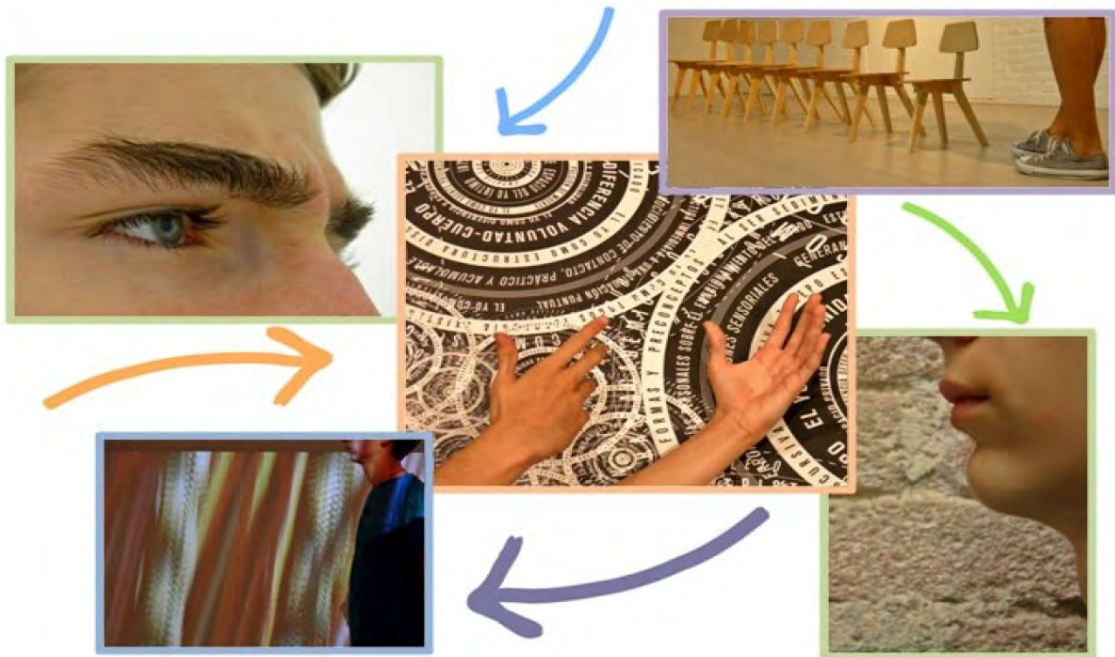




Universitat Ramon Llull

Tesi doctoral



La competència comunicativa oral a la Universitat

Disseny, implementació d'un programa de comunicació oral
a través de presentacions en públic per a docents universitaris
de l'àmbit de l'economia i l'empresa i
valoració d'impacte entre l'alumnat

Carme Hernández Escolano

Dirigida per la Dra. Montserrat Alguacil de Nicolás

Octubre, 2015



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

Títol La competència comunicativa oral a la Universitat: disseny, implementació d'un programa de comunicació oral a través de presentacions en públic per a docents universitaris de l'àmbit de l'economia i l'empresa i valoració d'impacte entre l'alumnat

Realitzada per Carme Hernández Escolano

en el Centre Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

i en el Departament Ciències de l'Educació

Dirigida per Dra. Montserrat Alguacil de Nicolás

Penso que el llindar de la humanitat és el llenguatge
(S. Serrano, 1990)

Agraïments

Aquest ha estat un llarg camí, moltes han estat les persones que m'han guiat i companyat durant aquest temps.

Agraeixo a la meva directora de tesi, la Dra. Montserrat Alguacil, la seva perseverància, el seu guiatge, la paciència i la confiança que ha dipositat en aquesta recerca. De la seva mà i amistat aquesta tesi doctoral ha anat obrint vies que no hauria descobert sola.

A les universitats on he tingut l'oportunitat de formar-me i aprendre, i aquelles que han estat referents durant aquests anys, on he pogut créixer com a professional, però sobre tot com a persona. A la UPF, la UB i la UAB, institucions que han acollit aquesta recerca, per la capacitat d'aprenentatge mostrada i l'entusiasme i humilitat amb que s'hi vam sumar. Al professorat i les empreses i organitzacions que han participat en aquest estudi. Al grup de recerca PSITIC, a la URL per acollir-me malgrat l'escàs temps que he pogut aportar. A tot l'equip del CQUID de la UPF on treballo i des d'on tinc l'oportunitat d'aprendre cada dia sobre l'impacte de la comunicació docent.

Al tribunal que ha acceptat formar part de l'avaluació de la tesi, un orgull tenir les seves indicacions. Als comentaris, orientacions valuoses, clares i significatives de la Mercè Pañella, la Carme Boqué, el Xavier Triadó, la M. Àngels Gil, la Rosa M. Soler Prat, la Míriam Turró i la Clara Riba. Un tresor. A la Teresa Monllau per implicar-se en el projecte i sumar-se amb voluntat i entusiasme.

A l'Albert Banal, l'Ana Pérez, l'Anna Cuxart, la Dolors Màrquez, l'Ester Oliveras, al Joan Alujas, la Lúdia Daza, la Pilar Soriano, el Ricard Pedreira el Toni Somoza, el Walter Garcia i el Xavier Vilà, pel seu suport i exemple com a docents de qui he après, per les converses i l'intercanvi de parer, una joia.

A l'Elena Valls, per les llargues hores que hem compartit dissenyant i contrastant idees, per haver volgut aprendre d'aquesta iniciativa.

Al Ramon i la Glòria per estar al meu costat malgrat la distància, per la seva amistat, pels seus ànims i paraules plenes de sentit. Al Vicente Araque per ser un referent, gràcies per haver estat al cas d'aquesta història interminable. Al Lluís

Tarín a qui vaig tenir el goig de trobar en el camí i aprendre d'un pou de saviesa. Al Julià Vilar pel seu mestratge i amistat al llarg dels anys.

