministres d'Educació, la Conferència de Rectors,

l'Associació Europea d'Institucions d'Educació Superior (EURASHE), els Organismes d'Accreditació, les Organitzacions de Garantia de Qualitat i les Universitats.

(13) S'entén perfil com l'àmbit d'aprenentatge relacionat amb una àrea específica conduent a l'obtenció d'una qualificació (2006).

(14) Va sol·licitar formar part del Projecte assumint el cost de la seva participació.

(15) Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Girona, Universitat de Lleida i Universitat Rovira i Virgili.

(16) L'aprenentatge d'una competència exigeix un procés organitzat i estratègic que s'emmarca dins del model cognitiu-socioconstructiu de l'aprenentatge humà.

(17) No com la proposta curricular assignaturista en la qual totes les assignatures han de tenir la mateixa durada.

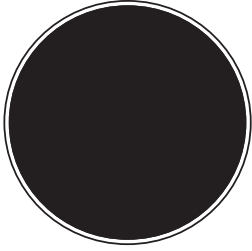
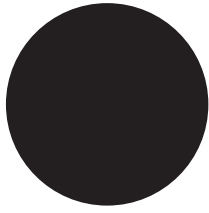
Bibliografía primera part

- APOSTEL, G. BERGERR, A. *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y la investigación en las Universidades de México*. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. México, 1979.
- BAEZA, A. *La enseñanza basada en competencias*. Universidad de Chile Vicerrectoría de Asuntos Académicos Departamento de Pregrado. Chile, 2003.
- BRANDSFORD, J. AN, L. RODNEY, C. *How people learn*. Washington DC: Nacional Research Council. EEUU, 1999.
- BRENNAN, J. LYON, P. MCGEEVOR, P. MURRAY, K. *Students courses and jobs. The relationship between Higher Education and the Labour Market*. Bristol: Jessica Kingsley Publishers. EEUU, 1993.
- CARMONA RODRIGUEZ, M. *Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela*. Rev. Ped. Caracas, 2004.
- COROMINAS, J. *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos, 1987.
- CORTÉS TIQUE, J. *La Competencia en la Aventura Cognitiva de la Educación. Aproximaciones Semióticas*. Universidad del Valle, Colombia, 2001.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press. Madrid. Aguilar, 1971.
- FERNÁNDEZ, A. *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias materiales de trabajo*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia, 2006.
- GAMHAM, A. i OAKHILL, J. *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GARRAGORI, X. *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión*. Aula de Innovación Educativa. núm. 161. Madrid, 2007.
- GONZÁLEZ, J. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final- Fase 1*. Educación y Cultura, Sócrates. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Aneca, 2003.
- GREIMAS, A. i COURTÉS, J. *Sémiotique Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris Hachette, 1979.
- GREIMAS, A. i FONTAINE, J. *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. México. Siglo XXI, 1994.
- HAWES, G. *Un currículo para la formación profesional en la universidad*. Documento de trabajo, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional-Proyecto MECESUP TAL 0101. Universidad de Talca, 2003.

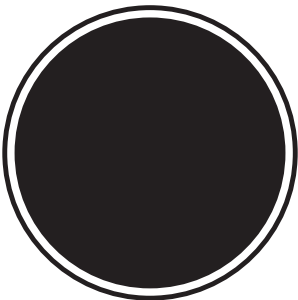
- HERRÁN, A. *El siglo de la Educación. Formación Evolucionista para el cambio social.* Huelva, 2003.
- HayGroup. *Las competencias: Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos.* Bilbao: Deusto, 1996.
- HYMES, D. *Competence and actuation in linguistic theory.* Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York, 1971.
- KOLB, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Eglewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences.* Montréal: Guérin, 2000.
- MATEO, A. i MARTÍNEZ, F. *L'avaluació alternativa dels aprenentatges.* Barcelona: ICE-UB, 2005.
- PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école.* Practiques eta enjeux pédagogiques. Paris: ESF, 1997.
- POSADA, R. *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante.* Revista Iberoamericana de Educación, 2004.
- PRADES, A. *Les competències transversals i la formació universitària.* Barcelona. Tesi doctoral (UB), 2005.
- REY, B. *De las Competencias Transversales a una Pedagogía de la Intención.* Santiago de Chile: Dolmen, 1999.
- RODRÍGUEZ, S., GRIFOLL, J. PRADES, A. i PUJOLRÁS, O. *Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEES.* Titulacions de grau. Barcelona. AQU, 2005.
- SERRANO, E. *Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia.* Semiótica Discursiva: Madrid, 2000.

Webs consultades:

- Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Edutional and Culture Sócrates- Tempus. 2006. http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- Proyecto Tuning. Reunión Bruselas-Bélgica, 14-16 junio 2006. Presentación completa plenaria del 16 de junio de 2006. http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=20&Itemid=191&order=dmcounter&ascdesc=DESC



SEGONA PART



1. Les competències transversals i el mercat laboral

Com vam explicitar a la primera part del document, les competències transversals integren aprenentatges de diverses procedències en un conjunt significatiu que servirà perquè l'individu interpreti i resolgui situacions de naturalesa complexa.

La determinació de les competències transversals d'una formació universitària té diverses conseqüències de caire positiu que cal subratllar. En primer terme, les competències permeten ajustar la formació a les necessitats reals dels professionals, trencant la tendència a l'acumulació de continguts curriculars que moltes vegades responen més als interessos dels docents que no pas als dels destinataris. En segon terme, les competències obliguen a realitzar una organització interdisciplinària que fa possible l'adquisició de coneixements. El programa de cada matèria deixa de ser una decisió única i exclusiva del professorat per quedar supeditada a la consecució de les competències preteses, sense que això s'hagi de contraposar al principi de llibertat de càtedra entès com la llibertat d'emprar recursos i estratègies metodològiques segons les preferències i els coneixements propis. Es tracta, també, d'aprofitar les circumstàncies per crear un marc que actuï de palanca de canvi cultural en la formació dels professionals. Aquest marc ha d'assumir-se com una guia per orientar els comportaments implicats.

L'estudi de les relacions entre educació i ocupació, o entre nivell educatiu i la productivitat mitjana d'una població, constitueix sempre una qüestió d'interès. En el pla individual sempre hi ha incertesa de fins a quin punt s'ha d'invertir en educació personal i quan s'ha de fer el salt al món laboral una vegada conclusos els estudis. En la mesura que el pas pels centres d'ensenyament superior pugui facilitar l'accés al mercat de treball, la qualitat de l'aprenentatge preocupa tant les famílies com els ocupadors, ja que una bona formació universitària significa majors possibilitats en el mercat de treball així com una reducció dels costos de selecció i una formació en les diferents àrees per a les empreses.

Dins d'aquest context, convergir cap a l'EEES implica el redisseny de les titulacions universitàries per a adequar-les a les demandes del mercat laboral. Marzo (2006), juntament amb altres autors, realitza una investigació que permet identificar les competències que poden ser demandades als titulats universitaris a les empreses aragoneses quan s'incorporen al mercat laboral. Els resultats obtinguts van permetre als autors confirmar les habilitats socials que, segons el parer dels ocupadors de l'Aragó, han de reunir els graduats universitaris. Aquestes habilitats són tres:

- 1- Capacitat de comunicació oral i escrita amb altres persones i bones habilitats per realitzar presentacions en públic.
- 2- Quant a les habilitats metodològiques, s'ha de tenir una capacitat analítica i unes habilitats d'investigació.
- 3- Dins de les competències participatives es valora el lideratge, l'actitud personal i la destresa per a la presa de decisions.

En el mateix sentit, Ginés Mora (2003) tracta sobre les competències professionals dels graduats espanyols on les competències socials són les més valorades a Espanya i Europa tant en la formació rebuda com en el lloc de treball. En segon lloc, es valoren les competències participatives i metodològiques. Els egresats se senten prou preparats i opinen que les competències participatives, com la capacitat per liderar, prendre decisions o assumir responsabilitats, estan menys desenvolupades del que s'exigeix als llocs de treball. Ara bé, aquestes competències metodològiques, socials i participatives no formen part explícita de la formació universitària espanyola, però en canvi sí que formen actituds necessàries per a la feina.

Dins d'aquestes línies ens sembla important mencionar els resultats d'un estudi dut a terme al 2006 per la Fundació BBVA que posa èmfasi en l'alt grau d'optimisme general i personal que els universitaris espanyols manifesten. Aquest estudi també es mostra positiu respecte a la possibilitat de buscar i trobar feina pròxima a la carrera una vegada finalitzats els estudis. En una escala del 0 al 10, on 0 indica gens probable i 10 molt probable, la mitjana en el conjunt dels estudiants és de 6,3.

Aquest optimisme és destacable, ja que es produeix en un context en el qual els universitaris espanyols tenen relativament poca experiència laboral (només 3 de cada 10 compatibilitzen feina i estudis i, en general, es tracta de feines poc relacionades amb els estudis). Tanmateix, són relativament crítics amb la formació que reben a la universitat per a la vida professional, mentre assenyalen l'atur com el principal problema d'Espanya.

Respecte al sector d'activitat on preveuen exercir la seva feina, sembla que l'estereotip de l'estudiant que aspira a convertir-se en funcionari no arriba a imposar-se. El conjunt dels universitaris apareix pràcticament dividit en parts similars entre els que volen treballar al sector públic i els que desitgen fer-ho al sector privat. Entre els que s'inclinen per alguna empresa o organització privada, les nacionals són preferides a les multinacionals. Només un 12% dels universitaris afirma que li agradaria treballar pel seu compte.

A continuació, exposarem les dades de dos projectes duts a terme per països europeus on s'analitzen els vincles entre l'educació superior i l'ocupació dels graduats universitaris.

- 1- El professional flexible en la societat del coneixement: noves exigències en l'educació superior a Europa (Projecte REFLEX).
- 2- L'educació superior i l'ocupació de graduats universitaris a Europa (Projecte CHEERS).

1.1. Projecte REFLEX

En els últims anys els països europeus han experimentat la necessitat d'introduir canvis en els seus sistemes educatius, ja que el mercat laboral no només exigeix coneixements i destreses professionals, sinó també la capacitat d'adaptar-se a nous àmbits de desenvolupament professional

no necessàriament relacionats amb el seu camp específic d'estudi. D'aquesta forma, sorgeix la figura d'un nou tipus de treballador: el professional flexible.

L'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i Acreditació (ANECA)¹ té, entre les seves activitats fonamentals, l'estudi de la situació dels graduats universitaris en la seva incorporació al mercat laboral. Com a resultat d'aquesta feina realitzada en aquest àmbit, es pot citar el desenvolupament del projecte "El professional flexible" en la societat del coneixement: noves exigències en l'educació superior a Europa (REFLEX), desenvolupat a Espanya en col·laboració amb el Centre d'Estudis en Gestió de l'Educació Superior de la Universitat Politècnica de València (CEGES). A escala europea, la gestió i coordinació del projecte s'ha dut a terme pel Research Centre for Education and the Labour Market de la Universitat de Maastricht.

El projecte REFLEX és una iniciativa que forma part del 6è Programa Marc de la Unió Europea. Aquest projecte ofereix dades comparatives de tretze dels països europeus que han participat a l'enquesta: Itàlia, França, Àustria, Alemanya, Països Baixos, Regne Unit, Finlàndia, Noruega, República Txeca, Suïssa, Bèlgica, Estònia i Espanya. L'enquesta s'ha realitzat a universitaris europeus graduats en el curs 1999-2000 cinc anys després que haguessin acabat els estudis. Actualment, compta amb una mostra de prop de 40.000 graduats a tot Europa i més de 5.500 a Espanya. Els graduats espanyols s'han reunit gràcies a la participació de 48 universitats espanyoles i de les comunitats autònomes d'Andalusia i Castella i Lleó. Amb això s'intenta donar resposta a tres qüestions generals que estan interrelacionades: quines competències requereixen els graduats en educació superior per a integrar-se a la societat del coneixement? quin paper exerceixen les universitats en el desenvolupament de les esmentades competències? quin és el grau de consecució de les expectatives dels graduats amb les seves feines? de quina forma poden resoldre's els desajustos entre les seves expectatives i les característiques de la feina?

Existeixen cinc informes del projecte REFLEX². Un és un informe executiu anomenat "El professional flexible en la societat del coneixement"; i els altres quatre són els "Titulats universitaris i mercat laboral". D'aquests quatre informes un es dirigeix a estudiants, un a graduats, un altre a ocupadors i un altre a gestors educatius.

• **L'informe executiu.** El professional flexible en la societat del coneixement, que proporciona una primera visió de la trajectòria dels graduats espanyols i europeus, se centra en les competències adquirides a la universitat en relació amb les requerides al lloc de treball. Les conclusions a les quals s'han arribat en aquest informe són:

- Respecte la satisfacció dels titulats en la feina actual en contrast amb la seva situació laboral present, els graduats espanyols presenten un nivell moderat de satisfacció amb la feina remunerada. Els pertanyents a les branques d'Educació, Dret i Ciències de la Salut són els que expressen una major satisfacció amb la seva feina actual, mentre que els titulats d'Humanitats, Economia i Empresa i Ciències n'estan menys satisfets.

- La distància apreciada entre els mercats de treball i els sistemes educatius. A l'àmbit espanyol els titulats amb feina coincideixen en aquelles competències que prioritàriament els són requerides en el lloc de treball (capacitat per fer-se entendre, capacitat per utilitzar el temps de forma efectiva, capacitat per treballar en equip i capacitat per rendir sota pressió); així com les que no els són requerides (capacitat per escriure i parlar en idiomes estrangers, coneixements d'altres àrees o disciplines i capacitat per detectar noves oportunitats). Les carreres afavoreixen l'adquisició de competències com la capacitat per a adquirir amb rapidesa nous coneixements, capacitat per treballar en equip, capacitat per redactar informes o documents, pensament analític i domini de la seva àrea o disciplina. Tanmateix, només una, la capacitat de treballar en equip, es troba entre les destacades com a requisit important en el lloc de treball. Ressalta, en aquest sentit, el cas d'Espanya com el país en el qual els titulats acusen amb major rotunditat la utilització escassa en el lloc de treball de les competències adquirides.

- La impressió que, globalment, cap de les branques de coneixement no ha proposat una formació orientada a donar compte, organitzadament, de les competències requerides pels titulats als llocs de treball.

L'informe dels titulats universitaris i del mercat laboral està conformat per:

- L'informe d'estudiants, que té com a objectiu proporcionar informació rellevant per als estudiants universitaris i les seves famílies quant a la formació d'expectatives i la presa de decisions respecte als estudis superiors.

- L'informe d'ocupadors, on s'examinen qüestions que es plantegen els graduats entorn al treball. Algunes d'aquestes qüestions poden ser: com i quan començaré a treballar? En quines condicions treballaré els primers anys? Milloraran les meves condicions de feina quan adquireixi experiència laboral? Què requerirà la meva feina llavors? Serà necessari ampliar la meva formació o canviar de residència a l'estranger?

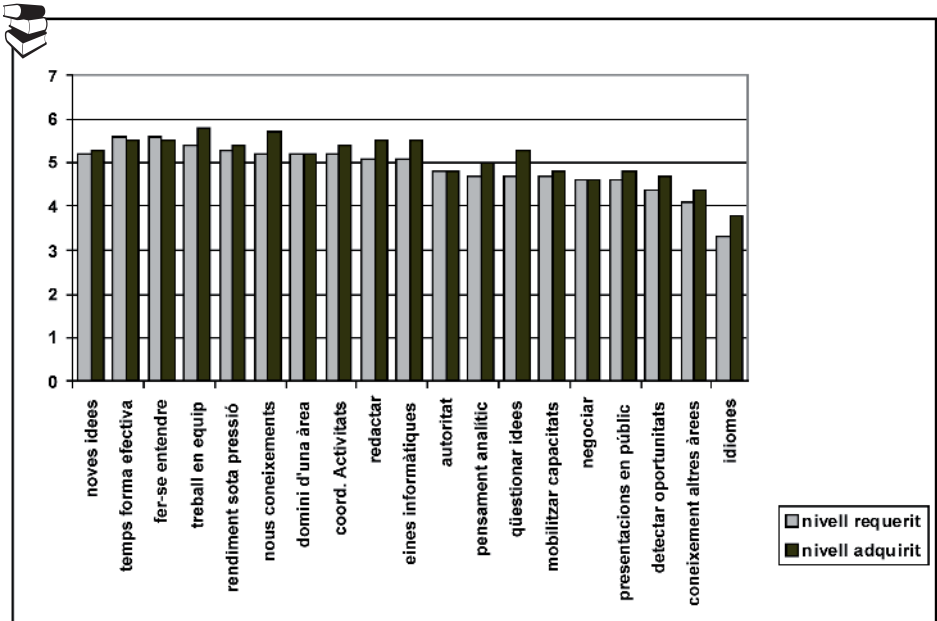
- L'informe d'ocupadors, amb el què s'intenta respondre a algunes de les preguntes que els ocupadors podrien plantejar-se a l'hora de contractar als graduats universitaris.

- L'informe de gestors educatius, l'objectiu del qual és presentar resultats sobre la incorporació dels titulats universitaris al mercat laboral que siguin d'utilitat als gestors educatius universitaris com són els professors i els responsables de la gestió i organització dels estudis.

En resum, aquests informes tracten sobre els punts forts i febles de les competències dels graduats en les seves carreres. Entre els punts forts tenim la capacitat per treballar en equip, el domini de la pròpia àrea o disciplina i la capacitat per a adquirir nous coneixements amb rapidesa. Entre els punts febles hi ha la capacitat per escriure i parlar en idiomes estrangers, la capacitat d'utilitzar eines informàtiques i la capacitat per presentar en públic productes, idees o documents.

Quant a les competències requerides a l'ocupació, els resultats indiquen que els graduats tenen un nivell de competències superior al que afirmen que es demana per a les seves feines en la predisposició per a qüestionar idees pròpies o alienes, la capacitat per a adquirir amb rapidesa

nous coneixements i la capacitat per escriure i parlar en idiomes estrangers. Per contra, les que tenen un nivell inferior al requerit són les competències relacionades amb la capacitat per usar el temps de forma efectiva i l'habilitat per fer-se entendre. La valoració dels graduats del seu nivell competencial ens indica que tres de les dinou competències analitzades estan en un nivell mitjà (domini de la teva àrea o disciplina, negociar de forma eficaç i fer valer la teva autoritat), i només dues tenen un nivell per sota del requerit en els treballs, encara que són les dues competències amb les puntuacions mitjanes més altes en el nivell necessari exigit en les ocupacions dels graduats. En el següent gràfic es mostra el nivell de competències adquirint en els estudis i el nivell de competències requerit a la feina.



1.2. Projecte CHEERS

A finals de l'any 1998 i principis del 1999, al voltant de 37.000 graduats universitaris de nou països de la Unió Europea (Àustria, Finlàndia, França, Alemanya, Itàlia, Països Baixos, Espanya, Suècia, i el Regne Unit), un país de l'EFTA³ (Noruega), de la República Txeca i de Japó, van proporcionar informació a través d'un qüestionari escrit sobre la relació entre l'educació superior i l'ocupació quatre anys després de llicenciar-se. El projecte va rebre el títol oficial de l'educació superior i l'ocupació de graduats universitaris a Europa, més conegut com el Projecte CHEERS⁴. Els objectius d'aquest estudi són:

-Conèixer amb profunditat la relació educació superior i treball. Per a aquest motiu es van elaborar

preguntes relacionades amb tecnologia, feina nova, desocupació, disparitats regionals, coneixement general, actituds i habilitats socials.

-Crear un fons sociobiogràfic. D'una banda, per conèixer si les relacions entre fons sociobiogràfic, educació i carrera han canviat durant els anys 1990; i d'altra, per veure si els enllaços oberts entre ensenyament superior i feina són falsos. La informació d'aquest apartat és un prerrequisit per a avaluar les necessitats específiques de polítiques d'ensenyament superior europees, així com els impactes de polítiques prèvies i activitats en aquesta àrea.

-Explorar la mobilitat internacional.

-Identificar les primeres trajectòries de carrera. L'anàlisi se centrava en la transició d'ensenyament superior a la feina i sobre la feina durant els primers quatre anys després de la graduació. Com que els camins educatius s'identificaven retrospectivament, l'estudi permetia examinar les trajectòries durant un període substancial del curs de vida.

-Millorar la teoria i metodologia en l'àrea d'investigació de l'ensenyament superior i treball.

-Fer estudis preparatoris per a una base de dades regular.

Els resultats van revelar entre els diferents països una marcada diversitat pel que fa a l'educació superior i als vincles entre l'educació superior i l'ocupació de graduats universitaris. S'han publicat resultats més detallats del projecte en dos llibres de 2003 (Teichler; Schomburg i Teichler) i més de 200 publicacions.

2. Les competències transversals i el mercat laboral en el marc de la UAB

La inserció laboral és un indicador bàsic per mesurar el grau d'adaptació dels plans d'estudis a les demandes professionals i socials. Podem parlar d'inserció de qualitat quan aquesta s'abordi tant des de la perspectiva dels graduats com de la dels ocupadors, empreses i institucions.

L'any 1997 la Universitat Autònoma de Barcelona va acordar crear l'Observatori de Graduats pel coneixement de la inserció laboral dels seus llicenciats i diplomats. Els resultats de la campanya, que s'ha desenvolupat entre el 2004 i el 2006, han observat el comportament dels llicenciats i diplomats de promocions compreses entre el 1999 i el 2001, de manera que va haver de passar un mínim de tres anys per aconseguir dades fiables sobre un primer període d'incorporació al món laboral.

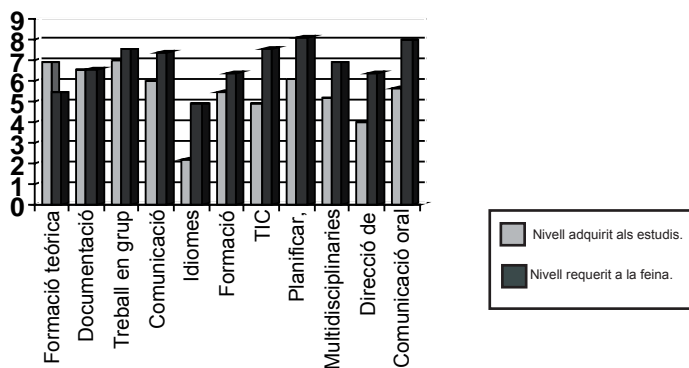
Els àmbits de treball de l'Observatori es resumeixen en:

- Recollida d'informació sobre la inserció laboral dels graduats de la UAB
- Participació dels responsables de les titulacions
- Avaluació de les titulacions
- Adequació dels perfils professionals a les titulacions
- Inserció laboral segons l'Agència per la Qualitat del Sistema Universitari Català (AQU)

L'Observatori va fer un estudi del balanç de les competències, és a dir, de la diferència entre el valor de les competències adquirides a la universitat i les demandades a la feina. Per fer aquest estudi s'ha fet servir una llista d'onze competències: dues fan referència a la formació teòrica i a la formació pràctica, i nou són categories de competències transversals:

- Comunicació en una llengua estrangera
- Comunicació eficaç de forma escrita
- Comunicació eficaç de forma oral
- Gestionar recursos bibliogràfics, documentals, etc.
- Utilitzar diferents tecnologies de la informació i la comunicació (TIC)
- Planificar i organitzar
- Treballar en grup
- Dirigir grups de treball
- Treballar en àmbits multidisciplinaris i interdisciplinaris

En el següent gràfic s'analitza la diferència entre l'autovaloració sobre el nivell adquirit i la valoració que fan els entrevistats dels requeriments que demanen les feines que fan:



Nivell de competències adquirit als estudis i requerit a la feina.

Les conclusions, segons l'Observatori, sobre la formació i els coneixements que haurien estat útils segons l'experiència de treball que els llicenciats i diplomats desenvolupen a l'actualitat són:

-Orientació cap al món laboral. Les titulacions a on es destaca el percentatge de citacions relacionades amb la necessitat d'apropar els ensenyaments universitaris a les realitats laborals, en ordre de major a menor puntuació, serien: Economia, ADE, i Psicologia. A l'altre costat, de major a menor puntuació, hi hauria: Ciències Polítiques, Humanitats i Veterinària.

-Fer pràctiques reals. El que demanen els graduats és una implicació més forta de la universitat per desenvolupar programes de pràctiques externes a empreses i institucions. A més a més, es valora la necessitat d'un apropament més gran dels programes formatius a les realitats pràctiques dissenyant instruments de relació amb les empreses.

-Excés de teoria. Es demanen continguts més pràctics.

-Canvis metodològics. Els graduats demanen formació en competències, tutorització i aprendre a aprendre, cosa que condueix, inevitablement, a la necessitat d'introduir canvis metodològics en els ensenyaments universitaris.

Pel que fa als estudis d'inserció laboral segons l'AQU, l'any 2000, juntament amb les set universitats públiques catalanes⁵, van acordar iniciar un projecte per fer una avaluació transversal de la inserció dels graduats universitaris en el món laboral. Aquest projecte va implicar l'harmonització de la metodologia emprada per poder comparar i integrar la informació amb l'objectiu d'extreure'n conclusions fiables en l'àmbit català. Els treballs d'investigació van ser:

- L'elaboració d'un marc de referència per a l'avaluació sobre l'estat de la inserció laboral dels graduats segons les diferents formacions universitàries a Catalunya, Espanya i Europa.

- L'elaboració d'una metodologia d'avaluació del procés d'inserció dels graduats de les

universitats al món laboral.

-L'elaboració de tres enquestes d'inserció i la recollida d'informació.

Primera enquesta.

L'enquesta es va iniciar amb la recopilació dels instruments utilitzats a les universitats catalanes per a analitzar la inserció dels graduats. En segon lloc, es va dissenyar un primer esborrany que va ser el punt de partida de la Comissió per a l'Avaluació de la Inserció Laboral de l'AQU Catalunya. En aquest qüestionari es demanaven dades i valoracions sobre diverses dimensions: estudis universitaris i treball i la valoració de la formació universitària.

Quant als **estudis universitaris i treball**, els que assoleixen una titulació universitària s'orienten clarament a l'activitat laboral i professional i s'insereixen en la població activa en un alt percentatge, a més a més, l'atur és molt baix tres anys després d'haver acabat els estudis universitaris.

Quant a la **valoració de la formació universitària**, els graduats valoren amb un nivell més alt la formació teòrica rebuda a la universitat. Respecte a les competències transversals (com la comunicació, el treball en equip, el lideratge, la solució de problemes, el pensament crític, el raonament, la creativitat, la gestió i les competències instrumentals), els graduats valoren menys la formació rebuda en aquestes competències, tot i que a la pràctica aquestes són les més exigides en el lloc de treball.

Segona enquesta.

L'any 2005 es va dur a terme la segona edició de l'enquesta. 23.000 graduats que van finalitzar els estudis durant el curs 2000-01 (excepte els estudiants de Medicina, que es van graduar l'any 1997-98), han conformat la mostra de població. L'enquesta es va realitzar entre el 31 de gener i el 23 de març. En aquest *Reculls* reprendrem els resultats de la situació laboral, l'adequació de les feines a la titulació universitària, la valoració de la formació rebuda i la utilitat per al desenvolupament de la feina.

En referència a la **situació laboral**, el 92% dels graduats treballaven en el moment de fer l'enquesta. A Salut hi ha la taxa més alta d'ocupació, mentre que a Ciències Experimentals hi ha la més baixa. A on hi ha més inactius és a l'àrea acadèmica.

Quant a l'**adequació de les feines a la titulació universitària**, el 75% dels enquestats se'ls va exigir una titulació universitària per a accedir a la feina, mentre que al 58% se'ls va demanar la titulació específica.

Per la **valoració de la formació rebuda i la seva utilitat per al desenvolupament de la feina**, els graduats confirmen que és més alta la formació teòrica rebuda a la universitat que la formació pràctica.

Tercera enquesta.

L'AQU, les set universitats públiques catalanes i la Universitat de Vic duen a terme l'any 2008⁶ la tercera edició de l'enquesta per la promoció 2003-04. Aquesta edició presenta dues novetats

importants: la inserció laboral dels doctors 2003-04 i el seguiment dels graduats d'Humanitats 2000-2001. Per tant, s'han realitzat tres enquestes amb els objectius següents: dels titulats 2003-04, analitzar la qualitat de la inserció laboral (excepte de Medicina, que són els graduats del curs 2000-01) i fer la valoració tres anys més tard de la formació rebuda; dels doctors 2003-04, analitzar la qualitat de la inserció laboral dels que van llegir la tesi en aquests anys i analitzar la valoració que aquests fan tres anys més tard de la formació rebuda; i del seguiment d'Humanitats 2000-01, analitzar la qualitat de la inserció laboral, ja que en la segona edició de l'enquesta, l'any 2005, presentaven situacions laborals inadequades a la seva formació.

2.1. Delimitació de les competències transversals a la UAB

Parlant de l'enfocament de competències en la definició dels perfils UAB, es pot dir que l'aplicació de la filosofia de les competències al disseny del perfil d'una formació pot obrir una nova perspectiva, ja que ens permet partir del pla actual i, en aquest marc, gestionar la formació de la manera més convenient. També permet utilitzar la informació disponible a la pròpia titulació sobre allò que fan els estudiants en acabar la carrera o sobre quines demandes externes reben. A més, té en compte els diversos tipus d'estudiants, el seguiment i la tutorització, ja que el procés d'adquisició de competències és divers. Finalment, permet definir la formació proposada en relació amb la complexitat que es pot trobar en els entorns reals tenint en compte que aquest model de formació posa la carrera de cara a la societat.

La formació, segons la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior (IDES), ha de tenir quatre característiques. La primera, fa referència a l'equilibri entre la formació oferta i desenvolupada en cadascun dels tres cicles formatius (*bachelor*, *mestratge* i *doctorat*⁷), així com entre els diversos tipus de camps de competències. En segon lloc, hi ha l'especificitat de la formació, on cada competència pot tenir diferents graus de desenvolupament o d'aprenentatge. La tercera, es refereix a l'especificació de la formació, ja que algunes matèries i activitats d'aprenentatge són més susceptibles de desenvolupar determinades competències. Finalment, trobem l'atenció a les necessitats formatives de l'estudiant vistes des del seu punt de vista, així com la dels professionals i del professorat.

El criteri present a la Declaració de Bolonya de fer els estudis universitaris molt més transversals, s'ha aplicat a la UAB de diferents formes. La més visible és la possibilitat de cursar una doble titulació. La filosofia subjacent és proporcionar als nous estudiants un currículum que, si bé perd l'especificitat i l'especialització tal com s'ha entès fins ara, els doni una formació més global en àrees de coneixements afins o complementaris, atenent nous perfils professionals que requereixen coneixements més transversals.

Per la UAB, les competències transversals han de ser comunes a tots els títols de grau o de màster independentment de les àrees de coneixement a què pertanyin. És obvi que hi ha una sèrie de capacitats exigibles a tots els graduats que han de ser necessàriament diferents de les exigides a un estudiant de Batxillerat o a un postgraduat. Es tracta de competències que es basen en la

capacitat d'adquirir nous coneixements (aprendre a aprendre), en la capacitat comunicativa tant oral com escrita (domini de la pròpia llengua i d'altres llengües), en la capacitat d'incorporar les noves tecnologies i de treballar en grup, en la capacitat d'adaptació, en el sentit crític i autocrític, en la discreció i confidencialitat, etc. Aquestes competències transversals han d'atorgar el valor específic d'un títol en el món laboral (ocupabilitat o *employability*). La definició d'aquestes competències l'hauran de fer grups de professionals directament implicats en el procés educatiu (pedagogs), en el procés de maduració personal i en el procés de sociabilització (psicòlegs), en el procés productiu (agents socials), en el procés comunicatiu (filòlegs, sociòlegs i comunicòlegs) i, en menor mesura, agents implicats en la formació acadèmica específica.

La UAB, amb la publicació de la col·lecció Eines d'Innovació Docent en Educació Superior, posa a disposició de la comunitat universitària un conjunt d'eines que poden servir d'orientació i guia al llarg del procés de canvi cap a la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior⁸. El volum dedicat a les titulacions de la UAB en l'EEES és el resultat del treball de la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior per donar suport a la planificació de les titulacions que han començat les proves pilot d'adaptació a aquest nou marc. En aquest volum es presenten els camps de competències bàsiques i la seva especificació operativa⁹ que detallem a continuació¹⁰:

Comunicació

Engloba tot allò que s'ha relacionat amb l'expressió i la comunicació de qualsevol missatge a través d'un dels mitjans culturalment disponibles i en els diferents contextos i situacions en què es pugui desenvolupar l'aprenentatge de l'estudiant.

La competència comunicativa verbal es pot adquirir en una segona o tercera llengua.

Científic

Es caracteritza per l'actitud d'indagar sobre les propietats d'alguna cosa o d'algun fenomen.

Consisteix en arribar al raonament de tipus científic, i pot ser de diversos estils: matemàtic, lògic, gràfic, intuïtiu, etc.

Artístic de la Creativitat

L'actitud de transmetre la pròpia visió de la complexitat del món a través de la intuïció, l'acció subjectiva i la implicació personal. Té diverses formes d'expressió: visual, mental, auditiva, tàctil, etc. Implica fomentar l'ús de la creativitat i desenvolupar la imaginació i la fantasia.

Tecnològic

Aquestes competències predominen a les situacions d'aplicabilitat de principis i d'esquemes per descriure o recrear la lògica interna del seu funcionament en un model determinat. Per desenvolupar aquestes competències és fonamental el domini dels esquemes i models, la resolució de càlculs, mesures i fórmules i algorismes de tot tipus.

Interpersonals

Aquelles que faciliten les relacions interpersonals tant en el tracte social com en les diferents

situacions d'aprenentatge i de treball en les quals la interacció amb els altres és un principi de procediment fonamental.

Competències sistèmiques

Aquest camp es caracteritza per saber buscar les claus interpretatives de qualsevol fenomen social i vital en una contextualització, tant si és relativa al medi físic, com a l'econòmic, social, històric, etc. Fa referència a la comprensió social, històrica i econòmica.

Comprensió ecològica

Es tracta de desenvolupar aquelles competències necessàries per poder actuar i intervenir sobre el medi des del punt de vista de la complexitat de les interaccions entre el medi humà i les seves diferents dimensions (econòmica, social, política, etc.) i el medi natural.

Valors morals

Relacionat amb la capacitat que té un mateix de donar un valor ètic a les seves accions i a les dels altres, així com als processos deliberatius que segueix per prendre les decisions i adoptar els referents que les justifiquen davant seu i davant de l'altra gent.

Valors estètics

L'estètica desenvolupa el sentit de les accions ben executades o d'aquelles que poden adoptar una percepció més gran de la bellesa en la seva execució d'acord amb determinats paràmetres de referència tant personals com socials.

Desenvolupament de l'autoaprenentatge

Implica desenvolupar les capacitats empàtiques i potenciar la intel·ligència emocional per a la valoració de les situacions, dels objectes i de l'entorn. Treballar amb autonomia significa desenvolupar un conjunt de competències vinculades amb la gestió eficient del temps disponible, amb la planificació funcional i realista de la pròpia activitat d'autoaprenentatge o d'actuació, així com la capacitat per fixar-se objectius realistes que comportin un grau determinat de reptes personal. Comporta desenvolupar, tant personalment com en equip, habilitats de treball, d'estudi i d'investigació. Requereix també la maduració d'actituds com la flexibilitat, la imaginació i l'obertura a noves informacions, situacions i metodologies.

2.2. Opinions d'alguns entrevistats sobre les competències transversals

La UAP ha realitzat un seguit d'entrevistes a coordinadors i vicedegans d'estudiants amb l'objectiu de conèixer la seva experiència en aquest procés d'adaptació centrat en les competències.

Els canvis que comporta l'entrada a l'EEES tenen efectes positius sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge, almenys aquesta és la visió que es manté des del plantejament institucional. Dins d'aquesta nova perspectiva, el rol del docent canvia radicalment. Amb l'antic paradigma educatiu

el docent es convertia en el protagonista principal de l'ensenyament, és a dir, era el supervisor i director del treball dels estudiants; però dins de l'EEES, el docent és un acompanyant del procés d'aprenentatge dels estudiants. D'aquesta manera, el docent té la missió d'ajudar als estudiants a assolir les competències pertinents. Cal emfatitzar que el rol del professor en aquest context és una figura crítica, en el sentit que es converteix en un conseller, orientador i motivador de l'aprenentatge dels estudiants (González, J. i Wagennar, 2003).

En aquest sentit, s'ha decidit entrevistar a coordinadors de titulació i vicedegans d'estudiants, ja que són les persones idònies per la seva condició de docents i per les seves característiques.

Els coordinadors d'estudis són les persones encarregades de dirigir, organitzar i coordinar els ensenyaments de cadascuna de les titulacions que s'imparteixen a les facultats per delegació dels degans. Les seves funcions són: emetre un informe sobre les sol·licituds de convalidacions, participar en l'elaboració dels quadres de convalidacions i d'adaptacions de la titulació de la qual s'és coordinador, emetre un informe sobre les adaptacions dels estudiants admesos per la via de trasllat d'expedient, així com qualsevol altra funció que li atribueixi la Comissió de Convalidacions. Com passa amb els coordinadors de titulació, els vicedegans d'estudiants són nomenats pel rector, a proposta dels degans, amb la consulta prèvia dels departaments que imparteixen un percentatge significatiu de la docència a la titulació i poden formar part de l'equip de deganat.

El que volem aconseguir amb aquestes entrevistes és aproximar-nos a la visió que els consultats tenen sobre les competències transversals, així com la valoració que fan d'aquestes competències.

Els objectius que ens hem plantejat són els següents:

- Contribuir a difondre l'experiència d'adaptació a l'EEES d'algunes titulacions.
- Avançar-nos i ajustar-nos a les (futures) necessitats psicopedagògiques dels estudiants de l'EEES.

Per tal d'aconseguir aquests objectius, ens plantejarem dues preguntes:

- Quina és l'opinió que alguns entrevistats tenen sobre l'aprenentatge basat en competències?
- Quines són les dificultats i avantatges a l'hora de treballar en el marc de les competències transversals?

El resultat de les entrevistes ens permetrà entendre millor la implementació de l'EEES i plantejar noves estratègies d'intervenció per millorar el servei d'assessorament psicopedagògic, revertint en la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge i l'adquisició de coneixements. També considerem que aquest document pot ser d'utilitat a totes aquelles titulacions que encara no hagin de plantejar l'adaptació a l'EEES, ja que es pot aprendre molt d'experiències anteriors —de la visió

que en tenen els entrevistats— de cara a futures adaptacions.