Als amics, a l'Olga Fortea i per la seva amistat consistent i duradora i el seu suport incondicional, al Manuel per la seva generositat amb el temps i a la Pilar Rodríguez i la Isabel Pfefferkorn pel seu ànim i les converses matineres i tardanes per la seva capacitat comunicativa posada a prova dia a dia, sempre amb bon humor i empatia. A la Tere i la Viki per les converses de joventut en què vam aprendre a argumentar amb sentit de l'humor, les enyoro.

Als meus avis i família, perquè la seva fortalesa aragonesa ha deixat empremta en l'empeny davant l'adversitat. Us tinc ben presents. I fins i tot a aquesta companya de fatigues que des de fa uns anys s'entesta en acompanyar-me, hem arribat.

A la Leire i l'Eloi, els meus fills, que han volgut participar activament en el projecte i han deixat petjada a les fotos. Gràcies per la vostra comprensió i estímul, espero haver sabut comunicar-vos la passió per allò en què es creu. Als meus pares, el Paco i l'Aurora, i al meu germà, a la Gemma i a la Martina, per dedicar-me temps i transmetre la llavor de la perseverància, clau per tirar endavant aquesta tesi i comprendre les meves absències.

A l'Àngels Fàbregas per les converses i els cafès al voltant de com millorar l'educació. Per la seva passió en la feina que fa dia a dia. A la Montserrat Tarafa per ser un referent comunicatiu per a cada petit de la seva classe, per la il·lusió que hi posa a cada paraula. En general, a totes i tots els docents que cada dia s'esforcen per trobar una paraula colpidora i transformadora, per ajudar als seus alumnes a fer-ho. A tots els que cada dia creen un context per comunicar i no defalleixen en voler transformar el món en quelcom millor.

In memoriam, al Carles Zamora i la meva estimada Eugenia Hernández, cada un amb el seu estil, em van apassionar en l'art de la comunicació.

Carme Hernández
10 d'octubre del 2015

Índex

Resum	10
1. Introducció	11
1.1. Motivació i justificació de la recerca	17
1.2. Objecte de l'estudi	17
1.3. Pregunta inicial i delimitació del problema	19
1.4. Objectius de la recerca i hipòtesi	21
2. Marc teòric	25
2.1. Desenvolupament competencial i educació superior	32
2.1.1. Per què i per a què? Nous paradigmes	32
2.1.1.1. Construir i accedir al coneixement des de la Societat del Coneixement: canvi de paradigma Epistemològic	35
2.1.1.2. L'Espai Europeu d'Educació Superior nou model d'ensenyament-aprenentatge: el nou paradigma universitari	42
2.1.1.3. Un nou model de ciutadania i professionalització: l'entorn socioprofessional	42
2.1.2. Les competències com a unitats d'ensenyament i aprenentatge a l'EEES	50
2.1.2.1. Concepte i definició de competència	51
2.1.2.2. Classificació de competències: competències transversals i específiques	56
2.1.3. Perfil competencial: titulat i docent	62
2.1.3.1. Procés d'ensenyament-aprenentatge: doble perspectiva	62
2.1.3.2. Competències del titulat	65
2.1.3.3. Competències docents	67
2.1.3.3.1. Competències i Entorn	67
2.1.3.3.2. Concepcions i creences del professorat universitari vers al nou model	74
2.1.3.3.3. Competències i eines intersubjectives de la professió docent	76
2.2. Ensenyament, aprenentatge i avaluació a la universitat: eixos de la qualitat educativa a l'EEES	78
2.2.1. Assegurament de la qualitat	79
2.2.2. Aprendre en context de l'EEES	83
2.2.2.1. Perspectiva integradora i holística de l'aprenentatge: competències transversals i específiques	83
2.2.2.2. L'aprenentatge de competències: aspectes a considerar en el context educatiu universitari	84

2.2.2.3.	Incidència de factors en el procés d'ensenyament-aprenentatge	85
2.2.2.4.	Enfocament del procés d'aprenentatge: nivells de comprensió	86
2.2.2.5.	Incidència de les expectatives errònies dels estudiants	96
2.2.2.6.	Expectatives educatives i condicionants socials	97
2.2.3.	L'ensenyament de competències i la docència en el context de l'EEES	100
2.2.3.1.	Què és ensenyar amb orientació al desenvolupament de competències?	100
2.2.3.2.	Ensenyament i <i>Teaching-Thinking</i>	104
2.2.3.3.	L'entorn d'ensenyament	105
2.2.3.3.1.	Desenvolupament competencial docent: competència docent	106
2.2.3.3.2.	Impacte dels programes de desenvolupament competencial docent	108
2.2.3.4.	Impacte del model d'ensenyament	113
2.2.3.5.	Contextos d'aprenentatge pel desenvolupament de competències a la universitat	115
2.2.3.6.	Condicionants: avaluació i model d'ensenyament-aprenentatge	115
2.2.3.7.	Concepcions docents sobre l'ensenyament-aprenentatge i la qualitat educativa	117
2.2.4.	Avaluació d'aprenentatges, docent i curricular	122
2.2.4.1.	Què és l'avaluació?	124
2.2.4.2.	Què és avaluar des d'un model de desenvolupament competencial?	125
2.2.4.3.	Avaluació i model d'ensenyament-aprenentatge	134
2.2.4.4.	Avaluació: finalitat o instrument	134
2.2.4.5.	Funcions de l'avaluació	137
2.2.4.6.	Tipus d'avaluació	138
2.2.4.7.	Quan i com avaluar?	149
2.2.4.8.	Percepcions i factors dels alumnes davant dels models d'avaluació	152
2.2.4.9.	Criteris d'avaluació i indicadors èxit educatiu: enfocament de l'avaluació	155
2.2.4.10.	Valor predominant a l'aula: clima i cultura de l'aula	156
2.2.4.11.	Factors contextuais i percepció dels mateixos	157
2.2.4.12.	Instruments de valoració del rendiment	159
2.3.	Contextos didàctics com a contextos comunicatius	180
2.3.1.	Context comunicatiu, context didàctic	181
2.3.1.1.	Context comunicatiu	181
2.3.1.2.	Context didàctic	185
2.3.1.2.1.	Context comunicatiu oral	189
2.3.2.	Comunicació	190
2.3.2.1.	Concepció i definició de comunicació	190
2.3.2.2.	Models d'enfocament de la comunicació <i>vs</i> Model d'enfocament de la comunicació en el context didàctic	192
2.3.2.3.	Perspectiva d'estudi: bases epistemològiques comunicatives, cognitives i sociolingüística	197
2.3.3.	Context i origen de la comunicació humana	203
2.3.3.1.	Llenguatge i pensament	203

2.3.3.2.	Llenguatge i llengua	205
2.3.3.3.	Llenguatge, parla i comunicació	206
2.4.	Competència comunicativa i educació superior	216
2.4.1.	Qüestions prèvies	218
2.4.1.1.	Noció i definició de competència comunicativa	218
2.4.1.2.	Perspectiva d'estudi de la competència comunicativa	221
2.4.2.	Ús del llenguatge: processos i finalitats	222
2.4.2.1.	Nivells de processament en l'ús del llenguatge	222
2.4.2.2.	Competència lingüística	231
2.4.2.3.	Competència comunicativa: dimensió pragmàtica, cognitiva i social	233
2.4.3.	Contextos didàctics pel desenvolupament de competència comunicativa	249
2.4.3.1.	Competències transversals	249
2.4.3.2.	Perfil competencial docent	254
2.4.3.3.	Principis bàsics pel disseny de contextos orientats al desenvolupament competencial comunicatiu oral	257
2.5.	Presentació oral en públic: instrument de comunicació formal	259
2.5.1.	Competència comunicativa oral a l'educació superior	261
2.5.1.1.	Una perspectiva històrica: la capacitat comunicativa oral a l'educació	261
2.5.1.2.	Expressió oral <i>vs</i> competència comunicativa oral	265
2.5.1.3.	Influència i valoració de l'entorn: indicador de qualitat a l'aula	269
2.5.1.4.	Parlar i escoltar: expressió i comprensió	273
2.5.2.	Tècniques de la comunicació oral: l'exposició oral o presentació oral en públic	278
2.5.3.	Ensenyament de la competència: ensenyar a parlar i a escoltar a l'aula	281
2.5.4.	Didàctica de la comunicació oral: presentació oral en públic	290
2.5.4.1.	Ensenyar i aprendre presentació oral en públic a l'educació superior	290
2.5.4.1.1.	Orientacions pel desenvolupament competencial comunicatiu oral	294
2.5.4.2.	Avaluar competència comunicativa a través de presentacions en públic	296
3.	Metodologia de la recerca	307
3.1.	Introducció	307
3.2.	Enfocament i paradigma de la recerca	310
3.3.	Model metodològic	311
3.4.	Disseny i avaluació de la recerca	314
3.4.1.	Disseny i avaluació de la recerca: Programa d'intervenció ad-hoc per al desenvolupament competencial comunicatiu oral docent	316

3.4.1.1	Programa d'intervenció ad-hoc per al desenvolupament competencial comunicatiu oral docent	320
3.4.2.	Univers, població i mostra de l'estudi	322
3.4.3.	Instruments i recollida de dades	325
3.4.3.1	Rol dels avaluadors en la recollida de dades	326
3.4.3.2.	Instruments per a la recollida de dades	326
3.4.3.2.1.	Qualificacions	330
3.4.3.2.2.	Satisfacció de la docència	331
3.4.3.2.3.	L'opinió de l'entorn: qüestionari de l'entorn socioprofessional	332
3.4.3.2.4.	Anàlisi documental	333
3.4.3.2.5.	Entrevista semiestructurada	334
3.4.3.2.6.	Observació	337
3.4.3.2.7.	Qüestionari de valoració de l'experiència: l'opinió de l'alumnat	337
3.4.3.2.8.	Devolució i feed-back. Pauta de retorn: devolució i <i>feed-back</i> a partir de l'observació a l'aula	340
4.	Anàlisi de dades	341
4.1.	Introducció	341
4.2.	Anàlisi de dades qualitatives	344
4.2.1.	Anàlisi documental	344
4.2.2.	Anàlisi de l'entrevista prèvia	346
4.2.1.1	Observació gestual i corporal	346
4.2.1.2	Buidatge i categorització de l'entrevista	347
4.2.2	Observacions i retorn (feed-back)	351
4.3	Anàlisi de dades quantitatives	353
4.3.1.	Qualificacions i satisfacció docent	353
4.3.2.	Qüestionari entorn i estudiants	356
4.3.2.1	Qüestionari per a les organitzacions: la competència comunicativa oral dels titulats	356
4.3.2.2	Valoració de l'habilitat comunicativa per part dels tutors de pràctiques	358
4.3.2.3	Qüestionari per a estudiants: Percepció i pràctica reflexiva de la competència comunicativa oral	359

5. Resultats	367
5.1. La perspectiva docent	367
5.1.1. Punt de partida competencial i planificació docent: anàlisi documental i entrevista docent	367
5.1.1.1. Planificació docent: pla/ guia docent	367
5.1.1.2. Entrevista docent	369
5.1.2. Final del procés: observació i devolució	382
5.2. La perspectiva discent (L'estudiant)	383
5.2.1. Qüestionari per a estudiants	383
5.2.1.1. Dades generals descriptives del qüestionari	383
5.2.1.1.1. Un cas d'anàlisi interassinatura	395
5.2.1.2. Dades per variable del qüestionari	401
5.2.1.3. Relació de resultats per variables: etapa, llengua i ponderació	434
5.3. Qualificacions i satisfacció docent	462
5.3.1. Qualificacions i satisfacció per etapa	463
5.3.2. Qualificacions i satisfacció per llengua	470
5.3.3. Qualificacions i satisfacció per ponderació	476
5.4. Les referències de l'entorn	486
5.4.1. Qüestionari per a les organitzacions	486
5.4.2. La valoració dels/les tutors/es de pràctiques	491
5.5. Contrastant perspectives	493
5.5.1. Contrast de resultats generals: qüestionari entorn i estudiant	493
6. Conclusions	503
6.1. Conclusions	503
6.2. Límits de la recerca i línies de futur	522
7. Fonts i referències bibliogràfiques	524
8. Annexos	558
8.1. Programa d'intervenció <i>ad-hoc</i> per al desenvolupament competencial comunicatiu oral docent (comunicació oral eficaç a la docència)	559
8.2. Recursos de suport del Programa	563
8.2.1. Valoració d'una intervenció oral	564
8.2.2. Autoavaluació processos comunicatius	566
8.2.3. Recursos de la Fase II	567
8.2.4. Recursos de la Fase III. Aplicació personal	580
8.2.5. Recursos de la Fase IV. Disseny i avaluació de les activitats de comunicació oral a l'aula	586
8.3. Entrevista	611
8.3.1. Fitxa tècnica de l'entrevista semiestructurada pre-programa	611