2.3. Metodologia per a l'estudi

Com ja hem comentat, hi ha diverses titulacions que estan duent a terme els plans pilot. Hem realitzat les entrevistes a responsables de les titulacions d'Educació Social, Humanitats, Dret, Física, Relacions Laborals i Enginyeria Informàtica. L'elecció d'aquestes titulacions específiques respon a la voluntat d'abastar diferents branques de coneixement. En cap cas pretenem que s'entengui aquesta selecció —tant de les titulacions com dels entrevistats— com una mostra representativa, ja que les circumstàncies i la casuística de cada centre, de cada titulació, requeririen un estudi particular. Ens agradaria que els relats que s'analitzen s'entenguin com una exemplificació pràctica de la situació d'una titulació particular. Des d'aquesta perspectiva, cal veure aquest estudi, sense necessitat de generalitzar les conclusions que es derivin d'aquest, com una aportació que aglutina unes experiències determinades en un context particular.

Per tal de conèixer en profunditat l'experiència dels consultats, hem cregut pertinent plantejar l'estudi des d'una perspectiva qualitativa. Concretament, ens hem basat en la tècnica de l'entrevista semiestructurada realitzada de forma individual i amb una durada aproximada d'entre 50 i 60 minuts. Vam realitzar totes les entrevistes durant el segon semestre del curs 2007-2008 i les vam enregistrar en arxius digitals d'àudio. Per poder fer l'anàlisi de les entrevistes vam fer una transcripció literal i les vam treballar amb el programa d'anàlisi qualitativa ATLAS.ti (V 5.2)¹¹. Aquest programa permet classificar i analitzar el corpus de la informació recollida agrupant-la segons els temes i facilitant la relació entre els diferents arguments plantejats pels entrevistats.

L'entrevista semiestructurada és una tècnica de recollida de la informació que facilita l'establiment d'una conversa amb un guió predeterminat però adaptable a la situació i al relat de l'entrevistat. Aquesta flexibilitat permet recollir la informació relacionada amb els objectius plantejats prèviament, alhora que s'obté informació d'aspectes rellevants que no han estat predefinitos per l'entrevistador. D'aquesta manera, s'entén que és l'entrevistat —i no l'entrevistador— l'expert, és a dir, qui té coneixements de la seva experiència particular.

A continuació, exposarem en detall el guió de l'entrevista.

Concepte de competències:

- Què entén per competència.
- Què entén per perfil.
- Què entén per competència transversal i què entén per competència específica.
- Quin creu que és el rol de la universitat entorn al desenvolupament de les competències?
- Quin creu que és el rol del professor en relació al desenvolupament de les competències?

Necessitat de competències transversals a la titulació:

• Valoració de la necessitat d'incorporar competències transversals a les seves titulacions: quan va ser el primer moment en què es van incorporar les competències transversals a la titulació? Com era la situació abans de la incorporació?

• Valoració de competències transversals i relació amb competències específiques: Quin és el punt d'unió entre les competències transversals i específiques? Com troba la relació entre ambdues?

• Valoració de les competències transversals que s'han de potenciar amb més intensitat a la universitat: ordeni el llistat de competències transversals de major a menor importància i digui el perquè.

-**Gestió de temps i recursos:** organització, planificació.

-**Interpersonals:** treball en equip, capacitat de lideratge.

-**Gestió de la informació.**

-**Personals:** valors ètics, responsabilitat.

-**Instrumentals:** domini d'idiomes, eines informàtiques.

• Hi ha alguna competència transversal que no consideri necessària potenciar a la titulació? Per què?

• Hi ha alguna competència que considera transversal i que no es contempla a l'actualitat?

Foment de les competències transversals a les assignatures:

• Quines estratègies utilitzen per desenvolupar les competències transversals?

• Avantatges i desavantatges d'aquestes activitats.

• Quines són les que utilitzen amb més freqüència? Per què?

• Són útils aquestes activitats per al desenvolupament de competències?

• Tenen bona acceptació en els estudiants: com creu que viuen els estudiants aquestes activitats?

• Dificultats més freqüents trobades en aquestes activitats i com s'han resolt o com creu que es podrien millorar.

Relació formació professional dels docents i potenciació de les competències transversals als estudiants:

• Creu que compta amb els recursos pedagògics suficients per potenciar el desenvolupament de competències transversals?

• I amb els recursos materials?

• I amb el temps necessari?

• Participa en accions formatives per formar-se en la potenciació de les competències als estudiants?

En cas afirmatiu, en quines? I en cas negatiu, té la intenció de participar-hi? Per què?

Entorns idonis per potenciar les competències:

Quins entorns consideren més idonis per potenciar les competències transversals (dins del propi currículum de les assignatures, al món laboral realitzant pràctiques amb activitats fora del currículum universitari com a cursos formatius, activitats de lliure elecció, etc.)?

Relació de les competències transversals i el món laboral:

- Considera que es correspon la demanda del món laboral amb les competències transversals que es potencien a la universitat?
- Com era la situació de relació del món laboral amb les competències transversals abans de la seva incorporació? Com valora que estaven formats els llicenciats o diplomats a l'hora d'incorporar-se al món laboral?

Avaluació de les competències transversals:

- Com avalua l'adquisició de les competències transversals: proves, moments d'avaluació, indicadors que fa servir.
- Dificultats a l'hora d'avaluar les competències transversals.
- Avantatges d'avaluar les competències transversals.
- Avaluació sumativa de les competències transversals.
- Les tutories i les competències transversals.
- Com valora la preparació del batxillerat dels estudiants de nou ingrés en relació a les competències transversals? Es troben preparats? Presenten dificultats? En cas afirmatiu, quines són les més freqüents i a què creu que es deuen? Com les han resolt o les resoldrà?

Rol dels estudiants en el procés d'aprenentatge de les competències transversals:

- Com és la relació dels estudiants amb els docents quan es tracten les competències transversals? Com és el feedback?
 - Els estudiants presenten dificultats en el procés d'aprenentatge de les competències transversals? En cas afirmatiu, quines i com s'intenten resoldre.
- Com podem observar, l'entrevista s'estructura a partir dels següents eixos que es plantegen com a marc orientatiu:

1. Concepte de competències
2. Necessitat de competències transversals a la titulació
3. Foment de les competències transversals a les assignatures
4. Relació formació professional dels docents i potenciació de les competències transversals als estudiants
5. Entorns idonis per potenciar les competències
6. Relació de les competències transversals i el món laboral
7. Avaluació de les competències transversals

8. Rol dels estudiants en el procés d'aprenentatge de les competències transversals

Cal destacar que l'ús d'aquests eixos respon a la necessitat d'establir un recorregut lògic durant l'entrevista. Tot i així, hem evitat en tot moment limitar l'argumentació dels entrevistats i l'aportació d'informació rellevant per fora d'aquests eixos.

Per elaborar el guió de l'entrevista ens vam basar en la documentació que teníem disponible (documentació que ja s'ha comentat àmpliament a la primera part d'aquest document) i en la informació particular de cadascuna de les titulacions escollides. A continuació, detallarem les competències transversals que cada titulació va elaborar per arribar al perfil d'estudiant competent¹².

•Competències transversals a Física

Es pretén desenvolupar els set camps de competències que es concreten a continuació:

- Comunicació:** amb competències en comunicació oral i escrita (expressió oral i comprensió).
- Científic:** amb competències d'anàlisi i síntesi amb raonament científic.
- Tecnològic:** amb competències per usar les tecnologies científiques.
- Interpersonals:** amb competències per treballar en equip.
- Competències sistèmiques:** per obtenir habilitat per a analitzar i simplificar situacions i/o problemes complexos.
- Valors morals:** amb competències que desenvolupen el compromís ètic.
- Desenvolupament de l'autoaprenentatge:** amb competències per obtenir la capacitat d'aprenentatge autònom i continu.

•Competències transversals a Educació

Les competències transversals del perfil a les titulacions d'Educació es poden resumir en:

- Gestionar** la informació relativa a l'àmbit professional.
- Prendre decisions** relatives a l'àmbit professional.
- Utilitzar els recursos** per al desenvolupament professional.
- Treballar en equip** i amb equips (del mateix àmbit o interdisciplinàriament).
- Analitzar críticament** el treball personal i posar les mesures per millorar-lo.
- Adoptar una actitud i un comportament ètic** i obrar d'acord amb els principis deontològics de la professió.
- Comunicar-se com expert** en altres contextos (nacionals i internacionals) tenint en compte l'audiència a la qual es dirigeix.
- Avaluar la realitat social** i la interrelació de factors implicats per preveure'n l'evolució.
- Participar i implicar-se en els actes**, reunions i esdeveniments de la institució a la qual es pertany.
- Abordar amb iniciativa** les diferents situacions per millorar la realitat i acceptar les noves propostes en aquest sentit.

•Competències transversals a ETSE

El perfil de la titulació pretén desenvolupar sis camps de competències:

-Científiques: capacitat d'anàlisi i síntesi, raonament crític, coneixements tècnics i científics i motivació per la qualitat.

-Comunicació: oral i escrita.

-Autoaprenentatge: capacitat de resolució de problemes, d'organització i planificació i gestió de la informació.

-Interpersonals: desenvolupament d'habilitats en les relacions interpersonals i treball en equip multidisciplinar.

-Valors morals: compromís ètic.

-Creativitat: creativitat.

En termes més detallats, l'ETSE es vol assegurar que l'estudiant adquireixi una sèrie de competències de caràcter general. Encara que el desenvolupament d'aquestes competències requereix un procés continu al llarg dels tres anys d'estudis, algunes d'elles tenen una major incidència en els primers cursos, ja que han de promoure un certs hàbits de treball; mentre que d'altres, tenen més rellevància en els últims cursos. Tenint en compte la incidència de les competències durant els estudis trobem competències amb major incidència durant els primers cursos (comunicació oral i escrita, treball en equip, capacitat d'anàlisi i síntesi, raonament crític, capacitat de resolució de problemes i capacitat d'organització i planificació); competències amb major incidència en els darrers cursos (presa de decisions, treball en equip multidisciplinar, motivació per la qualitat, aprenentatge autònom, adaptació a situacions noves, creativitat, lideratge); i competències a desenvolupar uniformement al llarg de la seva titulació (capacitat de gestió de la informació, desenvolupament d'habilitats en les relacions interpersonals, compromís ètic i iniciativa i esperit emprenedor).

•Competències transversals a Relacions Laborals

La diplomatura de Relacions Laborals va ser convocada per treballar les competències juntament amb l'IDES. El resultat va ser un recull de competències vistes com a convenientes (c), necessàries (n) o imprescindibles (i). Aquestes competències són:

-Comunicació: gestió de la comunicació no verbal (c), ús de tècniques de confecció i anàlisi de dades (c), coneixement d'un segon idioma (n), escoltar (i), comunicació escrita (i), comunicació oral persuasiva (i).

-Científic: capacitat de decisió (i), capacitat crítica (i), anàlisi de problemes (i).

-Artístic i de la creativitat: creativitat (c).

-Tecnològic: coneixement i aplicació de les TIC (c), aplicació de protocols, processos, tècniques (n), aplicació de la legislació (i).

-Interpersonals: lideratge (c), delegació (c), sociabilitat (c), sensibilitat organitzacional (n), desenvolupament de persones al seu càrrec (n), integritat (n), flexibilitat (n), iniciativa (i), sensibilitat interpersonal (i), adaptabilitat (i), capacitat de mediació i negociació en diferents contextos (i),

treball en equip (i).

-Competències sistèmiques (comprensió social i històrica, comprensió econòmica, comprensió ecològica): esperit comercial (c), gestionar situacions desestructurades i demostrar tolerància al canvi (n), tolerància a l'ambigüitat i la incertesa (n), observació de les necessitats de l'entorn (i), adaptabilitat a l'entorn, la tasca o el context (i), comprensió i relativització de la realitat (i), contextualitzar els esdeveniments (i).

-Valors morals: ús responsable de les noves tecnologies (n), respectar el secret professional (n), compromís (i), independència (i), respecte per la diversitat cultural (i), responsabilitat social (i), integritat (i), deontologia professional (i), assimilació i adaptació de valors ètics i normes morals en la presa de decisions (i).

-Valors estètics: impacte (c).

-Desenvolupament de l'autoaprenentatge: energia (c), automotivació (n), treballar de forma autònoma (i), autoorganització i autoplanificació (i), desenvolupament i creixement personal (i).

•Competències transversals a Humanitats

La titulació té un perfil que pretén desenvolupar nou camps de competències:

-Científiques: anàlisi i síntesi.

-Sistèmiques: transversalitat.

-Comunicació: escrita i comunicació oral (expressió i comprensió).

-Tecnològiques: domini d'eines informàtiques.

-Autoaprenentatge: aprenentatge autònom i versatilitat.

-Interpersonals: habilitat en les relacions interpersonals, treball en equip.

-Valors morals: compromís ètic.

-Creativitat.

-Valors estètics: sensibilitat estètica.

3.L'anàlisi de les entrevistes

Per a estudiar en profunditat les entrevistes hem fet una anàlisi qualitativa del contingut de les transcripcions amb el programa Atlas.ti (V5.2). Hem generat diferents codis a partir dels quals hem classificat la informació. Aquests codis estan relacionats amb els diferents aspectes que s'han tractat a les entrevistes i són els que es deriven de les respostes dels entrevistats.

Per tal de facilitar l'organització de la informació recollida hem agrupat la informació en tres apartats diferents: l'aprenentatge basat en competències, l'avaluació de les competències i les competències transversals i el món laboral. En aquest document desenvoluparem els dos primers apartats.

El primer apartat, aprenentatge basat en competències, consta de tres parts. La primera, fa referència a la figura del professorat quant a la seva coordinació i a la seva formació pedagògica, així com les tutories. A més a més, es tractaran les competències a nivell general per finalitzar amb aquelles competències transversals que es volen desenvolupar a la UAB.

Aprenentatge basat en competències

Part 1 La figura del professorat

- Coordinació del professorat
- Formació pedagògica del professorat
- Tutories
- Estratègies d'aprenentatge

Part 2 Les competències

- Competències
- Saber
- Saber estar
- Saber fer
- Competències específiques
- Competències transversals

Part 3 Les competències transversals

- Aplicació de les TIC's
- Aplicació dels coneixements
- Aprenentatge basat en problemes
- Capacitat crítica
- Capacitat d'anàlisi i síntesi
- Capacitat d'enfrontar-se a problemes
- Capacitat dels estudiants de ser transversals
- Desenvolupament de l'autoaprenentatge
- Comunicació (verbal i no verbal)

Dificultats pel bon funcionament de les estratègies (estudiants)

Selecció d'informació

Tercera llengua

Treball en equip

El segon apartat se centra en el rol del professorat, els coneixements i els diferents moments del procés d'avaluació com ara l'autoavaluació, l'avaluació continuada o l'avaluació sumativa; finalitzant amb l'avaluació de competències en general, competències específiques i competències transversals. També es tractarà l'aplicació dels coneixements i el que comporta el saber, saber estar i saber fer i qüestions de la inserció al món laboral com poden ser el perfil professional, les pràctiques i les mencions.

Avaluació de les competències

Part 1 Rol del professorat

Formació pedagògica del professorat

Coordinació del professorat

Recursos docents

Recursos materials

Part 2 Coneixements i modalitats d'avaluació

Aplicació dels coneixements

Coneixements previs dels estudiants

Autoavaluació

Avaluació continuada

Avaluació sumativa

Part 3 Avaluació de competències

Avaluació de competències

Avaluació de competències específiques

Avaluació de competències transversals

Al llarg de tot l'anàlisi anirem intercalant les citacions textuais dels entrevistats amb els comentaris de les entrevistes. Aquests fragments s'han extret de les transcripcions literals de l'entrevista.

3.1. Aprenentatge basat en competències

Com dèiem abans, en aquest apartat analitzarem tres qüestions. La primera fa referència a la figura del professorat, on es tractarà el contingut de les entrevistes que fa referència a la coordinació del professorat, la formació pedagògica i les tutories. La segona tracta sobre les competències relacionades amb el saber, el saber fer i el saber estar; així com el que entenen els coordinadors sobre el què són les competències específiques i transversals. L'última part es dedica a les

competències transversals que haurien de tenir els estudiants de la UAB; entre aquestes tenim l'aplicació de les TIC'S, la capacitat crítica, la selecció de la informació, el treball en equip, la comunicació verbal i no verbal, la tercera llengua, entre d'altres.

L'aprenentatge basat en competències significa establir aquelles competències que es consideren necessàries a la societat actual. Aquesta consideració es fa amb la col·laboració de la universitat i les organitzacions laborals i professionals.

Aquest aprenentatge consisteix en desenvolupar les competències transversals i específiques per tal de capacitar a la persona en els coneixements científics i tècnics i en la seva aplicació en contextos diversos i complexos, integrant-los amb les pròpies actituds i valors en una manera pròpia d'actuar personalment i professionalment. Per a aconseguir-ho és necessari un sistema d'ensenyament-aprenentatge que desenvolupi l'autonomia de l'estudiant i la seva capacitat d'aprendre a aprendre.

3.1.1. La figura del professorat

L'entrada a l'EEES comporta uns canvis que tenen efectes positius sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge, almenys aquesta és la visió que es manté des del plantejament institucional. Dins d'aquesta nova perspectiva, el rol del docent canvia radicalment. En l'antic paradigma educatiu el docent es convertia en el protagonista principal de l'ensenyament, ja que era el supervisor i director del treball dels estudiants, però dins de l'EEES el docent és un acompanyant del procés d'aprenentatge dels estudiants. D'aquesta manera, el docent té la missió d'ajudar als estudiants a aconseguir les competències pertinents.

En aquesta nova missió del professorat cap a l'EEES hi ha quatre aspectes que, gràcies a l'anàlisi de les entrevistes, hem considerat claus i que donen exemples específics de com estan vivint aquests canvis alguns professors de la UAB¹³. Aquests aspectes són: la coordinació del professorat en les titulacions, la seva formació pedagògica per a afrontar els reptes que impliquen els canvis de Bolonya, la qüestió de les tutories i les estratègies d'aprenentatge que utilitza.

Tal i com vam comentar a la primera part d'aquest *Reculls*, el nou paradigma basat en les competències transversals comporta com a element indispensable per a la seva concreció el fet d'integrar disciplines. La interdisciplinarietat ha de ser una part fonamental dels plans d'estudis i els professionals han d'estar preparats per a enfrontar-se als canvis accelerats de les competències i els coneixements.

El treball acadèmic en aquest context d'integració requereix l'establiment de criteris coherents d'integració i el desenvolupament de *brain storming* entorn a la selecció i precisió de conceptes, disciplines i competències que s'han d'integrar i treballar en equip.

En aquest context, les assignatures s'han de relacionar entre si mitjançant una coordinació interdisciplinària que contempli d'una banda les relacions horitzontals entre assignatures

simultànies o del mateix curs; i de l'altra, les relacions verticals entre assignatures de cursos anteriors o posteriors.

Per comprendre la transversalitat s'ha de puntualitzar que el coneixement és parcial i global, i no segmentat tal i com es tracta a l'actualitat. Per a aquest motiu, un dels primers aspectes claus és fomentar la cultura en equip quant a l'exercici de la docència, és a dir, que hi hagi una estreta coordinació del professorat dintre de cadascuna de les titulacions per així evitar l'aïllament.