8.3.2. Fitxa identificativa de les transcripcions	613
8.3.3. Sistema de categories i codificació de l'entrevista	614
8.3.4. Plantilla de buidatge de respostes de l'entrevista	617
8.3.5. Registre de kinegrafies	620
8.4. Anàlisi documental: Pla Docent / Guia Docent de l'Assignatura	620
8.5. Pauta de retorn: devolució i <i>feed-back</i> a partir de l'observació a l'aula	630
8.6. Qüestionari per a estudiants	642
8.6.1. Qüestionari per a estudiants (versió en català)	643
8.6.2. Enquesta per a estudiants (versió en anglès)	651
8.7. Qüestionari per a les organitzacions: competència comunicativa oral dels titulats	653
8.7.1. Qüestionari per a les organitzacions: ítems i text de la Versió en català	654
8.7.2. Qüestionari per a les organitzacions: ítems i text de la versió en espanyol	661
8.7.3. Qüestionari a les organitzacions: la competència comunicativa oral dels titulats	665
8.7.3.1. Presentació i versió en línia del qüestionari:	665
9. Guia de figures, taules i gràfiques	669

Resum

Entre les competències generals/transversals amb què es dissenyen els nous plans d'estudi a la universitat, la competència comunicativa és considerada clau, altament valorada per l'entorn socioprofessional.

L'estudi de l'impacte s'orienta a identificar contextos afavoridors d'aquesta competència a través de presentacions orals en públic per a professorat i alumnat d'entorn universitari. Es parteix d'una perspectiva àmplia, que entén l'aprenentatge com a camí, procés, i l'avaluació com a oportunitat per obtenir indicadors de millora.

Des d'un programa de desenvolupament competencial oral docent i la pràctica reflexiva es proposa influenciar des de l'estil comunicatiu docent i el disseny de contextos d'activitat oral en el marc de l'assignatura. Es planteja una doble vessant d'acció la comunicativa i la didàctica amb l'estudi d'impacte en el rendiment, la satisfacció, la percepció de competència i el desenvolupament competencial general a partir de variables com l'avaluació de l'activitat, la llengua i l'etapa.

1. Introducció

Parla per a que et pugui conèixer

Sòcrates (470 AC-399 AC)



1.1. MOTIVACIÓ I JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA

La motivació d'aquesta recerca té un elevat interès personal, acadèmic i professional. D'una banda per la certesa manifesta que la comunicació és un element clau a les relacions humanes, però també a les interaccions i dinàmica que s'estableix en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'impacte del seu domini es fa palès en el rendiment, l'abordament i satisfacció amb els processos educatius, la intuïció que els criteris d'avaluació sovint determinen la implicació amb què l'alumnat enfoca el seu aprenentatge, l'atribució i interpretació estratègica amb que encaren les activitats d'aprenentatge; així, com la constatació de la importància que l'entorn atorga a la competència oral com a element clau de la capacitat professional a qualsevol àrea de coneixement.

La competència comunicativa oral és una capacitat requerida a qualsevol professional, és necessària per a exposar idees, arguments, defensar punts de vista, i requereix del domini de la tècnica adient. Així també, és important tenir en compte que es tracta d'una competència condicionada per components subjectius i personals, on els aspectes no verbals determinen la percepció i l'eficàcia comunicativa. La presa de consciència de les limitacions i aspectes inconscients faciliten la comprensió i l'eficàcia comunicativa també als contextos d'ensenyament-aprenentatge.

El context educatiu s'entén com un marc comunicatiu amb característiques específiques, on el professional docent requereix d'aquestes habilitats generals comunicatives orals i de les pròpies del context formatiu.

Entre els factors que condicionen la capacitat comunicativa s'identifiquen característiques socials, fisiològiques, culturals, lingüístiques, psicològiques tant de l'emissor com del receptor que incideixen en el producte comunicatiu (la parla, l'escriptura...) i la seva interpretació. Aquest fet motiva l'ampliació del tractament de la lingüística amb un plantejament transdisciplinari, que recull les aportacions de la psicologia, la sociologia i l'antropologia (Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009).

La recerca recull diverses perspectives i reflexions que han anat prenent cos al llarg del temps i han derivat en aquest estudi. Aquest es planteja obtenir indicadors sobre l'impacte del programa de desenvolupament competencial comunicatiu oral del professorat, des de la presa de consciència de l'efecte de les seves exposicions en públic en la competència oral del seu alumnat.

L'estudi es planteja també des d'una dimensió social de la comunicació. En iniciar els meus estudis de Pedagogia em va copsar la pedagogia de Paulo Freire, i el seu plantejament sobre la paraula com a eina que permet transformar el món, "dir la paraula veritable és transformar el món". El descobriment que la capacitat de parlar, l'oralitat, té a més un component social, "valor social de la llengua", "Llenguatge és poder" aquells que més pateixen la injustícia són els menys aptes per articular el seu patiment –segons Simon Weil– (Reyzábal, M^a V. , 1993, 22, el llenguatge com a mitjà per canviar la realitat.

Entendre el domini del llenguatge des de la vessant comunicativa com a humanitzadora, socialitzadora i cognitiva, permet atendre la dimensió social del llenguatge i la capacitat d'incidir en el pensament i d'influir en els altres.

Des de la pràctica professional, es constata com aquestes competències són rellevants i valorades per l'entorn socioprofessional i encara poc pels entorns acadèmics. Però sobre tot, es fan paleses les dificultats reals que les seves mancances generen entre alumnat de qualsevol àrea de coneixement, amb expedients brillants però baixa capacitat comunicativa.

L'actual context universitari és un entorn de canvi, un paradigma transformatiu entès com a Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), que pren com a motor de canvi les competències transversals, professionals i de la ciutadania del segle XXI. Aquesta és una clara oportunitat per a incidir en el relleu d'algunes metodologies que van quedar relegades a un segon terme i en les que la competència oral tenia un especial protagonisme. La retòrica clàssica, element bàsic de les universitats medievals, es va abandonar per cedir protagonisme a l'escriptura com a signe d'expressió culta. Convé no oblidar que l'exposició oral requereix d'un elevat grau de formalitat, apropiat per a un context universitari que fomenta el coneixement elaborat i complex, i que requereix d'una formació i un domini específic.

Entre les competències generals/transversals amb que es dissenyen els nous plans d'estudi, la competència comunicativa és considerada clau a les fonts consultades. Destacar que la comunicació oral és especialment valorada atès que integra habilitats de caire disciplinar, tècnic i personal. Aquest és un dels motius per a la seva selecció, així com per la seva doble perspectiva, es tracta d'una competència molt valorada per l'entorn professional i una capacitat clau en el perfil competencial docent (González i Wagenaar, 2003; Hernández Pina, 2005; Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009; Villa i Poblete 2007; Blanco, 2009).

El punt de partida és la millora comunicativa oral del docent, el qual incideix, d'una banda, en la millora de la capacitat de comprensió de l'alumnat, i d'altra, a la capacitat d'exercir com a ser referent comunicatiu en el context de l'aula.

Des de la perspectiva del perfil docent, és necessària la capacitat comunicativa per a transmetre els coneixements científics, base de la programació curricular i l'execució de les accions pedagògiques. La comunicació és més efectiva quan l'esforç que ha de realitzar el receptor és menor per captar el missatge (Blanco, 2009).

En canvi, s'ofereixen escasses oportunitats per a que l'alumnat i el professorat d'educació superior desenvolupin aquesta competència de manera

estructurada, formal i *ad-hoc*. La seva incidència és clau pel futur professional dels/les titulats/des, persones que necessiten argumentar i exposar les seves idees, construir i defensar els seus projectes professionals i vitals. Tot apunta a que els contextos d'ensenyament-aprenentatge universitaris que tenen en compte aquest desenvolupament, a través de la formació i la presa de consciència, assegurin la qualitat de la docència.

Aquesta orientació planteja la millora comunicativa oral del docent com un factor incident tant a la qualitat de la pròpia docència i com a l'aprenentatge discent. La presa de consciència sobre la pròpia habilitat, afavoreix una millor estructuració del missatge i una millor comprensió per part de l'alumnat; al temps que intervé i modela la seva pròpia capacitat oral. Es posa de manifest la rellevància social de la competència comunicativa oral.

La integració de la competència en el context de les assignatures es planteja d'una banda, a través de referents reflexius que prenen consciència de l'impacte de la seva comunicació oral entre l'alumnat; així com de la importància de dissenyar i facilitar contextos per a aprendre-la i posar-la en pràctica. Es proposa un model de revisió dels models d'ensenyament-aprenentatge i la integració de situacions més actives, amb més oportunitats per a la presència de metodologies més orientades al desenvolupament de competències, també entre el professorat.

Sense oblidar els condicionants de l'avaluació i les percepcions que aquests generen, tant en les expectatives dels docents com en el grau d'implicació dels estudiants en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

La complexitat de la competència comunicativa implica un domini conscient de processos, sovint inconscients. La capacitat oral implica construir i expressar un discurs amb recursos verbals (orals i escrits) i no verbals (llenguatge no verbal) adaptat a la diversitat de les situacions comunicatives socials, acadèmiques, professionals, etc i a l'ús de diferents gèneres textuais.

Les presentacions en públic són simulacions complexes de competència comunicativa oral, en aquest cas expressades a través de la tècnica de presentació en públic en un context acadèmic, caracteritzades per la integració i harmonia d'aspectes com:

- el coneixement del tema (objecte de la presentació),
- la capacitat de comunicar-ho de manera adequada al context, la intenció, l'espai temporal, amb els recursos de suport (escrits, orals, no verbals, etc), un equilibri de recursos lingüístics i no lingüístics i
- l'adequació del missatge a les realitats socialment apropiades, que identifica a les persones comunicativament competents.

Aquesta competència comprèn el domini, d'una banda de l'estructura gramatical i d'altra, de les actituds valors i motivacions, el que s'anomena com a capacitat empàtica. El llenguatge, com a unitat clau de la comunicació humana, empra la paraula, -en les seves vessants de significat i de significat. Una persona amb competència comunicativa coneix i utilitza les dues vessants de llenguatge.

En definitiva, la tècnica d'expressió oral a través de l'exposició compta amb regles explícites per a garantir la seva eficàcia comunicativa. En el context d'aquesta recerca s'estudia des d'una doble perspectiva, la seva aplicació a situacions d'ensenyament-aprenentatge universitari i el desenvolupament competencial d'aquesta habilitat entre els futurs titulats a través de contextos docents de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa.

L'estudi de l'impacte s'orienta a identificar contextos afavoridors d'aquesta competència entre professorat i alumnat d'entorn universitari. Es parteix d'una perspectiva àmplia, que entén l'aprenentatge com a camí, procés, i l'avaluació com a oportunitat per obtenir indicadors de millora.

El disseny i l'aplicació d'un programa d'intervenció culmina en la seva aplicació. Aquest s'orienta a la millora competencial comunicativa docent a través de presentacions en públic, amb la intenció d'identificar els plantejaments docents previs, facilitant situacions de pràctica docent reflexiva, prenent consciència de les dificultats i punts forts, a partir d'activitats personalitzades i l'assessorament, la simulació i l'observació directa i indirecta de l'activitat comunicativa docent oral.