“La coordinació aquesta, jo diria que és un dels punts claus de Bolonya que hi ha de ser i que és fonamental. No hi és perquè venim d'una tradició en què cadascú es munta la seva parcel·leta i viu tancat dins d'ella i gairebé no sap ni què fa el company del costat, i això passa”
Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

Aquest fet s'ha posat de manifest a la titulació d'Humanitats, on es troben encara un seguit de dificultats per a arribar a una bona coordinació horitzontal i vertical en tots els cursos. Per tant, és necessària la coordinació contínua del professorat per posar-se d'acord en el nivell d'exigència que han d'utilitzar per a avaluar les competències, ja que no es poden valorar amb el mateix nivell les que són dels primers cursos i les dels últims.

Un repte pel professorat d'Humanitats és trobar les vies i els recursos necessaris per concretar els espais de reflexió i acordar aspectes com l'avaluació coordinada de les competències.




“...ara toca avaluar competències, doncs vinga, ara les avaluarem totes, no, perquè hi poden haver nivells de competències, l'avaluaré a un nivell més bàsic, però, per exemple, al quart curs doncs ja la pots valorar a un nivell més alt, amb això ens hi hauríem de posar i reflexionar entre tots”
Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

Quant a les competències que han d'assolir els estudiants, és important mencionar el treball que es va desenvolupar a la diplomatura de Relacions Laborals l'any 2003 –quan començava el Procés de l'EEES–. Juntament amb l'IDES van començar a treballar per elaborar un recull de competències. El procés seguit va constar de tres parts. La primera, va consistir en l'elaboració, per part de la coordinació, d'un qüestionari amb nou blocs de competències: comunicació, científic, artístic i de la creativitat, tecnològic, interpersonals, competències sistèmiques, valors morals, valors estètics i desenvolupament de l'autoaprenentatge.

A la segona part, es va consultar als professors si cadascuna de les competències del llistat eren convenients, necessàries o imprescindibles i en quin grau. Els resultats es van enviar a la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior per a realitzar un anàlisi i donar suport al projecte.

L'última part del procés va ser la validació per part dels tutors externs de pràctiques de les valoracions fetes pels professors. En aquest últim punt es volia conèixer l'opinió dels agents que representen la futura realitat laboral dels estudiants.

 *“...vam convocar als responsables de pràctiques i els vàrem dir: aquestes són les respostes, què us semblen? I cada un va assistir amb un cap del gabinet jurídic d'un sindicat. Vam cridar a un que és el cap d'una entitat bancària, un altre que era un graduat social membre de la junta del Col·legi de Graduats Socials que era l'exercici professional d'ells i d'una mútua d'accidents de treball, un altre d'una ETT...”*

Maria Jesús Espuny. Vicedegana i Coordinadora d'Estudis Diplomatura Relacions Laborals i Llicenciatura de Ciències del Treball.

El resultat va ser la presentació, a la Junta de la facultat de Dret, del perfil de la titulació de Relacions Laborals que va sortir l'any 2005.


El segon aspecte clau d'aquesta nova missió docent és la seva formació pedagògica. El factor humà és un aspecte important per a arribar a l'èxit del procés de Bolonya, sobretot pel que fa al professorat, ja que si aquest no està preparat i qualificat per seguir els plantejaments metodològics cap a l'EEES difícilment s'arribarà a l'èxit.

Gràcies a l'anàlisi de les entrevistes, hem pogut observar dos casos pel que fa a la formació pedagògica del professorat - que no es poden generalitzar- a la UAB: el cas de la titulació d'Educació Social¹⁴, on la majoria dels professors fa temps que coneixen i apliquen de forma individual la metodologia Bolonya en les seves assignatures; i el cas de titulacions com Física i Humanitats, on els professors plantegen una mancança d'eines pedagògiques adequades per desenvolupar la funció docent dins d'aquest context.

Respecte les característiques de les tasques que ha de desenvolupar el personal docent i d'investigació, els entrevistats acorden que la formació del professorat és complicada. Cal mencionar que hi ha docents que, com dèiem abans, compten amb les eines necessàries o bé fan una immersió a partir de cursos o trobades amb els companys.

Alguns dels entrevistats mencionen, dins d'aquesta línia, els recursos que té la UAB per a la formació i capacitació del professorat. Un centre de recursos específics de formació és la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior. Podem observar que els entrevistats de les titulacions de Física i Humanitats opinen que els cursos que ofereix l'IDES estan prou bé com a una primera aproximació per als professors que comencen a implicar-se en el tema del Procés de Bolonya. En canvi, respecte als aspectes per millorar, parlen d'orientar els continguts a la pràctica de la classe.


Els professors troben dificultats per extrapolar la teoria a escala més pràctica. Un exemple d'això és que aquests cursos pretenen ser vàlids per a totes les titulacions i per a totes les situacions i això no és valorat positivament. Els entrevistats comenten que s'haurien de fer cursos especialitzats en funció de les titulacions i de la problemàtica particular de cadascuna.

 *“... vaig a buscar allò que en teoria m'haurien d'oferir, allò no ho trobo, ho trobo més en l'experiència del dia a dia que no pas en aquests cursos que poden ser molt teòrics i que poden*

estar molt bé, però que jo crec que no tenen gaire aplicació real a la vida diària”

Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

A més de la formació específica que pugui adquirir el professorat als cursos, és important que en diverses àrees de coneixement com, per exemple, a Enginyeria Informàtica es valori que el professorat estigui o hagi estat treballant fora de l'àmbit universitari. Això li dóna la capacitat, en grau suficient, per transmetre competències que es desenvolupen cada dia en una empresa com ara: gestionar el temps i els recursos, prendre decisions, adaptar-se a situacions imprevisibles o treballar de manera cooperativa.

 *“...ahí tenemos un problema, que algunas competencias que queremos transmitir a nuestros alumnos no las tenemos nosotros. Y esto no hay que tomárselo como que no sé nada de trabajar en equipo, no es tampoco eso, pero tampoco estoy convencida de que sepamos lo suficiente”*

Elena Valderrama Vallés. Coordinadora d'Enginyeria Informàtica.

Pel que fa a aquest aspecte, és important remarcar el que vam plantejar a la primera part del *Reculls*, és a dir, el factor “valor” que ha de tenir l'objecte d'estudi pels estudiants. Des d'aquest punt de vista no és l'objecte el que interessa a l'estudiant, sinó el caràcter afectiu amb què l'estudiant envesteix l'objecte. Cal tenir en compte que en aquesta valoralització que l'estudiant ha de fer de l'objecte el professor té un rol important: fer sentir en l'estudiant desig per l'objecte.

La motivació de l'estudiant es construeix a partir d'una previsió d'activitat que ha de dur a terme en funció de l'adveniment d'un estat que li resulta grat. En aquest context, el professor no només ha de tenir en compte el desenvolupament de les competències dels estudiants, sinó també el de les pròpies com a docent.

Continuem amb el tercer aspecte clau de la nova missió docent: les tutories. En el marc general de l'EEES les tutories es converteixen en una eina imprescindible, ja que assumeixen un rol fonamental per optimitzar l'aprenentatge dels estudiants.

Cal fer menció de les semblances trobades respecte a aquest tema entre l'estudi anterior¹⁵ –que va donar una aproximació a l'experiència dels estudiants amb el procés avaluatiu en el marc de l'EEES- i aquesta anàlisi.


La primera semblança es dóna respecte el tipus de tutoria que els estudiants són conscients que existeix i la tutoria que s'està aplicant per part d'alguns professors a la UAB: les tutories acadèmiques i el tutor assignat.

En aquest sentit, i en aquest estudi, es destaca el fet que a la titulació de Física s'assigni un tutor als estudiants nous perquè així tinguin la referència d'una persona dintre del departament que conegui la titulació i amb la qual puguin parlar per qualsevol dubte en relació amb el funcionament de la facultat, de la titulació o, fins i tot, d'una assignatura si es dóna el cas. A més a més del tutor

assignat, els estudiants de Física compten amb el tutor acadèmic, que és aquell professor que té unes hores establertes perquè els estudiants pugin anar a consultar-li problemes que tinguin sobre la seva assignatura.

Una altra semblança es troba en el fet que els estudiants no utilitzen les tutories. Reprenent la titulació de Física, l'entrevistat afirma que la major part d'estudiants utilitzen bastant poc les assessories. Això pot ser degut a dues raons: la primera, perquè les assessories amb el tutor assignat no són obligatòries i amb les tutories acadèmiques només és obligatori anar-hi una vegada durant el curs encara que sigui per conèixer el tutor. La segona, per la disposició del professor quant a les tutories acadèmiques, ja que quan un estudiant té problemes amb una assignatura es pot trobar amb professors que són més o menys accessibles i oberts, i ajuden (o no) a que es faci la tutoria.

Tot i així, no vol dir que a Física no hi hagi estudiants que facin servir les tutories tant amb el tutor assignat com amb el tutor d'assignatura (tutoria acadèmica) al llarg dels cursos.

 *“...hi ha estudiants que realment això ho fan servir i mantenen el contacte amb aquest tutor al llarg dels cursos, no?, i estan a segon, a tercer o a quart i encara van a veure’l; en canvi, n’hi ha que no passen d’aquesta primera visita”*

Javier Bafaluy, Coordinador d'Estudis de la Llicenciatura de Física.

El cas contrari el trobem a la titulació de Relacions Laborals, on la coordinadora comenta que els estudiants la busquen perquè els hi faci tutoria acadèmica, fins i tot, acostuma a fer tutories a nivell col·lectiu. Crida l'atenció que l'entrevistada ressalti el caràcter flexible i voluntari d'aquestes tutories per part de l'estudiant.

Com deia Raga (2003), no hi ha docència sense vocació i no cal tutoria sense interès per la persona.

Finalment, el quart aspecte clau de la missió docent es refereix a les estratègies d'aprenentatge. Assumir que l'ensenyament universitari deixa d'estar centrat en l'ensenyament i passa a focalitzar-se en l'aprenentatge, comporta un canvi –ja sigui per perfeccionar o per a aprendre coses noves– en les estratègies didàctiques que utilitzen els professors.

Després d'analitzar les respostes dels entrevistats hem vist que cadascun d'ells utilitza diferents estratègies depenent de l'àrea d'estudi a la qual pertanyen.

A Relacions Laborals, per exemple, l'entrevistada utilitza a les seves assignatures estratègies com ara fer preguntes d'un cas i relacionar-lo amb temes ja tractats. També reforça l'exposició amb suports visuals com poden ser els esquemes –ja siguin a la pissarra o al Campus Virtual –, o els dibuixos sobre el tema que explica a classe; tot això amb la intenció que els estudiants participin a classe amb els seus comentaris. Un punt interessant és l'aportació de lectures curioses sobre el tema a tractar perquè els seus estudiants no s'avorreixin i alhora llegeixin i aprenguin.



“... jo els hi poso unes bases de treball dels fusters, potser els hi poso unes bases de treball de la Segona República dels perruquers de senyores de Barcelona al 1934. Tothom llegeix amb curiositat, no? aleshores veus a quina hora obren, si fan la festa del descans dominical, si tenen 2 hores per menjar, si hi ha propines o no hi ha propines...”

Maria Jesús Espuny: Vicedegana i Coordinadora d'Estudis Diplomatura Relacions Laborals i Llicenciatura de Ciències del Treball.

El portfoli, carpeta d'aprenentatge que els estudiants aniran fent durant tot el curs, és un recurs que menciona la coordinadora d'Humanitats. Comenta que no només és útil per al desenvolupament d'una assignatura, sinó també com a eina interessant pel procés d'avaluació.

A Dret, una estratègia d'aprenentatge que utilitzen des de fa dos o tres anys amb molt d'èxit és convidar a professionals, siguin o no de l'àrea, per enviar un missatge d'esforç als estudiants, alhora que se'ls hi proporciona eines d'aplicació a l'àmbit del dret. Dins d'aquest context, tenen previst per l'any vinent convidar a un escriptor perquè els formi en tècniques d'escriptura.

Pel que fa a Enginyeria Informàtica, els estudiants assisteixen a pràctiques al laboratori. Com a pas previ, han de lliurar un dossier en el què expliquin què van a fer al laboratori amb tot els problemes resolts. Al laboratori es fan equips de tres estudiants i a cadascun li toca, de manera rotativa a cada pràctica, ser el responsable de la pràctica, de la documentació o de la part més tècnica. A partir del dossier i de la documentació que han de lliurar després d'assistir al laboratori se'ls qualifica, tenint en compte també l'ortografia.

Un altre tipus d'estratègia que s'utilitza a Enginyeria Informàtica durant el primer curs és realitzar un projecte sobre algun tema general que aniran resolent en grups de tres o quatre estudiants per tal d'assolir la competència de treballar en grup.



“...el sistema de bicicletas de Barcelona, el bicing. Dice: vamos a montar un servicio de renting de bicicletas y tal que va a servir como transporte público y que lo tienen implementado en Barcelona, ¿cuáles son los problemas con los que nos encontraremos? Y fíjate que para eso no necesitas saber informática ni electrónica todavía.”

Elena Valderrama Vallés. Coordinadora d'Enginyeria Informàtica.


3.1.2. Les competències

L'entrada en vigor de l'EEES suposa un canvi en el model educatiu. En aquest nou model, l'estudiant ha d'aprendre a aprendre i el professor ha d'ensenyar a aprendre. Això implica una mirada diferent del procés d'ensenyament/aprenentatge centrat en l'estudiant com a actor principal. La finalitat ha de ser l'adquisició de coneixements, destreses, actituds i valors que formen part del que Lasnier (2000) anomena competència. Tal i com vam mencionar a la primera part del present document, aquest autor defineix competència com “un saber complex resultat de la integració, mobilització i adequació de les capacitats, habilitats i coneixements que s'utilitzen eficientment en situacions que presentin un caràcter comú”.


Ara bé, per tal que es pugui donar aquest canvi és necessari arribar a un consens sobre el significat i l'abast del terme competència a l'àmbit educatiu. Un dels problemes més freqüents amb el què s'afronten els professionals a l'hora de tractar el tema és la gran quantitat de definicions, accepcions i conceptualitzacions del concepte de competència. Per això, tractar de posar-se d'acord en una única definició és una tasca complicada també per tots els professionals de la UAB que es troben en el camí d'adaptació a l'EEES.

Aquest fet s'ha constatat després d'analitzar les entrevistes, ja que algunes de les respostes dels entrevistats han estat segmentades; això vol dir que redueixen la definició a una de les modalitats de concreció d'una competència. Algunes competències fan referència, sobretot, al ser, a les actituds i als valors que han de desenvolupar els estudiants. D'altra banda, hi ha respostes que donen més èmfasi a la part del saber, als continguts d'una assignatura o al coneixement teòric d'un camp acadèmic. Finalment, n'hi ha que puntualitzen l'aplicació pràctica i operativa del coneixement, és a dir, el saber actuar.


Aquestes aportacions dels entrevistats coincideixen amb el que ens presenta l'IDES a la seva publicació *EINES*¹⁶ quant a les modalitats de concreció d'una competència: el saber, el saber fer i el ser.

 *“...una competència és la capacitat que han de tenir els estudiants universitaris per saber uns continguts, els continguts específics: saber-los aplicar, saber fer i saber actuar. Jo diria que són les tres claus: saber, saber fer i saber actuar”*
Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

La primera modalitat —el saber— està lligada a la capacitat de conèixer i comprendre qüestions teòriques d'un determinat camp acadèmic i, per tant, està en relació amb els continguts.

 *“...com és el cas de l'assignatura que volem, que és Llatí i Cultura Clàssica, evidentment han de saber, han de tenir uns coneixements gramaticals...”*
Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

La segona modalitat es refereix al saber fer, a l'aplicació pràctica dels coneixements en determinades situacions. Aquests coneixements inclouen habilitats per a aplicar els conceptes apresos i resoldre problemes, entre d'altres.

 *“...han de saber gramàtica, però aquesta gramàtica no serveix de res si després no la saben aplicar a un text. També han de saber traduir el text, però prèviament han de tenir uns coneixements per poder-los aplicar”*
Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

Finalment, trobem la modalitat del ser que té relació amb els valors i influeix en la manera de viure a la societat i de percebre els altres. És el saber estar el que ha d'adquirir l'estudiant, a més a més de demostrar domini en les modalitats competencials del saber i saber fer.



“Mira, jo t'explicaré una competència que va ser molt discutida i que jo crec que és molt important i és el més senzill del món: el saber estar. A veure, nosaltres dintre de la diplomatura de Relacions Laborals tenim molts llocs de pràctiques... i el problema que els estudiants tenen és una tonteria, no saben presentar-se en un despatx o agafar el telèfon i dir: -bon dia, això és el despatx de fulano”

Maria Jesús Espuny. Vicedegana i Coordinadora d'Estudis Diplomatura Relacions Laborals i Llicenciatura de Ciències del Treball

Cal aclarir que molts dels entrevistats, com és el cas de la Coordinadora de la diplomatura d'Educació Social, consideren que la dificultat radica en la possibilitat d'integració de les modalitats de concreció d'una competència -conceptes, procediments i actituds-. Aquesta característica diu que per ser competent s'han d'utilitzar de manera coordinada coneixements o sabers teòrics conceptuals, procediments o sabers aplicatius, i actituds o disposicions motivacionals que permeten dur a terme la tasca professional. Per tant, les competències són fruit d'experiències integradores d'aprenentatge en què les habilitats i el coneixement interaccionen en una tasca.



“... d'alguna manera, les competències, tot el conjunt, eh?, de coneixements, d'habilitats posades a la pràctica de forma eficient... D'alguna manera pot haver-hi estudiants que adquireixen molts coneixements, que coneixen habilitats deslligades del que és la pràctica professional, i quan després intenten portar-ho a la pràctica professional se n'adonen que no poden”

Josefina Sala Roca. Coordinadora de Diplomatura d'Educació Social Facultat de Ciències de l'Educació.

La distinció teòrica entre competències específiques i transversals permet analitzar el procés d'aprenentatge, però hem de tenir en compte que aquestes competències no poden interactuar per separat. Fer un plantejament basat en competències transversals sense que es relacionin amb les específiques podria ser un error.


Des d'aquesta òptica, s'espera que el lligam entre competències transversals i específiques esdevingui automàticament, ja que les primeres han d'estar lligades a altres coneixements específics. Per tant, perquè aquest procés d'adquisició sigui efectiu les competències transversals s'han d'integrar a la resta de coneixements.

D'aquí s'ha derivat un debat entre els que postulen que només existeix aprenentatge en una disciplina determinada i els que opinen que s'ha d'aprendre a aprendre abans d'aprendre algun coneixement.

Les competències específiques són aquelles que es vinculen directament amb el perfil específic d'una titulació i es relacionen amb els continguts específics i la praxis. Les titulacions de la UAB, que estan portant endavant el pla pilot de Bolonya, van elaborar un llistat de competències específiques que permeten la definició i concreció d'un perfil de professional capaç d'aplicar els coneixements a la pràctica.


Tal i com especifica l'AQU, aquest llistat ha de ser un seguit de competències específiques que el professional ha d'assolir després del seu període de formació. Aquest llistat relaciona el saber –coneixements, conceptes- i el saber fer - habilitats pròpies de cada titulació, praxis-. Per tal que l'estudiant adquireixi aquestes competències és necessari treballar dins de l'àmbit acadèmic i professional. Pel que fa a l'àmbit acadèmic, se'ls hi ha de proporcionar els coneixements de conceptes, teories i habilitats cognitives per a gestionar-les. Quant a l'àmbit professional, s'han de treballar les tècniques, metodologies i els procediments per poder desenvolupar la seva tasca professional.

En el que coincideixen els entrevistats amb els anteriors punts de vista sobre les competències específiques és que aquestes són les que s'han de desenvolupar a cada assignatura que forma part d'una titulació específica.

 *“... l'específica seria la que concretament per la meua matèria m'interessa fomentar... per tant, jo tinc unes competències específiques que probablement no són les que s'intentaran aprofundir a l'àrea de Dret o a l'àrea de Psicologia”*

Maria Jesús Espuny. Vicedegana i Coordinadora d'Estudis Diplomatura Relacions Laborals i Llicenciatura de Ciències del Treball.

La coordinadora de la titulació d'Humanitats, Gemma Puigvert, fa referència al que hem esmentat abans quan parla de l'itinerari de Gestió Cultural, ja que emfatitza que es va tenir molt en compte el professional que es volia formar. D'aquesta manera, les matèries que ofereix el pla d'estudi es van pensar en funció d'aquest perfil concret.

 *“...el de Gestió Cultural és molt professional perquè cada cop hi ha més empreses que demanen un gestor cultural. Aleshores, se l'havia de preparar en molts aspectes. Se l'havia de preparar en saber programar un establiment cultural, en tenir unes mínimes nocions sobre les estructures polítiques, sobre com funcionen les polítiques culturals d'aquest país o, per exemple, sobre qüestions de Dret”*

Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

Per la majoria dels entrevistats, les competències específiques són les més properes i, per tant, les més fàcil de definir, coordinar i seqüenciar.

 *“... les competències específiques de sempre jo diria que hem tingut molt clar com treballar-les...”*


Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

No parlem del mateix cas quan ens referim a les transversals. El desenvolupament d'aquestes requereix una formació i un enfocament diferent, i els entrevistats remarquen les dificultats que tenen per fer-ho.

 *“... les transversals és el que ens ha costat més del nou canvi que ha implicat l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior”*


Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

A la primera part d'aquest *Reculls* dièiem que les competències transversals es relacionen amb les actituds i els valors (saber ser i saber estar), i amb els procediments (saber fer). Aquestes competències són comunes a la majoria de titulacions, però es concreten de manera diferent a cadascuna de les àrees de coneixement dependent de la titulació. Una altra característica d'aquestes competències és que són transferibles, és a dir, aplicables en múltiples situacions i contextos —acadèmic, laboral o personal—.

 *“...hi ha competències transversals realment a tots els estudiants universitaris, no? a tots els titulats universitaris i, per exemple, nosaltres tenim competències transversals per als professionals de l'educació. Les transversals dels estudiants universitaris realment és allò que tu esperes, no? de competències de qualsevol titulat...”*


Josefina Sala Roca. Coordinadora de Diplomatura d'Educació Social Facultat de Ciències de l'Educació.

El desenvolupament d'aquestes competències permet que l'estudiant integri de forma significativa aprenentatges de diversa índole i que pugui interpretar i resoldre situacions de naturalesa complexa.

 *“Un informàtic, doncs, s'ha enfrontat a diversos tipus d'eines informàtiques, coneix moltes coses, però nosaltres sempre diem que un informàtic sap molt bé allò que ha après, però si l'afrontes a una cosa nova, a un entorn nou, potser allà l'hi costarà més. En el seu lloc, un físic tindria la capacitat d'enfrontar-se a coses noves i d'adaptar-se amb més facilitat...”*

Javier Bafaluy. Coordinador d'Estudis de la Llicenciatura de Física.

Aquesta integració permet que el graduat de qualsevol titulació sigui capaç de gestionar el propi temps, treballar en grup, dur a terme projectes, gestionar la informació i negociar d'acord amb uns valors ètics i una responsabilitat amb un equip de gent. El següent comentari d'un dels entrevistats explicita algunes de les capacitats que ha de tenir un graduat.

 *“Algunes de les competències que es desenvolupen són: la capacitat de comunicar-se correctament, de col·laborar, capacitat de negociació, saber treballar en equip, posar el seu estil personal”.*


Maria Jesús Espuny. Vicedegana i Coordinadora d'Estudis Diplomatura Relacions Laborals i Llicenciatura de Ciències del Treball.

Com hem mencionat fins ara, desenvolupar les competències transversals és el que ha costat més als professors en el nou canvi cap a l'EEES. Un exemple de la feina que duen a terme a Dret per a acarar aquesta problemàtica és la creació d'una matèria que anomenarien “Eines per a l'estudi”. L'objectiu és que els estudiants treballin competències de comunicació oral i escrita, desenvolupin

la recerca i la selecció de material, l'argumentació, etc.

Durant el curs 2008-09 tenen previst incorporar aquests continguts a l'assignatura Pràcticum 1 de primer any i, més endavant, donar forma a la nova assignatura.


No només a Dret es porten a terme accions per a acarar el tema de les competències transversals, també a la titulació de Física el coordinador diu que aquestes competències estan concentrades en una assignatura anomenada "Iniciació a la Física". Actualment estan analitzant estendre-les a la resta de matèries. L'entrevistat va dir que tenen molt clar com fer-ho en el primer curs, però no en els altres. La idea més important és que les competències transversals es percebin amb naturalitat durant l'aprenentatge; per fer-ho es considera convenient introduir-les a totes les matèries de la carrera.

 *“... no se'ns acut a nosaltres la manera natural d'implementar-lo. Perquè ja dic, per mi això no és una frase que poses en un document, sinó una cosa que hem de mirar com es tradueix a la pràctica real. Si una cosa no es pot posar a la pràctica, doncs no la poso perquè no significa res”*

Javier Bafaluy, Coordinador d'Estudis de la Llicenciatura de Física.

Pel que fa a la titulació d'Enginyeria Informàtica, la coordinadora comenta que a l'assignatura d'Ètica per a les TIC es van començar a desenvolupar competències transversals com ara: la capacitat d'anàlisi i de síntesi, la resolució de problemes, l'adaptació a situacions noves, la presa de decisions, el raonament crític i la comunicació oral i escrita.

Les competències es treballen dins de l'assignatura amb una metodologia docent basada, d'una banda, en classes magistrals; i de l'altra, en l'organització de seminaris. A les classes magistrals es donen els continguts relacionats amb la teoria, propiciant espais de debat perquè l'estudiant tingui l'oportunitat de participar i interactuar amb el professor i els companys. El que complementa aquestes classes magistrals són els seminaris amb grups reduïts. L'objectiu és que l'estudiant analitzi un cas concret i participi en un debat en el què ha de defensar, o bé qüestionar, les opcions i mesures que ha d'adoptar.

 *“En el fondo es eso, que se lleven la idea que no todo es válido, ¿no? De que lo que hacen en su mundo profesional tiene repercusión en la sociedad y, por lo tanto, no vale todo. Luego en la empresa ya les dirán que sí, pero nosotros les vamos a decir que no todo vale”*

Elena Valderrama Vallés, Coordinadora d'Enginyeria Informàtica.


Finalment, la matèria Ètica per a les TIC es desenvolupa durant el primer any a Enginyeria Informàtica, però s'està considerant ampliar-la a segon i tercer curs. La coordinadora comenta que, amb l'experiència d'aquests anys, els estudiants de primer encara no estan suficientment preparats per a aprofitar-la al màxim.

3.1.3. Les competències transversals

El procés cap a l'EEES posa èmfasi en el domini de les competències transversals durant la formació universitària. Un dels objectius més importants és el desenvolupament d'aquestes competències a l'hora de contemplar futures reformes en els plans d'estudis.


La UAB, en el seu interès per ser avantgardista a l'àmbit universitari català, ha assumit com a propi el repte proposat pel DURSI¹⁸ per dur a terme proves pilot d'adaptació en diverses titulacions cap a l'EEES. Per poder realitzar aquest repte, i com s'ha comentat a l'apartat 2.1. "Delimitació de les competències transversals a la UAB", l'IDES va idear un model que consta de deu camps competencials: la comunicació, el científic, l'artístic i de la creativitat, el tecnològic, l'interpersonal, les competències sistèmiques, la comprensió ecològica, els valors morals, els valors estètics i el desenvolupament de l'autoaprenentatge.

La decisió de triar les competències que cal desenvolupar a cada titulació que està fent el pla pilot ha estat dels equips docents, tenint en compte que aquestes competències són comunes a la majoria dels estudis però que s'han de concretar de manera diferent a cadascuna de les àrees de coneixement dependent de la titulació.

 *"... clar, però hi ha algunes que haurien de tenir tant un veterinari com un educador social, però sempre en funció de la titulació. Potser no és el mateix per a un veterinari la importància que té parlar en públic, que té importància, que la que té per a un educador social..."*
Josefina Sala Roca. Coordinadora de Diplomatura d'Educació Social Facultat de Ciències de l'Educació.

Els entrevistats expliquen com es van seleccionar i implementar els camps competencials dins de les titulacions triades per a aquest estudi. Cal remarcar que es contempla la titulació d'Educació Social, on es treballa amb metodologia Bolonya, sense formar part de les titulacions que fins ara han implementat el pla pilot. Els professors d'aquesta titulació estan implicats en portar a terme el pla pilot a Pedagogia, i això és el que permetrà la implementació progressiva a Educació Social.


Després d'analitzar les entrevistes, i tenint en compte el primer camp competencial -la comunicació-, podem tenir una idea de com es treballa aquesta competència a algunes titulacions. Durant el primer curs de Física es demana als estudiants: una elaboració senzilla de treballs escrits d'un tema triat per ells, participar en debats i fer una presentació oral curta. La idea és que l'estudiant continuï fent aquestes activitats en el segon i tercer curs augmentant el grau de complexitat per preparar i defensar amb naturalitat el treball de grau.

 *"...doncs els demanem, a part del petit treball escrit que van fer durant el primer curs, com a mínim una presentació amb un resum breu del tema que han escollit... la idea, una mica, és no fer això només a primer curs, sinó que hi hagi continuïtat a segon i tercer, i d'alguna manera que cada curs sigui una miqueta més ample o més ambiciós. Això ha de portar que l'alumne estigui preparat per fer el treball de grau en el quart curs, que també haurà de suposar*

una exposició en públic”


Javier Bafaluy: Coordinador d'Estudis de la Llicenciatura de Física.

A Enginyeria Informàtica es treballa la capacitat oral i escrita durant tota la carrera, i un exemple de presentació escrita la trobem a les pràctiques de laboratori. Els estudiants han de lliurar un dossier en el qual, a més a més dels continguts, s'avalua l'ortografia i la gramàtica. Un tema que va mencionar l'entrevistada com a rellevant és la documentació dels projectes realitzats, ja que està en relació amb el pensament dels sistemes que ha de tenir tot enginyer. Aquesta documentació serveix com a base per al treball multidisciplinari¹⁹, de manera que les persones implicades d'altres àrees de coneixement poden treballar la seva part i saber de què tracta el projecte.

 *“... en las ingenierías también hay un concepto importante que es la documentación de todo lo que hacen. Un programa no sirve de nada si no está documentado, porque el siguiente que viene ha de mantenerlo y para ello contar con el proceso de documentación”*


Elena Valderrama Vallés. Coordinadora d'Enginyeria Informàtica.

Pel que fa al món de l'educació, desenvolupar el camp de la comunicació com a competència transversal és imprescindible per poder transmetre els aprenentatges en la futura labor professional.

 *“...és molt important l'habilitat de comunicació. Tots els educadors han d'interrelacionar-se i en aquest marc d'interrelacions utilitzem fonamentalment tot el que és la comunicació, sigui verbal o no verbal. Aleshores s'ha de ser molt hàbil utilitzant aquesta comunicació, ja que en funció de l'habilitat que tinguem es podran transmetre aprenentatges o no”*

Josefina Sala Roca. Coordinadora de Diplomatura d'Educació Social Facultat de Ciències de l'Educació.

Un altre aspecte important vinculat a la comunicació, és que l'estudiant ha de demostrar, un cop finalitzats els estudis, una correcta manera de comunicar-se en català i castellà. Alguns dels entrevistats, fins i tot, consideren que no haurien d'acabar els estudis si no demostren un bon nivell en els dos idiomes.


 *“...tindran capacitat d'expressió oral i escrita, si no l'assoleixen hem de pensar que es perdran pel camí, que hi haurà estudiants que no es llicenciaran perquè amb els nivells d'aquests alguns evidentment acabaran no llicenciats. Tindran, per tant, competències tant orals com escrites en les dues llengües...”*

Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

A aquests dos idiomes s'afegeix la importància d'una tercera llengua, ja que es considera important que els estudiants puguin desenvolupar-se de manera correcta en una llengua més enllà de les dues oficials. Per aquesta raó, s'ha incorporat un segon nivell obligatori d'un idioma estranger en el nou pla d'estudis d'Humanitats.


Pel que fa a la llicenciatura de Física, el coordinador Xavier Bafaluy diu que els estudiants estan

molt acostumats a buscar material en anglès, per això, troba factible que a curt termini els estudiants no només tinguin la capacitat de fer recerca en anglès, sinó que a més puguin participar activament a les classes i lliurar els treballs escrits i les exposicions orals en aquest idioma.

*“... la qüestió de treballar més a fons l'anglès fent, fins i tot, treballs en anglès per escrit o exposicions orals, això ho veiem clar. O fins i tot una assignatura o un grup important d'assignatures en anglès ho veiem viable a llarg termini, ja que immediatament no podem fer-ho”*


Javier Bafaluy. Coordinador d'Estudis de la Llicenciatura de Física.

Quant a l'aplicació dels TICs que formen part del camp tecnològic, només són mencionats a les entrevistes a través de la coordinadora de Relacions Laborals i Humanitats. A la primera titulació l'aplicació es considera convenient, però és a Humanitats on se li dona un pes més important. Un exemple és el treball que se'ls demana als estudiants a través del Campus Virtual.

*“demanem l'ús d'eines informàtiques per fer alguns exercicis. Per exemple, nosaltres tenim donat d'alta el Campus Virtual, per tant, els demanem que si s'han de connectar sàpiguen utilitzar-lo. També han de saber participar en un fòrum, per això, se suposa que han de conèixer un mínim d'instruments informàtics”*


Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

Dins de l'àmbit científic cal mencionar tres capacitats expressades en algunes de les entrevistes. La primera es refereix a la capacitat crítica, que per una de les entrevistades suposa el propiciar la participació dels estudiants a classe de manera que puguin expressar les opinions i confrontar-les de manera crítica. La segona és la capacitat d'anàlisi i síntesi molt qüestionada pels entrevistats, ja que consideren que els estudiants l'haurien de treballar molt per tal de desenvolupar-la.

*“La capacitat d'anàlisi i síntesi és bàsica i els costa moltíssim. Capacitat de ser sintètics, si diem breument, diem breument, de vegades trobem una pàgina i mitja explicant no sé què que no es correspon a la pregunta i que, a més a més, no se sap sintetitzar”*


Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

La tercera capacitat dins d'aquest àmbit és la selecció d'informació. Tant a Relacions Laborals com a Educació Social les entrevistades consideren important el fet de saber seleccionar fonts. Els estudiants haurien d'acabar la carrera preparats per saber seleccionar amb criteri les fonts d'informació o de procedència que utilitzaran a l'hora d'elaborar treballs.


*“...els estudiants han de tenir claríssim quines són les fonts fiables d'informació i quines són les fonts de divulgació. Com a mínim han de tenir clar quin tipus de coneixement és quin i quin és el que té el suport de més validesa, perquè com a especialistes hauran d'anar a les fonts d'informació més tècniques, més vàlides, tenir claríssim que no agafaran, per exemple, la revista “Hola”. Per tant, que no m'agafin d'una pàgina web opinions no fonamentades...”*

Josefina Sala Roca. Coordinadora de Diplomatura d'Educació Social Facultat de Ciències de l'Educació.


El camp de desenvolupament de l'autoaprenentatge es veu notòriament reflectit a les respostes de l'àrea educativa. A Educació Social es considera important potenciar la intel·ligència emocional, això inclou saber gestionar les pròpies emocions per poder gestionar les dels altres. La coordinadora emfatitza que només és possible educar a través del vincle afectiu.

*“l'habilitat emocional és molt important, sobretot, en els mestres. Jo crec que la majoria fracassen o triomfen en funció d'aquesta habilitat concreta. I això és una cosa que s'ha deixat sempre molt de banda, que tothom ho té molt clar. Molts estudiants diuen que tal professor els agrada molt en funció de com desenvolupa aquesta competència. Aleshores, un bon educador, sigui mestre, sigui pedagog, sigui educador social, ha de tenir molta habilitat emocional...”*
Josefina Sala Roca. Coordinadora de Diplomatura d'Educació Social Facultat de Ciències de l'Educació.


Aquestes competències emocionals encara no es contempen dins del pla d'estudis d'Educació Social; així i tot, s'està plantejant fer un tronc comú que les inclogui.

*“...ara intentarem, si podem, fer un petit tronc comú de trenta-dos crèdits. I una de les coses que voldríem posar comuna seria aquesta part socioemocional...”*
Josefina Sala Roca. Coordinadora de Diplomatura d'Educació Social Facultat de Ciències de l'Educació.

En el context de les competències interpersonals s'ha destacat el treball en equip. Aquest treball, en titulacions com Relacions Laborals, Humanitats i Física, consisteix en fomentar el treballar en grup de dos o tres estudiants, ja sigui a l'aula o al laboratori. A l'entrevista d'Humanitats, a més a més, es parla de la vinculació que té aquesta competència amb el món laboral.

*“...i evidentment la capacitat d'integrar-se és molt important perquè tothom s'integrarà quan vagi al món laboral, treballi en equip...”*
Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

Per Enginyeria Informàtica aquesta competència no es limita només a formar grups, sinó també a treballar coordinadament. La feina dels enginyers depèn, així, de la capacitat de cadascú per compartir informació amb persones de la mateixa o diferent àrea (multidisciplinarietat).

*“Desarrollar la capacidad de trabajar de forma cooperativa es muy importante. Que los estudiantes sean capaces de trabajar en equipo. Esta competencia va más allá de que hagan prácticas de dos en dos a lo largo de la carrera, eso no quiere decir trabajar en equipo. Trabajar en equipo quiere decir muchas más cosas. Quiere decir ser capaz de pasar información. Lo que yo utilizo como entrada son salidas tuyas y, por lo tanto, dependo de lo que tú hagas; es mucho más complejo...”*
Elena Valderrama Vallés. Coordinadora d'Enginyeria Informàtica.

Ens sembla interessant exposar el punt de vista d'alguns dels estudiants que van parlar d'aquesta competència a les entrevistes dutes a terme pel *Reculls 3*. La valoració general que fan del treball en grup és positiva i la consideren enriquidora malgrat les complicacions que comporta a nivell de

posar-se d'acord en temps i horaris o, fins i tot, en quant a les relacions amb els companys, que moltes vegades són imposats. A més a més, creuen que haver-se d'acostumar a treballar en grup implica un aprenentatge que es correspon amb la pràctica que hauran de desenvolupar al món laboral.



“Llavors, tu estàs fent una feina i si el grup funciona és com emular el que passarà després a una empresa, o sigui... assumim uns rols, treballem, i llavors sí que tothom ha fet la feina correctament...” (Estudiant d'Enginyeria Informàtica, 4t, Jordi)

El camp de valors morals no es menciona directament a cap entrevista, tot i així -i com s'ha mencionat a l'apartat anterior “Les competències”- a la titulació d'Enginyeria Informàtica un dels objectius de l'assignatura Ètica per a les TIC és que els estudiants adquireixen l'habilitat d'adonar-se que qualsevol decisió professional repercuteix de manera positiva o negativa a la societat, i el més important és que sàpiguen discernir entre aquestes dues opcions. Com dèiem abans, la importància de tots aquests camps competencials radica en què es poden aplicar en molts àmbits de la vida, d'aquí que el seu domini resulti essencial dins de l'àmbit laboral.