El context de treball és l'assignatura, la seva conceptualització, la presència de la competència i el tipus d'activitats. Com a punt de partida, la Guia Docent / Pla Docent de cada una de les assignatures en què s'implementa l'experiència i que serà el marc on s'aplica la millora i desenvolupament competencial de cada participant. El repte és integrar l'aplicació del programa a la dinàmica de l'aula i assegurar referents comunicatius docents més conscients i competents de la seva capacitat comunicativa oral en públic.

Tot plegat des d'un plantejament diversificat de paradigmes d'estudi sociocrític, humanista, constructivista, dialògic, etc. I des d'un un model epistemològic comunicatiu pragmàtic, cognitiu i social es pretén arribar a un model d'anàlisi de la pràctica educativa eficaç. El punt de partida és la reflexió sobre la pràctica educativa, com a indicador de qualitat a l'aula, la metodologia emprada, el sistema d'avaluació i l'organització i competències docents adequades (Malpica, 2013).

Sobre aquests aspectes preliminars es construeix aquesta tesi doctoral per avaluar l'impacte en la percepció, rendiment i satisfacció de l'alumnat, i en la pròpia millora docent.

1.2. OBJECTE DE L'ESTUDI

L'objecte d'estudi és l'impacte d'un programa d'intervenció aplicat a tres contextos docents universitaris de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa, per a assignatures de Grau i de Màster, orientat al desenvolupament competencial comunicatiu oral a través de presentacions en públic, en atenció a variables com la llengua, català o anglès, la ponderació de l'activitat expositiva oral i l'etapa on s'emmarca, fonamentalment i la seva implicació en el rendiment i la satisfacció.

En un nou entorn universitari on entre els criteris de qualitat orientats al desenvolupament de competències destaca la importància atorgada a les caire comunicatiu. Així mateix, les mancances detectades per l'entorn socioprofessional entre els titulats per l'escàs grau de formalització dels processos d'ensenyament-aprenentatge de les assignatures, en general de les competències transversals, de les *softskills*.

El punt de partida de la recerca s'ha fonamentat en la influència de la figura docent com a estímul i referència amb capacitat per modelar, des del seu estil comunicatiu docent, les capacitats comunicatives dels futurs titulats i alhora de fomentar la millora de la qualitat docent entesa com a capacitat d'influir en l'aprenentatge dels estudiants.

Es detecten alguns dèficits estructurals en l'ensenyament d'aquesta competència en els entorns formatius, en el seu desenvolupament i en les referències que l'entorn socioprofessional i la literatura consultada posa en evidència.

L'estudi es proposa la millora competencial comunicativa oral tant en el professorat com en l'alumnat de 12 assignatures de l'àmbit de l'Economia i Empresa, de tres contextos universitaris amb activitat docent tant de Grau com de Màster. Aquesta es veu com una oportunitat per a la identificació dels punts clau per al desenvolupament d'aquesta competència entre els diferents agents que intervenen en l'acció educativa. D'una banda els docents i la millora de la qualitat i d'altra dels estudiants, i la preparació i desenvolupament competencial d'habilitats, així com de factors que poden condicionar aquest desenvolupament.

El disseny de les titulacions i de les assignatures orientades al desenvolupament de competències, que integra les habilitats de caire transversal i específic de la formació dels futurs titulats, és el marc de referència on encabir aquesta competència. La seva progressiva i coordinada incorporació entre les activitats d'aprenentatge de les assignatures és un indicador de la voluntat de desenvolupar-les entre l'alumnat.

D'altra banda la diversitat de contextos en què es pot produir aquest desenvolupament ha estat un dels aspectes recollits a la recerca. Aquesta selecció ha motivat també un estudi en 3 contextos universitaris catalans diversos, amb l'ànim d'identificar diversitat de contextos i no de contrastar resultats entre centres.

D'aquí que la recerca no es plantegi com a objectiu aquest contrast, sinó obtenir una mostra d'assignatures i models suficientment ampli i variat per tal d'identificar factors incidents.

Sense oblidar quina és la valoració que d'aquesta competència transversal en fa l'entorn socioprofessional, quines evidències i referències s'extreuen de la recollida de percepcions i opinions que expressen en els instruments dissenyats a tal efecte. L'objectiu és distingir els punts forts i febles que apunten per a incidir en aquells aspectes en què les dades manifesten una major coincidència amb la valoració dels estudiants.

L'orientació de la recerca recull la reflexió sobre els models de formació del professorat universitari, l'eficàcia dels aprenentatges, aquells que generen més impacte en l'alumne. L'eficàcia dels programes de desenvolupament docent del professorat universitari i el seu impacte en concret, en desenvolupar perfils competencials comunicatius orals eficaços (Feixas, M. 2015).

1.3. PREGUNTA INICIAL I DELIMITACIÓ DEL PROBLEMA

Qüestions prèvies

- Com donar suport a professorat amb una gran coneixement de la matèria, amb capacitat per a la recerca, interès per millorar però sense formació específica per comunicar oralment en públic en contextos didàctics? Com ajudar a millorar aquesta competència docent? Com prendre consciència de la incidència de la comunicació oral en l'aprenentatge de l'alumnat i en la construcció d'identitat comunicativa?
- Com afavorir contextos d'ensenyament-aprenentatge on l'alumnat desenvolupi habilitats comunicatives orals de valor acadèmic i socioprofessional?
- Per què desenvolupar aquest estudi amb una mostra en l'àmbit de titulacions d'Economia i Empresa?
- Com incideix la millora competencial comunicativa docent en la percepció dels estudiants, la satisfacció i el rendiment?
- Quina és la percepció de l'alumnat en relació a aquesta competència i els indicadors de desenvolupament global de la mateixa?
- Quines evidències aporten els resultats a la vista de factors com la llengua, l'atribució de valor a l'activitat a través de la ponderació de les activitats d'avaluació i les diferències observades entre l'alumnat de Grau i de Màster?

La competència comunicativa constitueix una habilitat bàsica per a la docència universitària; també per a l'entorn socioeconòmic que considera que aquesta és una competència de valor i considera que els titulats universitaris no l'han assolit suficientment.