En resum, podem dir que els entrevistats són conscients del repte que suposa que les titulacions que duen a terme el pla pilot i les que no, com el cas d'Educació Social que encara no el té implementat, treballin gran part del currículum amb metodologia Bolonya.

Alguns dels inconvenients que mencionen els entrevistats són:

- La manca de cultura d'equip en l'exercici de la docència. S'ha d'emfatitzar la importància que té que els professors de cada titulació es coordinin a nivell vertical i horitzontal, de tal manera que cadascú sàpiga quines competències avaluarà dependent de l'assignatura que imparteix.
- La majoria dels entrevistats coincideixen quan diuen que estan acostumats a treballar amb les competències específiques; en canvi no passa el mateix amb les transversals, on plantegen les dificultats que tenen a l'hora d'implementar-les.
- El punt anterior està lligat a la formació pedagògica del professorat, on els coordinadors diuen que hi ha una mancança d'eines pedagògiques adequades. Així i tot utilitzen estratègies d'aprenentatge dependent de l'àrea d'estudi a la qual pertanyen. Algunes d'aquestes estratègies són: lectures, exercicis al Campus Virtual, el portfoli, convidar professionals de diversos àmbits per donar una xerrada, fomentar el treball en equip, fer dossiers, etc.


3.2. Avaluació de les competències

L'EEES es planteja com una transformació de l'ensenyament superior. És un procés que implica una nova forma d'entendre l'ensenyament que es tradueix en canvis en l'estructura dels estudis universitaris i, per tant, porta una renovació en l'avaluació dels aprenentatges. En aquest sentit s'introdueix l'ECTS (European Credit Transfer System) com a unitat de mesura del volum de treball de l'estudiant. Això implica que l'avaluació no es basi només en els continguts assolits, sinó també en l'adquisició de competències.

Aquesta renovació en l'avaluació dels aprenentatges dins de la UAB s'ha volgut plasmar en aquest apartat, a on s'analitza el nou rol que adquireix el professorat d'aquesta institució respecte a aquest punt. A més a més, es veurà quines són les modalitats d'avaluació i la seva aplicació en les titulacions que pertanyen a la prova pilot i que hem elegit per a aquest estudi.


Com s'ha estat comentant, la nova forma d'entendre l'ensenyament comporta, per part del professorat, canvis en la forma d'avaluar els coneixements adquirits pels estudiants.

Un d'aquests canvis pot ser treballar en equip amb altres professors de la mateixa titulació i que donin classe al mateix any. La idea seria fer una relació horitzontal entre assignatures simultànies o del mateix curs i posar-se d'acord en quines serien les competències que s'avaluarien a cadascuna d'elles.

 *“...la comunicació entre el professorat és fonamental. Cal que ens asseiem a la taula i que diguem “A veure, tu què avalues? Quines avalues d'aquestes competències?” Això s'ha de fer, i fins que no siguem capaços de fer-ho, doncs, serà una mica un garbuix, l'estudiant tindrà la sensació que en una assignatura x l'avaluen tres o quatre o cinc vegades d'una competència concreta i, en canvi, en les altres no l'avalua ningú ”*

Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.


A més a més de la relació horitzontal, les assignatures s'han de connectar també de manera transversal, això vol dir que s'han d'associar amb les dels altres cursos anteriors o posteriors. El problema amb el què s'afronten alguns dels entrevistats és que la majoria dels professors estan acostumats a treballar de manera aïllada i amb poc coneixement del que fa la resta de companys.

 *“... però per això és important que hi hagi reunions de professorat de primer, reunions de professorat de segon i que ens posem d'acord en el què avalua cadascú; i això costa molt...”*

Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.

Pels entrevistats és necessari que els professors aprenguin a treballar en equip per poder coordinar l'avaluació de competències dels estudiants a nivell horitzontal. Això permetrà coordinar-se a nivell vertical amb la implicació de tot el professorat.

A on sí que es pot veure explicitada una coordinació quant a les competències que han d'assolir els estudiants, així com a la seva avaluació, és a nivell documental, és a dir, en el programa de cadascuna de les assignatures. El problema que es pot constatar és que a la pràctica això costa molt de fer.

*“...sincerament, mentre la gent complís el que diu el programa ja en tindria prou. A Humanitats tenim unes guies de competències, i quan les miro sobre paper, doncs mira, estan molt bé, però quan arriba al jurat i me les reviso totes penso que estarien molt bé si es portessin a la pràctica”*

Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.


Aquesta dificultat de la praxis ens duu a plantejar-nos si el professorat està preparat per enfrontar-se al repte d'avaluar competències a més a més de continguts específics. Segons Cortés (2001), per saber si la transformació de les competències en l'estudiant s'està produint de manera efectiva el professor ha de fer una avaluació de procés o d'actuacions, encara que quan la duu a terme també s'està avaluant les competències com a docent i, per tant, la seva formació pedagògica.

Quant a això, i reprement l'apartat 3.1.1. La figura del professorat, hem vist dos punts diferents dins la UAB –i que no es poden generalitzar-. D'una banda, a l'àrea educativa la majoria dels professors fa temps que coneixen i apliquen de forma individual la metodologia Bolonya a les seves assignatures. D'altra banda, és a les àrees de Ciències i de Ciències Socials on els professors plantegen una mancança d'eines pedagògiques adequades per desenvolupar la funció de docent dins d'aquest context.

*“... em veig malament perquè la meua professió no m'ajuda molt en aquest sentit...”*

Javier Bafaluy. Coordinador d'Estudis de la Llicenciatura de Física.

Aquesta mancança d'eines pot venir donada per una actitud tancada per part dels professors –ja siguin novells o amb molts anys d'experiència docent- i pel costum d'utilitzar models d'ensenyament tradicionals enlloc d'aquells que es proposen dins del marc de l'EEES.

*“...realment els professors que estem preparats i en condicions d'incidir en aquestes competències transversals tenim el problema que la nostra situació no és la més adequada, la nostra experiència tampoc, perquè estem acostumats a models d'ensenyament més tradicionals. En aquest sentit, els professors més joves són una mica més oberts amb això, però no sempre, ja que de vegades són més tancats perquè segueixen el que han après. Per tot això, està clar que fa falta un esforç per part del professorat en aquest àmbit...”*


Javier Bafaluy. Coordinador d'Estudis de la Llicenciatura de Física

Pel que fa a la falta de preparació pedagògica, alguns dels entrevistats mencionen que el centre de recursos per a la formació i capacitat del professorat de la UAB (l'IDES) els hi ofereix cursos que donen diverses eines i recursos per a ajudar-los en la seva activitat docent dins del marc de la convergència universitària europea.

Respecte els aspectes a millorar, els entrevistats suggereixen orientar els continguts a la pràctica, ja que la majoria d'ells coincideixen en que troben inconvenients per extrapolar la teoria a la pràctica. Això pot ser perquè pretenen que la part teòrica sigui vàlida per a totes les titulacions, però no tenen en compte les particularitats de cada centre, element clau per al desenvolupament i l'avaluació de les competències.


Per arribar amb èxit a l'EEES, també es necessita que les institucions d'educació superior comptin amb els recursos suficients –tant materials com docents-. Dins de la UAB, en el camp de recursos docents – sense afany de generalitzar- es presenten dues situacions diferents: titulacions a on hi ha un número suficient de professorat, i d'altres on se'n necessiten més.

A la titulació de Física es disposa de forces recursos docents. En aquesta carrera no calen més professors, ja que són suficients per atendre el número que hi ha d'estudiants.

 *“... en quant al personal, tinc bastant clar que no és la titulació que més es pot queixar sobre la manca de professors, ja que tenim un número d'estudiants no excessivament gran...”*

Javier Bafaluy. Coordinador d'Estudis de la Llicenciatura de Física.


La coordinadora d'Humanitats afirma que el problema que van tenir no va ser que no es disposés d'un número suficient de professors, sinó que hi hagués una mala distribució del número d'hores que aquests dedicaven a la docència. Un redistribució correcta d'hores de la docència implicarà aprofitar els recursos humans existents; d'aquesta forma no es malgasten aquests tipus de recursos i s'aprofiten al màxim.

 *“...doncs tenien les assignatures obligatòries amb vuitanta estudiants, per què?, perquè el professorat deia “no tenim professorat”, i és veritat, però tu dius, a veure, tu no pots prescindir d'una optativa d'aquestes i el professor que alliberis d'aquesta optativa no el pots posar a fer un desdoblament amb una troncal? Clar, et diran, home, és que és molt més agrair fer una optativa de segon cicle que no pas una de primer... Llavors és problema de distribuir els recursos.”*

Gemma Puigvert. Coordinadora de la titulació d'Humanitats.


Per altra banda, també es creu que per a aplicar correctament Bolonya és imprescindible fer una educació el més centrada possible en l'estudiant i no en el professor. Això implica aconseguir una ràtio estudiant/professor que faci possible l'assoliment d'aquest nou model, a on es requerirà en molts casos un seguiment personalitzat del treball de l'estudiant.

La dificultat que tenen moltes titulacions és afrontar aquest nou repte, ja que cada professor té un nombre considerable d'estudiants a cada grup de classe i, per tant, no pot treballar de manera personalitzada.


 *“...el problema és que el professor no podrà fer un seguiment individualitzat dels estudiants si té un grup molt nombrós; i això no s'arreglarà en un any”*

Josefina Sala Roca. Coordinadora de Diplomatura d'Educació Social Facultat de Ciències de l'Educació.

Aquest comentari també surt a l'estudi anterior, *Reculls 3*, a on els estudiants expressen que hi ha una mancança de professorat en relació a l'excessiu nombre d'estudiants per a assignatura.


 *“No, perquè a més la majoria dels profes són els mateixos que ja estaven i no hi ha més profes, o sigui fan un reforma que no posen els mitjans i això teòricament el tracte individual de l'alumne la seva evolució i tot això però clar si són 300 a classe bueno. Durant el curs hi ha 4 profes iguals, és impossible o sigui jo els entenc els profes no poden fer un seguiment personal de l'alumne perquè en tenen tants que és impossible”* (Estudiant d'Enginyeria Informàtica, 4t, Oriol²⁰)

Tot això es relaciona amb el comentari de la coordinadora d'Educació Social, la professora Fina Sala, que diu que la idea de Bolonya és molt bona tot i que, actualment, a la UAB s'està implementant a cost zero, el que vol dir, en aquest cas, que es pensa en treballar únicament amb la plantilla de professors que s'ha previst.

 *“... el problema de la implementació de l'EEES vindrà quan no posin prou professorat, ja que el que s'està fent és a cost zero; i per això, no pots dividir els grups i treballar en petits grups, és molt difícil segons en quines assignatures i dinàmiques...”*

Josefina Sala Roca. Coordinadora de Diplomatura d'Educació Social Facultat de Ciències de l'Educació.

Pel que fa als recursos materials, la majoria dels entrevistats comenten que falten espais adequats per poder treballar com demana el nou model educatiu. En general falten aules tipus seminari i aules petites -ja sigui a la mateixa facultat o a la biblioteca- perquè els estudiants puguin ajuntar-se i fer els seus treballs en equip o perquè els professors facin les seves tutories integrades.

 *“Serien necessaris espais adequats per al treball dels estudiants, perquè el que tenim aquí, bàsicament, són les aules tradicionals, bancs que estan mirant cap a la pissarra. En canvi, quan vols fer activitats diferents com treballar en grup fent una cosa tan clàssica com fer problemes, trobes a faltar espais adequats per a aquest tipus de treball...”*

Javier Bafaluy. Coordinador d'Estudis de la Llicenciatura de Física.

També hi ha recursos que, en aquest moment, són molt escassos. Un d'ells és el laboratori a la titulació de Física, a on el coordinador comenta que serà a la pràctica quan es podrà saber si es necessiten més d'aquests espais. A més a més, gràcies a la praxis es podrà saber realment quines són les necessitats que van sortint respecte a les qüestions materials.

Els coordinadors són conscients que tots aquests canvis que es necessiten no es podran portar a terme d'un dia per altre, sinó que s'hauran d'anar introduint de mica en mica.



En resum, una de les conclusions a les quals podem arribar és que l'EEES, tot i que es basa en un bon plantejament teòric, pateix mancances importants en la seva aplicació. Això queda patent en la falta de formació específica per part del professorat, així com en els insuficients recursos materials i humans.

Referències segona part:

(1) L'ANECA té com a missió contribuir a la millora de la qualitat del sistema d'educació superior mitjançant l'avaluació, certificació i acreditació d'ensenyaments, professorat i institucions. Podeu veure més informació a la pàgina web: <http://www.aneca.es/>

(2) Podeu veure els informes a: http://www.aneca.es/estudios/estu_informes.asp

(3) *European Free Trade Association* (Associació Europea de lliure Comerç), Organització intergovernamental amb seu a Ginebra. Té com a objectiu promoure el lliure comerç i reforçar les relacions econòmiques. Actualment està integrada per Suïssa, Islàndia, Liechtenstein i Noruega.

(4) CHEERS vol dir *Careers after Higer Education: a European Research Surve*. La seva pàgina web és: <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>.

(5) Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Girona, Universitat de Lleida i Universitat Rovira I Virgili.

(6) L'enquesta es va fer de gener a març de 2008. En aquest moment l'AQU treballa en l'anàlisi de les dades i, per a això, no hi ha resultats encara.

(7) Els estudis corresponents al primer títol universitari o grau s'anomena bachelor, i ha de capacitar l'estudiant per a la incorporació en grans àrees temàtiques del mercat de treball (ocupabilitat). El segon títol o mestratge representa l'especialització en una àrea determinada del coneixement. El tercer títol, o doctorat, suposa una especialització temàtica en una àrea de coneixement amb objectius clarament enfocats a la investigació.

(8) L'IDES impulsa i vertebrava les diverses iniciatives d'optimització de la docència i aporta noves propostes de suport, d'innovació, de formació continuada, etc. Els objectius i les accions s'enquadren en el marc de les noves exigències de l'European Credit Transfer System (ECTS). Podeu veure més informació a: <http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1096482420642&pagíname=UAB7Page/templatePlanaModel1StandardMenu>

(9) Podeu trobar més informació a: <http://ddd.uab.es/pub/colleccioIDES/eines1.pdf>

(10) A <http://ddd.uab.es/pub/colleccioIDES/eines1.pdf> pàgines 23-25.

(11) Atlas.Ti V5.2. Software for qualitative data analysis management and modelbuilding (Programari per a l'organització i construcció de models en l'anàlisi de dades qualitatives).

(12) Aquestes competències van ser explicades amb detall en l'apartat 2.1. Delimitació de les competències transversals a la UAB, específicament en el quadre Camps de competències bàsiques i la seva especificació operativa.

(13) Els resultats de l'anàlisi de les entrevistes no es poden generalitzar degut a que el nombre d'entrevistats no és representatiu.

(14) Educació Social no és pla pilot, però molts professors donen classes a Pedagogia que sí que ho és. Educació Social anirà directament a Bolonya.

(15) Reculls 3: Avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES: una aproximació a la perspectiva dels estudiants.

(16) EINES 1: "Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior"

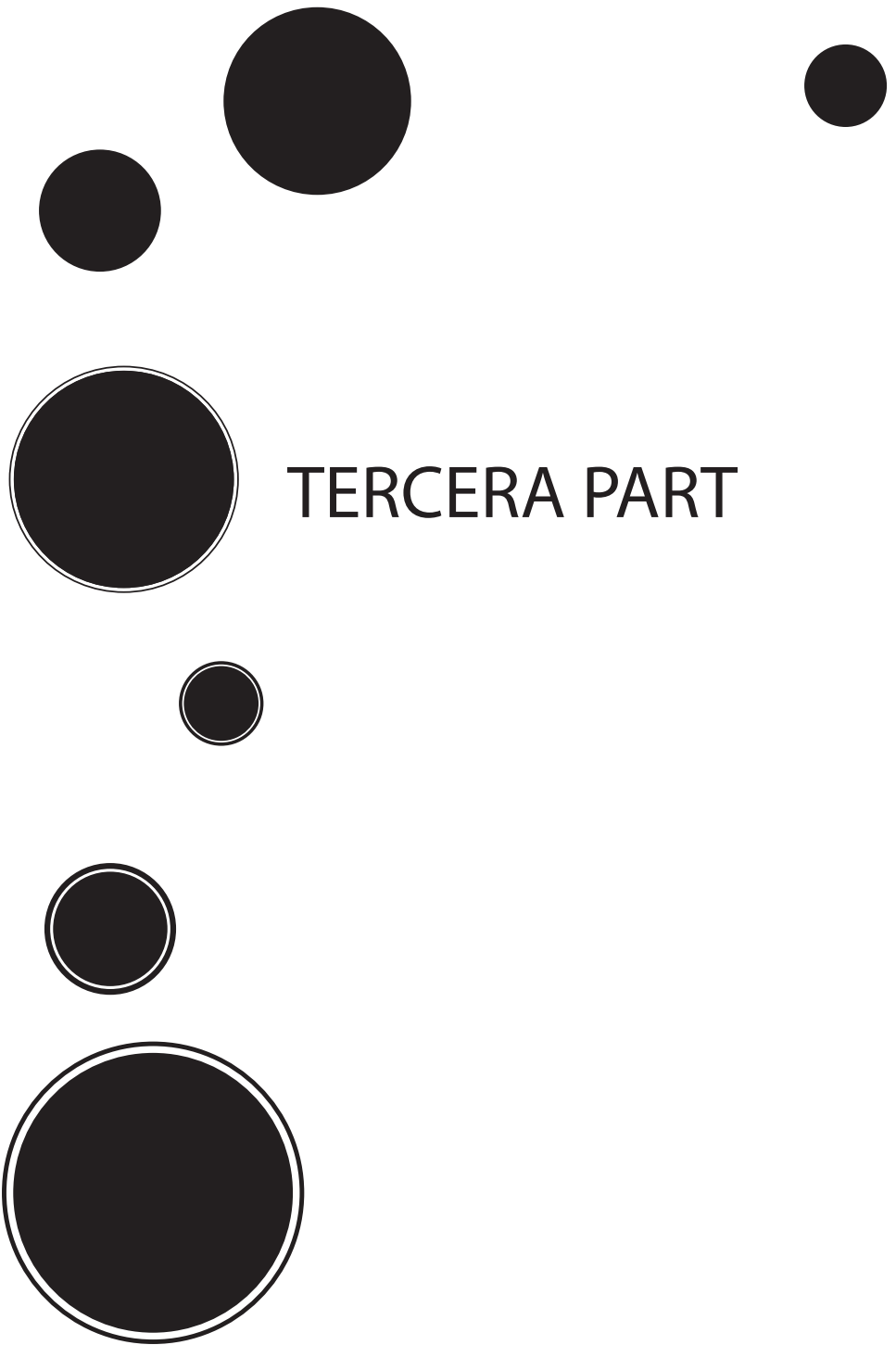
(17) En aquest cas l'entrevistada parla de "saber actuar " en el mateix sentit que "saber estar" o "ser".

(18) Sigles del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació. Actualment el seu nom ha canviat a: Departament d'Innovació, Universitats i Empresa. Es pot veure més informació a:

<http://www10.gencat.net/dursi/AppJava/home.jsp?area=0&idioma=>

(19) Que també forma part del camp de competències interpersonals pel que fa al treball en equip, que es veurà més endavant

(20) Reculls. Document 3. Avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES: una aproximació a la perspectiva dels estudiants, pàg. 127.



TERCERA PART

1. La UAP i el foment de les competències transversals

Fins ara hem fet un recorregut històric en relació a les competències transversals i hem vist com aquestes es delimitaven des del context internacional fins arribar al de la UAB, on hem comptat amb la valuosa opinió de degans, vicedegans i coordinadors d'algunes titulacions. També hem vist la importància d'aquest tipus de competències al món laboral.

Aquesta última part del *Reculls* la dedicarem a reflexionar sobre el futur rol de la UAP (Assessorament Psicopedagògic) en el foment de les competències transversals en els estudiants. Però abans d'endinsar-nos en això, farem una breu síntesi sobre l'origen, l'estructura i el funcionament del servei.

1.1. La UAP: objectius i estructura

La UAP és un servei, creat el 14 d'octubre del 2002, que s'ofereix gratuïtament a tots els estudiants de la UAB per a atendre les necessitats d'aprenentatge i d'orientació en els àmbits educatius, socials, professionals i vocacionals.

L'estil de funcionament d'aquest servei és en xarxa i, per tant, es coordina amb els següents serveis de la Unitat d'Estudiants i de Cultura ETC: Cultura en Viu, l'equip de comunicació, l'equip de suport administratiu, el Programa d'Acollida a Estudiants Estrangers, el Punt de Serveis i la Gestió i Producció de Projectes. I també amb altres serveis de la UAB com, per exemple, amb els psicòlegs del Servei Assistencial de Salut (SAS), l'Àrea de Comunicació i Promoció i Punt d'Informació, el Treball Campus, l'Oficina d'Estudis i Gestió de la Informació (OEGI) i el Programa per a la Integració dels Universitaris amb necessitats Especials (PIUNE), entre d'altres.

D'altra banda, la UAP persegueix els següents objectius generals i específics:

- Promoure l'enriquiment de l'experiència de l'estudiant universitari tant a nivell personal com acadèmic:

- Informar sobre aspectes acadèmics, la vida al campus, serveis a l'estudiant, etc.
- Dur a terme tasques d'orientació professional.
- Formar en la millora de l'aprenentatge.

- Ofereir suport i assessorament als estudiants que participen al "Programa d'Assessors d'Estudiants", així com realitzar el seguiment i l'avaluació.

1.2. La UAP i les competències transversals

Tenint present la seva tasca, resulta lícit que la UAP tingui un rol important en quant al desenvolupament de les competències transversals durant el procés d'aprenentatge dels estudiants. Quan fem referència a l'enriquiment de l'experiència de l'estudiant universitari no ens quedem a un

nivell informatiu, sinó que esdevenim un agent formatiu. Aquest aspecte formatiu es desenvolupa, en part, amb l'oferta de cursos i tallers, amb l'orientació individualitzada i amb la formació i el seguiment dels estudiants que participen al Programa d'Assessors d'Estudiants¹.

Com hem anat veient en tot aquest document, el nou Espai d'Educació Superior pretén que els estudiants siguin agents actius en la seva formació i competents en la futura inserció laboral. Ja des del 2000, a l'informe del "Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades", a quasi totes les titulacions universitàries es reconeixia la necessitat de serveis d'orientació i d'ajuda per als estudiants, especialment, de nou ingress. Per tant, la UAP es proposa ser un servei de recolzament a tots els estudiants que ho precisin durant la seva trajectòria acadèmica. Des de la seva creació ha anat oferint diferents activitats i recursos als estudiants per tal de potenciar competències transversals com ara: aprendre a aprendre, parlar en públic, gestionar informació, reflexionar de manera crítica, administrar els propis recursos, etc.

L'oferta d'activitats i serveis que proposa la UAP no ha estat la mateixa durant tota la seva trajectòria, sinó que ha variat sempre en funció de les necessitats dels estudiants. Amb el nou paradigma educatiu d'Educació Superior les necessitats dels estudiants canvien i, per això, la UAP intenta adaptar-se a aquests canvis per continuar oferint un servei de qualitat.

S'ha de puntualitzar que les fonts que sobretot han estat útils per detectar les necessitats dels estudiants han estat: els problemes psicopedagògics presentats pels estudiants any rere any, les necessitats plantejades pels estudiants que van participar als tallers impartits, i les necessitats detectades en els estudiants de nou ingress gràcies a la labor realitzada pels estudiants participants al programa d'assessors d'estudiants i estudis qualitius, com el cas del *Reculls III* en el què s'anàlitzaven les necessitats psicopedagògiques d'estudiants de diferents titulacions.

1.3. Un repte de futur: la formació modular

La UAP vol desenvolupar aquestes competències transversals oferint una formació de tipus modular. Retallarem el concepte de mòdul com a una unitat d'ensenyament autònom definida com una qualificació parcial dins d'una qualificació completa. D'aquesta manera, amb un mòdul es vol aconseguir una determinada competència operacional com a part d'un tot. Cada mòdul es tanca amb l'acreditació de l'assoliment d'unes competències específiques.

Quan un estudiant supera un mòdul adquireix els coneixements necessaris per a assolir una competència. En aquest procés s'ha concedit el mateix valor a les capacitats socials que a les personals, necessàries per a assolir la competència operacional definida.

Aquestes són les exigències que ha de complir un mòdul:

- Qualificació parcial definida respecte un conjunt de competències recollides al mòdul.
- L'ús múltiple de cada mòdul, de manera que les competències adquirides no siguin específiques per a una professió.

- L'avaluació de les competències a l'acabament dels mòduls (Marty, 2004).

D'altra banda, aquest sistema modular presenta avantatges com els que s'expliciten a continuació:

- Facilitar la **transferència** de crèdits.
- Evitar una excessiva **fragmentació**.
- Evitar un **nombre elevat d'exàmens** finals.
- Prioritzar l'**estructura del programa** d'estudi global³.
- Facilitar el **procés de disseny del pla d'estudis** global.
- **Flexibilitzar el sistema de formació** continuada.
- Fomentar l'**aprenentatge autònom**.
- Fer més **atractiva la formació continuada** en etapes i possibilitar un abordatge diferent en funció de les necessitats individuals.
- **Optimitzar les possibilitats de col·laboració** entre les diferents instàncies que formen part del procés.

Respecte els possibles esculls d'aquest sistema modular, trobem el risc de solapament dels continguts entre mòduls, que són un nombre excessiu (Marty, 2004) i, a vegades, el perill de tallar la llibertat d'ensenyament limitant la quantitat d'hores presencials al mòdul.

Un dels reptes de futur que es proposa la UAP és oferir als estudiants una formació modular en les competències transversals. Els pròxims apartats pretenen ser un esborrany sobre el funcionament dels diferents mòduls on s'especifiquen les competències a desenvolupar, els continguts, la metodologia i l'avaluació.

Aquesta trajectòria pilot modular es fonamenta en el nou paradigma educatiu de l'EEES, per tant, l'estudiant esdevé un agent actiu tant en la metodologia com en l'avaluació. Seguint aquesta perspectiva, la formació es basarà en el nou Sistema Europeu de Transferència i Acumulació de Crèdits (ECTS) que implica l'avaluació de les hores presencials i del treball autònom de l'estudiant.

2. La metodologia dels mòduls: l'aprenentatge significatiu

La metodologia docent del trajecte modular es planteja des del constructivisme, doctrina en la què l'estudiant construeix el seu coneixement a partir d'un procés interactiu en el què el professor esdevé el mediador.

Per a la creació de la formació modular, la UAP ha pres com a referent la teoria de l'aprenentatge significatiu que va ser formulada per Ausebel (1963). Per aquest autor, aquest tipus d'aprenentatge respon a un procés segons el qual un nou coneixement es relaciona amb l'estructura de qui aprèn de manera no arbitrària, substantiva i no literal. Aquesta interacció amb l'estructura cognitiva es produeix tenint en compte aspectes rellevants, presents a la mateixa estructura, que es coneixen com a subsumidors o idees d'anclatge (Ausebel, D. 1976).

La metodologia docent per dur a terme aquesta formació modular és considerada l'adequada per tal que els estudiants connectin el nou coneixement amb les seves idees prèvies. En aquest aprenentatge per construcció els conceptes encaixen a l'estructura cognitiva de l'estudiant i, és així, com aquest últim aprèn a aprendre.

D'altra banda, es pretén buscar la motivació de l'estudiant en l'aprenentatge fent ús de recursos diversos i atractius. Com que la motivació pot esdevenir tant la causa com l'efecte de l'aprenentatge, no s'espera que hi sigui abans d'iniciar les tasques d'aprenentatge sinó que, com apunten Ausubel, Novak i Hanesian (1978), s'ha d'eleva al màxim l'impuls cognoscitiu de l'estudiant despertant, així, la seva curiositat intel·lectual i fent ús de materials que atraguin la seva atenció.

Cal distingir entre aprenentatge i material significatiu, ja que són dos conceptes ben diferents. El material només resulta potencialment significatiu perquè, com apunta Ballester (2002), pot ser utilitzat per repetició. En canvi, quan es dona l'aprenentatge significatiu l'estudiant relaciona les idees noves amb algun aspecte rellevant de l'estructura cognitiva, a més de vincular-lo amb la seva estructura del coneixement.

Partint d'aquesta manera d'entendre l'educació, es pretén que la metodologia aplicada a les sessions presencials fugi de la de tipus magistral⁴ fonamentant, sobretot, l'aprenentatge experiencial amb el què s'ha demostrat que es potencia la capacitat d'aprendre a aprendre i de pensar de manera crítica i creativa.

Aquest tipus d'aprenentatge ha estat desenvolupat bàsicament per David Kolb (1984), i parteix del principi que els estudiants aprenen millor quan entren en contacte directe amb les experiències pròpies, és a dir, quan és un aprenentatge en el què l'estudiant està implicat de forma activa. D'aquesta manera, partint del coneixement i de l'experiència prèvia dels estudiants, se'ls involucra en la construcció del seu aprenentatge. Així doncs, la diferència entre l'aprenentatge constructiu i el basat en l'assimilació d'informació és que l'estudiant parteix de l'acció i avalua els efectes.

Per acabar, l'estudiant després de reflexionar i entendre els principis generals els aplica. En canvi, a l'aprenentatge basat en l'assimilació d'informació, l'estudiant rep dades sobre principis generals

que organitza i assimila com a coneixement per després inferir en una possible aplicació d'aquest que el porti a una acció real que tendeixi a l'execució i avaluació de l'aprenentatge.

Segons R. Kolb (1984), podem determinar quatre etapes successives del cicle d'aprenentatge experiencial:

- **Experiència concreta (EC)**
- **Observació reflexiva (OR)**
- **Conceptualització abstracta (CA)**
- **Retroacció o Experimentació Activa (EA)**

Aquestes etapes formen part d'un cicle en el qual l'experiència concreta es tradueix en conceptes que



Cicle d'aprenentatge segons Kolb (1984) modificat a partir de Jenkins (1998).

Amb aquest model, les sessions de la formació modular acostumen a iniciar-se amb una experiència que pot ser, per exemple, una dinàmica grupal, una simulació, una demostració, etc. Després, l'estudiant reflexiona sobre aquesta última experiència cercant analogies amb experiències anteriors, iniciant debats amb altres companys, etc. En última instància, els estudiants pensen com poden posar en pràctica les habilitats i els coneixements apresos.

També hi ha la possibilitat que aquest cicle d'aprenentatge finalitzi, posant a prova el nou aprenentatge, mitjançant una simulació o una situació real. Cal dir que aquest cicle pot repetir-se les vegades que siguin necessàries fins a aconseguir que l'estudiant generalitzi els coneixements.

Aquest aprenentatge s'aborda des del mètode inductiu, ja que el docent parteix de l'experiència de l'estudiant i el guia per aconseguir que aquest generalitzi el coneixement.

Partint d'aquesta concepció de mòdul, la UAP proposa, en el quadre següent, una estructura general dels camps de competències i de la conseqüent correlació amb els mòduls de treball:



Camps	Mòdul I	Mòdul II	Mòdul III	Mòdul IV
Comunicació	Raonament de tipus reflexiu i crític. Capacitat de redactar i comunicar-se oralment de forma eficient.	Raonament de tipus reflexiu i crític. Comunicació oral i escrita.	Capacitat de redactar i de comunicar-se oralment de forma eficient.	Capacitat de transmetre els coneixements de forma eficient
Valors personals	Tenir una actitud que vagi en consonància amb els valors humans.	Tenir una actitud que vagi en consonància amb els valors humans. Ser responsable.		Capacitat per a analitzar i criticar projectes de qualitat.
Interpersonals	Capacitat de ser líder, de relacionar-se amb altres companys i de treballar en equip. Capacitat de treball multidisciplinari i interdisciplinari.	Capacitat de lideratge.		Capacitat de treball multidisciplinari i interdisciplinari. Capacitat per valorar els resultats de forma individual i col·lectiva.
Tecnològics	Coneixements tecnològics, en el sentit de ser capaç de gestionar recursos de tipus bibliogràfic i documental.		Coneixements tecnològics, en el sentit de ser capaç de crear i gestionar un entorn web.	Tenir nocions d'anàlisi qualitatiu i quantitatiu.
Professionals		Capacitat de dur a terme estratègies per a la resolució de problemes. Gestió de la informació.	Capacitat de dur a terme estratègies per a la resolució de problemes. Capacitat de generar coneixement. Buscar i gestionar informació.	Resolució de problemes. Preses de decisions. Preocupació per la qualitat.
Desenvolupament de l'autoaprenentatge	Gestió del temps i els recursos.	Capacitat de generar noves idees.	Habilitat per treballar de forma autònoma. Capacitat de generar noves idees.	Capacitat de generar coneixement. Habilitat per treballar de forma autònoma. Capacitat de generar noves idees.

2.1. L'avaluació dels mòduls

Per tal de garantir la màxima qualitat en l'avaluació de les competències assolides pels estudiants una vegada han cursat els diferents mòduls, la UAP proposa seguir el model AQU en el marc general per a l'avaluació dels aprenentatges (2003) establint els següents moments:

-**Diagnòstic:** informació sobre l'estat inicial de l'aprenentatge dels estudiants en terme de conceptes, procediments i actituds. D'aquesta manera es permet la detecció *a priori* dels possibles problemes d'aprenentatge dels estudiants i es fan les modificacions adients en el programa dels diferents mòduls.

-**Formatiu:** retroalimentació del procés d'aprenentatge dels estudiants.

-**Sumatiu:** qualificació numèrica de l'estudiant.

D'altra banda, es proposa la utilització de procediments d'avaluació alternatius, ja que destaquen allò que l'estudiant aprèn i, sobretot, com ho aprèn. D'aquesta manera l'estudiant adquireix un rol actiu acceptant la seva part de responsabilitat en el procés d'avaluació.

Alguns dels procediments a utilitzar són:

•**El portfoli:** aquesta eina també es pot conèixer com a portfoli discent, carpeta d'aprenentatge o carpeta de l'estudiant. Consisteix en una compilació del treball que ha realitzat l'estudiant durant el curs de manera integrada i global⁹.

•**El desenvolupament de projectes:** consisteix en què l'estudiant, durant períodes de temps determinats, dugui a terme una activitat de caràcter complex amb un objectiu determinat. Aquesta eina possibilita l'avaluació de competències com, per exemple, la responsabilitat, el treball interdisciplinari i el compromís (Mateo i Martínez, 2005).

•**Les pràctiques reals:** són pràctiques en les què els estudiants duen a terme tasques on apliquen habilitats en situacions molt similars a les què es trobarien a la pràctica professional (Mateo i Martínez, 2005).

•**Els contextos de simulació:** es tracta que l'estudiant porti a terme execucions dins de contextos de simulació. A la simulació es planteja un problema canviant que representa vicàriament un cas real i que haurà de ser resolt per l'estudiant.

•**El debat:** fa al·lusió a un intercanvi d'idees entre els estudiants entorn una temàtica determinada en un grup o seminari. L'objectiu és que l'estudiant defensi una postura concreta sobre un tema i pugui fer aportacions o contraaportacions a l'exposició d'altres companys (Bordas i Cabrera, 2001).

•**Grups de discussió:** consisteix en una conversa plantejada que té com a objectiu obtenir informació d'una àrea definida d'interès dins d'un ambient no directiu. Els grups de discussió estan formats per persones que presenten certes característiques que els permet oferir dades de naturalesa qualitativa a partir d'una conversa guiada (Krueger, 1991). Aquesta tècnica resulta útil a àrees com les de valoració de necessitats, desenvolupament de projectes i la millora de programes d'intervenció ja en marxa.

3. Estructura dels mòduls

Els mòduls s'associen a una unitat d'avaluació i acreditació de capacitats que formen part de les competències. Així, amb la combinació dels mòduls, es pot arribar al desenvolupament de competències, de manera que els mòduls es poden fer per separat o de forma consecutiva.

Cursant un mòdul, l'estudiant aconseguirà una acreditació de les competències que es pretenguin treballar; d'altra banda, per tal que l'estudiant obtingui una certificació d'assoliment d'aquestes competències haurà de realitzar tots els mòduls.

Com explicitàvem en el quadre anterior (correlació entre els camps de competències i els mòduls), la formació que proposem està formada per quatre mòduls. L'objectiu és que amb cadascun d'ells, centrant-nos en les diferents àrees, es puguin treballar les competències transversals.

Mòdul I. La comunicació, la informació i el coneixement

Mòdul II. La transformació de conflictes i la construcció d'actituds

Mòdul III. La gestió de recursos i el treball cooperatiu

Mòdul IV. Els projectes de qualitat: característiques, seguiment i avaluació

El contingut de cada mòdul s'estructurarà en carpetes metodològiques i es desenvoluparà a partir dels conceptes eix. Per exemple, el mòdul II "La transformació de conflictes i la construcció d'actituds" estarà format per dues carpetes: en la primera es treballarà el concepte de conflicte i els conceptes que hi estiguin relacionats de forma directa, i en la segona es desenvoluparan els conceptes vinculats a la dimensió sòcio-afectiva.

Cada carpeta contindrà: una fitxa tècnica, el marc teòric, el marc procedimental, el suport visual, l'avaluació i una síntesi.

A continuació, fem una descripció de cadascun d'aquests materials:

La fitxa tècnica reunirà informació sobre les competències que es desenvoluparan, els conceptes eix i els conceptes derivats que l'estudiant haurà de conèixer. D'altra banda, també haurà de recollir la temporització necessària per al desenvolupament complet de la carpeta. En aquest sentit, cal tenir en compte que la nostra mesura es farà d'acord amb el crèdit ECTS que preveu unes 25 hores per crèdit. Aquestes hores es dividiran en parts iguals (8 hores per crèdit) entre presencials, treball autònom (tutories i entregues) i *performances*.

El marc teòric comprendrà l'elaboració de la informació tot tractant la matèria sobre la que versa el mòdul i es disposarà d'una bibliografia completa.

El marc procedimental s'encarregarà de la part pràctica tot indicant la manera de treballar els conceptes durant les sessions. D'aquesta manera, dins del marc procedimental trobem tot aquell material metodològic necessari per desenvolupar els conceptes recollits a la fitxa tècnica.

L'avaluació de la carpeta es farà mitjançant les entregues de cadascuna de les sessions (veure el punt 2.1. L'avaluació dels mòduls) i de les *performances* (o treballs finals) fetes amb estudiants de primer. Les *performances* estan pensades perquè l'estudiant dugui a la pràctica tot allò après, de manera que pugui assolir les competències relacionades amb cada carpeta. Així es demanarà que l'estudiant que participi a la formació modular estableixi contacte amb els estudiants de primer, els lliuri documentació i apliqui tot allò après en el mòdul a una situació pràctica.