Dades recents presentades a les Jornades de l'*Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios*, 2014, a partir de les dades de l'estudi REFLEX (citat a Informe CYD, 2008) evidencien la necessitat desenvolupar competències transversals; o els diversos estudis publicats per la CYD (2008, 2009, 2010) identifiquen encara carències en el desenvolupament competencial oral, com ara la capacitat de parlar en públic dels titulats. Habilitat d'especial rellevància a les titulacions de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa.

La predominància de les tècniques comunicatives escrites, per damunt de les orals, la major ponderació de les activitats en format escrit, en relació a les activitats orals, determinen el grau de dedicació per part de l'alumnat a adquirir habilitats per a la comunicació escrita.

Les competències comunicatives orals són capacitats caracteritzades per ser progressives i apreses, amb escassa presència en entorns d'ensenyament-aprenentatge massificats, on s'estimula l'activitat escrita, alhora que es considera una activitat més complexa i pròpia de l'àmbit universitari per la seva consistència en el temps i el grau d'elaboració del pensament.

L'elevat nombre d'estudiants a les aules universitàries, que és una dificultat per al desenvolupament de la competència oral, planteja reptes per integrar-la sense bloquejar la dinàmica formativa a l'aula.

Un dels motius fonamentals pel qual aquesta recerca s'ha plantejat a les titulacions de Grau i Màster de l'àmbit d'Economia i Empresa, en tres contextos universitaris, és per l'especial valoració que l'entorn socioeconòmic fa de la competència oral com a identificació de professionalitat. El model que es presenta preveu un desenvolupament de la competència transversal i integrat en el marc de les assignatures, a través de la integració curricular, mitjançant un gènere formal i estructurat que implica un elevat grau de preparació i fases d'escriptura pel seu desenvolupament.

1.4. OBJECTIUS DE LA RECERCA I HIPÒTESI

Els estudis d'impacte de la formació docent “també es centren en la millor integració del desenvolupament docent amb el desenvolupament curricular, professional i organitzacional de les universitats” (Feixas, M. i altres, 2015)

L'objectiu general és valorar la incidència d'un programa d'intervenció de desenvolupament comunicatiu docent a tres universitats públiques catalanes, entre 12 docents de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa, a 4 assignatures de cada un d'aquests centres. El professorat ha participat voluntàriament, responnent a una crida oberta per a formar-se en aquesta competència.

El programa s'ha adaptat a les necessitats específiques de cada cas, a fi i efecte de desenvolupar i treballar aspectes personals i atenció a avaluar l'impacte d'aquesta millora comunicativa oral a la seva docència particular,

L'objectiu general de la recerca per a cada un dels àmbits objecte d'estudi en distingeix tres objectius específics:

- Analitzar l'impacte del disseny, ensenyament, aprenentatge i avaluació d'un programa d'intervenció per a la millora comunicativa oral docent creat *ad-hoc* a partir d'activitats orientades al desenvolupament de competències comunicatives orals basades en tècniques de presentació oral en públic estructurades; adreçades a professorat de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa, i el seu impacte entre l'alumnat universitari de titulacions de Grau i de Màster, en termes d'eficàcia, eficiència i efectivitat del mateix, atenent al rendiment, satisfacció i condicions dels contextos didàctics en què es duen a terme.
- Identificar el grau en què es fomenten contextos pel desenvolupament de la competència comunicativa oral del futur titulat en el context de l'assignatura i aquells contextos didàctics en què la percepció de l'alumnat sobre la seva competència comunicativa oral presenta millors resultats.

- Conèixer i contrastar la valoració atorgada a la competència comunicativa oral per estudiants i l'entorn-organitzacions de l'àmbit socioeconòmic.

Es planteja la comunicació oral a través de presentacions en públic a l'entorn universitari des d'una triple perspectiva, la competència comunicativa oral entre el docent, la importància atorgada per l'entorn socioprofessional i l'impacte de l'activitat docent en l'alumne, tant si és a través del modelatge directe, com de les activitats proposades en el marc de l'assignatura, tot atenent a factors condicionants com les habilitats prèvies treballades a la secundària, la llengua en què es duen a terme, el pes de l'avaluació com a factor atribucional i l'etapa en què es troben els estudiants.

El disseny *ad-hoc* creat en aquesta recerca inclou d'instruments com el programa d'intervenció, les entrevistes a docents, les enquestes i qüestionaris per a l'entorn i socioprofessional, i els indicadors documentals docents per a la planificació i avaluació, i les dades institucionals, com l'avaluació de la docència. Mitjançant aquest instruments la recerca es planteja com a objectius específics:

- Analitzar els aspectes de partida, creences, atribucions i consideracions docents i grau d'integració a l'assignatura condicionadors del procés d'ensenyament-aprenentatge i la percepció comunicativa docent del professorat implicat.
- Conèixer el grau d'integració de la competència comunicativa oral a través de presentacions en públic en el disseny de l'assignatura, Pla Docent/Guia docent, a cada una de les assignatures objecte d'estudi.
- Extreure evidències de les atribucions i creences de l'alumnat i del professorat respecte a la tasca i la ponderació de l'activitat en el marc de l'avaluació.
- Avaluar la progressiva millora comunicativa oral docent a partir de l'observació directa al context d'aula i el seu efecte en el rendiment de l'alumnat, la satisfacció docent i valoració de l'experiència.

- Obtenir indicadors d'eficàcia, eficiència i efectivitat del desenvolupament competencial docent a partir de dades de rendiment, satisfacció i percepció competencial en el marc de l'assignatura.
- Analitzar la percepció comunicativa oral manifesta per l'alumnat i els aspectes relacionats amb la influència de l'estil comunicatiu docent.
- Identificar el desenvolupament competencial global en l'àmbit de la comunicació oral de l'alumnat i els aspectes forts i febles manifestos.
- Contrastar dades i grau de coincidència sobre la valoració i importància atorgada a la competència comunicativa oral per part de l'entorn socioprofessional i dels futurs titulats participants.
- Diferenciar contextos didàctics significatius pel desenvolupament competencial comunicatiu oral atenent al model d'avaluació, la llengua vehicular de l'assignatura i el nivell educatiu (Grau o Màster) i valorar els resultats en perspectiva quantitativa i qualitativa, en relació a la percepció competencial i del desenvolupament competencial global.
- Copsar informació de l'entorn en relació als gèneres i situacions comunicatives orals més requerides a l'entorn professional de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa.
- Connectar informació rellevant sobre situacions i contextos relatius a la percepció comunicativa oral, la llengua de docència, el nivell educatiu i el pes de l'activitat comunicativa oral en el total de l'activitat.