La síntesi té com a objectiu flexibilitzar la formació modular, de manera que aquesta reculli allò essencial de la carpeta. Per tant, a la síntesi s'ha d'indicar amb quins materials, i en un terç del temps previst, es pot treballar el contingut bàsic de la carpeta en altres mòduls.

El suport visual serà una eina molt útil que complementarà el material metodològic. A partir d'aquest material es permetrà adaptar la formació a diferents situacions i tipus d'estudiants. Aquest suport es refereix a un seguit de pel·lícules, documentals, vídeos i recursos relacionats directament amb els conceptes desenvolupats a les carpetes.

4. Desenvolupament de cada mòdul

Mòdul I. La comunicació, la informació i el coneixement

Aquest mòdul constitueix el punt de partida i pretén que els estudiants adquireixin la capacitat de raonar de forma reflexiva i crítica al voltant de conceptes força necessaris com ara la comunicació, la informació i el coneixement.

La idea essencial de cada mòdul és treballar sobre el marc teòric proposat i la seva praxis i fer un recorregut pels marcs que donen forma als conceptes i permeten la confrontació, reflexió, crítica i integració de conceptes diferents.

Una vegada desenvolupada la part que considerem “base” per construir el coneixement, es donarà pas a la praxis i, *a posteriori*, a la conseqüent performance que ha de fer l'estudiant a l'acabar el mòdul.

En aquest mòdul partim del concepte “comunicació”. La intenció principal és no limitar-nos a un únic marc, sinó que els diferents marcs semiòtics esdevinguin més explícits i donin les eines necessàries per perfilar un marc propi i fer una aplicació o praxis amb una base lògica per un estudiant universitari.

Encara queden moltes preguntes a nivell teòric i pràctic en aquesta àrea de la comunicació, en una societat basada en el coneixement en general i on la tecnologia de la informació i la comunicació tenen una gran importància a la societat actual.

Establir la diferència entre informació i coneixement és imprescindible si no volem deixar a l'ombra l'aprenentatge i la cognició com a capacitats humanes fonamentals. La capacitat de buscar i seleccionar informació no fa referència només a on podem trobar la informació rellevant o tenir-la, sinó que es tracta d'ésser capaços de solucionar un determinat problema que es converteix en un tema rellevant per a la gestió del coneixement. Les tecnologies de la informació i la comunicació podrien contribuir a la solució d'aquests problemes, però és poc probable sense la construcció de xarxes socials.

Per tot el que s'ha esmentat, considerem que la reflexió no es pot donar únicament sobre la tècnica o sobre la superfície de l'objecte, ja que aquesta pobresa reflexiva limita les capacitats que qualsevol estudiant ha d'assolir després del seu pas per una universitat. Abans d'endinsar-nos volíem fer aquesta reflexió transversal a tots el mòduls.

Pel que fa a la comunicació, partirem de la concepció semiòtica que sovint utilitza el criteri d'intencionalitat per fer una distinció entre el que és comunicació i el que no és res més que

transmissió d'informació. Aquest criteri és recollit per diferents autors que consideren que la intenció que té un subjecte d'influir sobre un altre és la d'un acte comunicatiu (intencional), i que la resta no és més que transmissió d'informació (no intencional). Dins d'aquest plantejament, Ekman i Friesen (1981) restringeixen el concepte a la intencionalitat i distingeixen un comportament comunicatiu, un altre informatiu i un interactiu.

Un altre punt de vista teòric és considerar que tot el procés de transmissió d'informació és comunicatiu. En aquest procés és important el comportament que té l'emissor sobre el receptor, i també deixar de banda les possibles intencions o motivacions de l'emissor.

Partirem del fet que la comunicació pressuposa la intenció de comunicar-se. En aquest sentit hem de tenir en compte que aquest intent pot tenir èxit o bé fracassar.

En aquest context ens endinsarem en el paper de l'experiència social per al desenvolupament de les habilitats implicades en la intencionalitat comunicativa. La comunicació implica un procés d'interacció i d'acció, d'aquesta manera la intencionalitat es dona en el marc de processos contextualitzats d'interacció humana. Així doncs, la intencionalitat comunicativa ha de ser pensada com un procés observable i social i no purament intern i individual.

La segona carpeta d'aquest mòdul pretén desenvolupar, partint del que s'ha esmentat, les competències transversals necessàries per tal que l'estudiant pugui gestionar recursos propis, comunicar-se amb un equip o grup de treball, gestionar, analitzar i transformar la informació, conèixer, transmetre i aprendre estratègicament.

En el següent quadre s'especifiquen els conceptes que es desenvolupen en les dues carpetes que formen aquest mòdul.



Carpets	Conceptes
<p>1- La Comunicació</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La comunicació -El llenguatge -El debat -Formes de comunicació –oral/escrita- -Tipus de comunicació -La comunicació eficient -El debat -El discurs Subconceptes: -L'expressió -Els codis lingüístics -Comunicació i societat

2- La informació i el coneixement	<ul style="list-style-type: none"> -Informació i aprenentatge -La gestió de la informació -L'elaboració de la informació -Aprenentatge i coneixement -L'aprenentatge estratègic Subconceptes: -L'era de la informació -La recerca -El treball autònom -L'aprenentatge individual i en equip -Els recursos (gestió del temps, planificació, recolzament visual) -Les fonts -L'autoaprenentatge
--	---

Mòdul II. Transformació de conflictes i construcció d'actituds

El segon mòdul pretén que l'estudiant sigui capaç d'identificar, analitzar i treballar amb els conflictes i reflexionar sobre la construcció d'actituds, valors i emocions.

Pel que fa a la transformació de conflictes, si bé no queda explicitada directament a cap document com a competència transversal fruit del procés d'adaptació de l'EEES, sí que esta implícita en el camp de competències interpersonals, és a dir, quan es diu que l'estudiant ha de saber treballar en equip, cooperar amb altres companys i, si escau, liderar. Considerem molt important treballar el raonament reflexiu i crític dins d'aquest context, com també les estratègies per a la transformació de conflictes.

Dins dels contextos interpersonals resulta habitual l'existència del conflicte, que generalment se'l percep com una cosa negativa i sempre està inserit en un context social determinat. Amb el mòdul es pretén desenvolupar idees per a la transformació dels conflictes des dels seus inicis, és a dir, analitzar la situació i el procés d'intervenció adient abans de la crisi. També es vol transformar la percepció negativa que se'n té, aprofundir en les seves causes i aprendre a analitzar-lo, a negociar i a respondre de forma creativa i constructiva. D'aquesta manera, el conflicte és una oportunitat i, per tant, és essencial per al canvi.

Analitzar l'arrel del conflicte implica tenir molt present que es tracta d'una situació complicada, no reductible a una única causa. En un conflicte coexisteixen diversos elements amb una relació complexa entre ells que fa que la seva explicació no pugui ser monocausal.

Som partidaris de no donar una definició tancada del concepte conflicte i donar pes a la definició que en fan els protagonistes. Cal remarcar aquest aspecte, ja que les definicions i explicacions que

fem de les coses no són banals i determinen l'enfocament de les accions. Per això el llenguatge és clau, ja que configura i determina les possibilitats de transformació del conflicte.

La carpeta "El conflicte" conté el material necessari per desenvolupar els continguts que hem considerat rellevants. Sota el concepte "el conflicte" iniciarem el recorregut en el què s'abordaran els conflictes interculturals, internacionals, locals, educatius, el paper dels mitjans de comunicació, la reconciliació, la negociació i la mediació, entre d'altres.

La segona carpeta d'aquest mòdul agrupa el material que, al nostre parer, l'estudiant ha de desenvolupar per a assolir els conceptes base de les competències relacionades amb el raonament crític, les formes de relació en diferents àmbits, la construcció social de la identitat i la reflexió al voltant de les actituds, valors i emocions.

En el quadre s'especifiquen les carpetes que conformen el mòdul i els conceptes i subconceptes que es desenvolupen en cadascuna d'elles.



Carpetes	Conceptes
<p>1- El conflicte</p>	<p>-Tipus de conflicte -Negociació i mediació -Reconciliació -Transformació Subconceptes: -Globalització -Ressonància -Governabilitat</p>
<p>2- La intersecció entre societat i individu</p>	<p>-La dimensió sòcio-afectiva -La identitat social -L'asertivitat i l'empatia -La tolerància Subconceptes: -Les relaciones afectives -El llenguatge conciliador -La gestió de les emocions -Les tècniques de relaxació</p>

Mòdul III. Gestió de recursos i treball cooperatiu

Aquest mòdul té com a objectiu formar a l'estudiant en la gestió dels recursos propis i del treball en

equip cooperatiu tant en l'àmbit multidisciplinari com interdisciplinari.

La gestió dels recursos fa referència a la capacitat de ser estratègic tant en la presa de decisions com en la gestió dels hàbits d'organització personal i estratègies d'aprenentatge.

En el treball cooperatiu l'estudiant haurà d'aprendre a treballar en petits grups, de manera que ha de poder construir el seu coneixement si, i només si, compta amb la col·laboració dels seus companys. L'aprenentatge cooperatiu és un terme genèric que fa referència a un grup de procediments d'ensenyament en els què es parteix de petits grups heterogenis i mixtos on els estudiants treballen coordinadament entre si per tal de resoldre tasques acadèmiques i aprofundir en el seu aprenentatge.

Saber treballar en grup de manera cooperativa és una competència que tot estudiant universitari ha d'assolir per a la seva vida futura en l'àmbit que sigui, alhora que és una competència valorada positivament en el món laboral.

Alguns autors afirmen que a l'actualitat s'aposta per passar d'una manera de treballar competitiva i individualista a una mentalitat cooperativa i de col·laboració (Domingo, J., Armengol, J., Sánchez, F. 2002). Diversos autors creuen que, davant d'aquest perfil de societat, els grups funcionen gràcies a la cooperació entre la gent que els formen, ja sigui en el món laboral, relacional, educatiu, científic, etc.

Aquest tipus de treball esdevé un motor per a l'aprenentatge significatiu, a més de constituir una eina potent per a l'atenció a la diversitat, ja que els estudiants que configuren el grup aprenen de les diferències dels seus companys i se senten responsables tant del seu aprenentatge com del de la resta de companys d'equip.

La UAP vol potenciar el desenvolupament d'aquest tipus d'aprenentatge en contraposició al clàssic treball en grup, degut a que aquest aprenentatge col·laboratiu aporta una millora significativa en l'aprenentatge dels estudiants que es tradueix en:

- Major motivació per a la tasca.
- Més implicació i iniciativa.
- Major grau de comprensió del que es fa i el perquè.
- Major volum i qualitat de treball realitzat.
- Millor grau en el domini de procediments i conceptes.
- Major presència de relació social en l'aprenentatge (Rue, online).

Podem dir, doncs, que el treball cooperatiu fomenta l'aprenentatge autònom, ja que els diferents membres del grup cooperen entre si reflexionant i prenent decisions. D'aquesta manera, la relació entre l'estudiant i el docent no és de dependència, sinó que el docent esdevé un guia en la pràctica grupal (Durán, D. 2001).

Els estudiants, durant el desenvolupament del mòdul, han de treballar comptant amb els altres companys i s'han de dirigir cap a un objectiu que consensuaran junts i que hauran de dur a la pràctica. En última instància hauran d'avaluar.

D'altra banda, la multidisciplinarietat consisteix en englobar vàries disciplines abordant el mateix objecte, però la interdisciplinarietat fa esment a la integració o intercanvi entre vàries disciplines que són de naturalesa intrínseca en els seus mètodes, és a dir, en el moment d'abordar un problema o objecte d'estudi els seus mètodes són comuns d'una o una altra àrea de coneixement (Miriam, A. 2004).

Recordem que segons les dades obtingudes des del 2004 al 2006 de l'observatori de graduats de la UAB⁶, es demanava en el món laboral un nivell superior de capacitat de treball multidisciplinari (70%) al que els estudiants autoavaluaven que havien assolit després de graduar-se (50%). Són dades que assenyalen la necessitat de potenciar el desenvolupament d'aquests tipus de competències a la universitat. Els estudiants que es preparen en diversos aspectes aprenen millor a analitzar la realitat, a conèixer-la i a tenir les eines per a adaptar-se als canvis.

Per a aquest motiu, aquest mòdul intenta cobrir aquestes necessitats formatives: el treball cooperatiu a l'àmbit multidisciplinari i interdisciplinari, i el funcionament estratègic a l'aprenentatge a partir de l'elaboració d'un projecte.

En el següent quadre s'especifiquen, per a cadascuna d'aquestes competències, els conceptes que es desenvolupen dins de cada carpeta.



Carpets	Conceptes
<p>1-El treball cooperatiu</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Individu, grup i equip -Tipus de grup -Característiques dels grups -El treball en equip Subconceptes: -Xarxes i societat -La col·laboració -El voluntariat -La participació -La responsabilitat i la motivació -L'aprenentatge grupal -Les dinàmiques de grup

<p>2-El projecte</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La recerca d'informació -Les fonts documentals -La creativitat -Tipus de projectes -Els recursos –bibliogràfics, visuals, virtuals, etc.- Subconceptes: -El funcionament estratègic –generar idees- -La investigació qualitativa -L'informe, l'entrevista i l'enquesta -Seguiment i avaluació de projectes
-----------------------------	---

Mòdul IV. Projectes de qualitat: característiques, seguiment i avaluació

El quart mòdul pretén ser una formació en la què l'estudiant aprengui a regular el seu aprenentatge. Es treballarà de forma estratègica creant i gestionant projectes en grup enfortint, així, les oportunitats d'aprenentatge. Per aconseguir-ho, l'estudiant ha d'aprendre a funcionar de manera autònoma, però sempre amb el recolzament i la guia del docent.

En aquest mòdul, a diferència del III, l'estudiant ha de crear un projecte individual que inclogui a un major nombre d'agents de la UAB. Per això, l'estudiant s'ha d'involucrar i ser actiu en la cerca d'informació, presa de decisions, seguiment i avaluació de la qualitat.

Durant el desenvolupament del mòdul el docent adquireix una funció de mediador en el procés d'aprenentatge. En aquesta tasca de mediador el tutor no dirigirà el projecte de l'estudiant només limitant-lo, sinó que també fomentarà l'aprenentatge autònom i la creativitat.

Cal mencionar que aquest mòdul ofereix als estudiants l'oportunitat d'aplicar les competències adquirides a un context real i amb les eines necessàries per a aplicar models de qualitat per a tot el procés de gestió, concreció, seguiment i avaluació del projecte.

Com dèiem abans, els estudiants podran dur el projecte a la pràctica no tan sols en contextos de simulació, sinó també en situacions reals i amb models de qualitat. D'aquesta manera, es facilita la transferència de les competències assolides a les futures situacions que els estudiants es trobaran, ja siguin laborals o d'altres àmbits.

Durant tot aquest procés el docent esdevindrà un recolzament, facilitant a l'estudiant les eines necessàries per generar idees noves, establir objectius a curt i llarg termini, planificar el temps disponible, etc.

Per finalitzar, a continuació trobareu l'especificació de cadascun dels conceptes a treballar dins de les carpetes corresponents d'aquest últim mòdul.

Carpetes	Conceptes
<p>1-El pla estratègic</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Els tipus de plans estratègics -La implicació individual -El context i els actors -La implicació grupal -Tipus d'anàlisi Subconceptes: -Les variables -Els recursos i les relacions -Els instruments de mesura -El seguiment i l'avaluació de models -L'autoavaluació
<p>2-La concreció d'un projecte</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Els objectius, conceptes i procediments -La presa de decisions -La creativitat -La capacitat de generar noves idees -Els recursos -El seguiment Subconceptes: -Els actors implicats -El context d'aplicació -La investigació qualitativa i quantitativa -Els models d'avaluació de la qualitat de projectes -El control, el seguiment i l'avaluació del projecte -L'informe -La presentació dels resultats

Referències tercera part

(1) Per conèixer més els objectius, el funcionament i l'avaluació d'aquest programa en els últims cinc anys, podeu consultar: CHANCEL, G., JORDANA, M. i PERICON, R. La tutoria entre iguals en el marc de l'EEES: cinc anys de funcionament del Programa d'Assessors d'Estudiants a la UAB. Barcelona: Artyplan, Vicerectorat d'Estudiants i Cultura, 2007.

(2) Chancel, G., Calsamiglia, A. i Martínez, N. (2007). *Reculls. Document 3: Avaluació dels aprenentatges en el marc de l'EEES: una aproximació a la perspectiva dels estudiants*. Artyplan, 2008.

(3) A diferència dels sistemes de formació no modular en els que s'atorga una gran quantitat de crèdits a una unitat del curs impartida per un únic professor i es dona prioritat a la selecció del material.

(4) Tinguem en compte que està demostrat per nombroses investigacions que l'atenció dels estudiants durant les classes de tipus expositiu decau a partir dels 20 minuts de classe i, a més, es fonamenta el rol passiu de l'estudiant en el seu aprenentatge.

(5) L'elaboració d'aquesta eina segueix les fases següents. Explicitació del propòsit: el docent explica als estudiants la finalitat del portfoli per tal de deixar clar què espera d'ells. Establiment de finalitats: l'estudiant escriu els objectius que pretén assolir. Integració d'evidències i experiències: l'estudiant selecciona diferents moments del procés d'aprenentatge per tal de mostrar el seu millor treball al docent. Amb aquesta autoselecció l'estudiant reflexiona sobre el seu treball realitzat. Avaluació: L'estudiant i el docent avaluen contínuament el portfoli.

(6) Veure apartat 2. Les competències transversals i el mercat laboral en el marc de la UAB d'aquest mateix document.

Bibliografía tercera part

- AUSUBEL, D. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.
- AUSUBEL, D. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Barcelona: Paidós, 1976.
- AUSUBEL, D., NOVAK, P. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1978.
- BASLLESTER, A. *Seminario de aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer aprendizaje significativo en el aula*, 2002.
- BASLLESTER, A. *Hacer realidad el aprendizaje significativo*. Cuadernos de pedagogía, núm. 77, 1999.
- BORDAS, I. y CABRERA, F. *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Revista española de pedagogía. Año LIX, enero-abril, núm. 218, pp. 25- 48, 2001.
- DOMINGO J., ARMENGOL, J., FRANCESC, J., SÁNCHEZ. *L'aprenentatge cooperatiu com a eina de millora de la qualitat docent*. Jornada de Presentació de resultats dels projectes de millora de la docència, 2002.
- DURÁN, D. *Enseñar a pensar en equipo. En Aprender Autónomamente: estrategias didácticas*. Aula de Innovación Educativa. España: Graó, 2005.
- EKMAN, P. i FRIESEN, W. *The Repertorie of Nonverbal Behavior: Categories, Origin, Usage and Coding*. Dins A. Kendon (ed.) *Nonverbal communication, interaction and gesture*. The Hague: Mouton, 1981.
- KOLB, D.A. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. NJ., Prentice-Hall, 1984.
- KRUEGER, R. *El grupo de discusión. Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide, 1991.
- MATEO, J. y MARTÍNEZ, F. *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. ICE. Universitat de Barcelona, 2005.
- RUÉ, J. *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova, 1991. Grupo de interés en aprendizaje cooperativo. ICE Instituto de ciencias de la educación: http://giac.upc.es/PAG/giac_cat/material_interes/ac_que_es.pdf
- MARTY, R. *El sistema modular suizo - un desafío pedagógico y de política educativa*. Bureau Bildung und Beratung. Modularización en Suiza. Altendorf, Suiza, 2004.