Les hipòtesis de la recerca es plantegen al voltant de 2 eixos:

- Eix 1. La millora competencial comunicativa oral a la docència i la incidència de les expectatives docents.
- Eix 2. El desenvolupament i percepció comunicativa oral de l'alumnat.

Eix 1. La millora competencial comunicativa oral a la docència i la incidència de les expectatives docents.

Hipòtesi 1. El disseny i implementació d'un programa individualitzat de desenvolupament competencial comunicatiu oral docent a partir de les necessitats, creences i percepcions de millora personalitzades incideix a la qualitat de les presentacions en públic dels docents i la presa de consciència sobre els seus efectes a l'aprenentatge.

Hipòtesi 2. Les creences, atribucions i consideracions docents de la competència comunicativa oral condicionen la ponderació i plantejament de les activitats comunicatives orals en el marc de l'assignatura.

Hipòtesi 3. Els contextos on és més elevada la ponderació de l'activitat comunicativa oral corresponen a respostes on es valora més positivament el context i més alta és la percepció de competència comunicativa oral de l'alumnat.

Hipòtesi 4. Els contextos on es plantegen situacions d'aprenentatge a partir de presentacions en públic faciliten el desenvolupament d'aquesta competència entre l'alumnat per damunt dels contextos avaluatius

Eix 2. El desenvolupament i percepció comunicativa oral de l'alumnat.

Hipòtesi 5. La percepció comunicativa oral de l'alumnat és més alta en els contextos on la llengua vehicular és la pròpia, la ponderació de l'activitat és alta i el nivell educatiu més elevat.

Hipòtesi 6. La millora comunicativa oral docent mesurada a través de l'observació directa al context d'aula incideix en un augment en el rendiment de l'alumnat, la satisfacció docent i valoració de l'experiència.

Hipòtesi 7. L'estil comunicatiu docent es percep pels estudiant com un element rellevant en la percepció de la pròpia competència comunicativa oral.

Hipòtesi 8. L'indicador de Desenvolupament Competencial General permet valorar la percepció del conjunt d'elements relacionats amb la competència oral i identificar les habilitats clau i identificar les carències percebudes.

2. Marc teòric

*Cal aprendre a afrontar la incertesa, vivim una
època canviant
on els valors són ambivalent, on tot està
lligat.*

*És per això que l'educació del futur
ha de tornar sobre les incerteses lligades al
coneixement
(E. Morin)*

*La societat ha experimentat grans canvis i les
relacions entre professors i alumnes també
(N. Sanmartí)*



L'actual procés de transformació de les institucions d'educació superior, en línia a la convergència europea, obliga a un replantejament del model de docència a la Universitat i a repensar-la atenent a les aportacions de diversos àmbits del coneixement, com la psicologia de l'aprenentatge, l'epistemologia, la sociologia, la lingüística, etc.

En paraules de José-Ginés Mora (Fundación CYD, 2010) “El que està passant és que els pilars que van donar lloc als canvis de paradigma universitari de principis de segle XIX (estat-nació i era industrial) en aquests moments s'estan ensorrant i s'estan substituint lentament però inevitablement per altres contextos. La societat nacional gradualment és substituïda per la societat global i l'era industrial per l'era del coneixement, i com a síntesi modèlica de globalització i coneixement instantani, Internet i tots els nous mecanismes d'informació associats. Si els dos pilars que van donar lloc a la universitat moderna (en aquell cas, com a renovació de la medieval) s'ensorren caldrà pensar que potser el model d'universitat, i el seu model de formació, s'haurà de canviar, si no es vol que s'ensorrin com va passar en l'època de la Il·lustració”.

La competència del professorat per a formar alumnat competent és un dels reptes del canvi docent. Un dels aspectes a tenir en compte en el nou model docent és atendre les idees que el professorat té sobre què significa aprendre. Segons, Elena Martín (citada a Pozo i Pérez Echeverría, 2009, 200) les creences i coneixements, explícits i tàcits, del professorat sobre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge condicionen la transformació de la docència. Sovint les representacions implícites, tenen un profund arrelament i es té poca consciència d'elles, pel que no es sotmeten a revisió.

Pel que fa a l'entorn, l'accelerat canvi que es produeix a la societat requereix d'una reflexió sobre l'educació superior. Les conclusions del projecte Tuning (González i Wagenaar, 2003, 36) posen de relleu que davant les creixents demandes d'una societat orientada a l'aprenentatge continuat i al coneixement, el repte de la formació superior és ser capaç de ser flexible per atendre-les.

L'ensenyament ha d'orientar-se a formar persones capaces de manegar el coneixement, posar-lo al dia, seleccionar el més adient a cada context, comprendre el que s'ha après de manera que es pugui adaptar a noves i canviants situacions. El que requereix d'un model d'ensenyament orientat al desenvolupament de competències, ara també de caràcter transversal, el que implica una perspectiva àmplia i integrada en la planificació, implementació i avaluació; traspasant l'àmbit dels coneixements i incidint, també, en aspectes de caire procedimental i actitudinal.

Viure en l'actual societat del coneixement (Castells, 2000) implica al conjunt de la ciutadania desenvolupar noves habilitats i una actitud d'aprenentatge continuat al llarg de la vida. I considerar factors epistemològics diferents, des de la perspectiva del coneixement com la construcció de teories modeladores de la realitat (Pozo i Pérez Echeverría, 2009) i l'elaboració de mapes dels territoris que es volen habitar, un diàleg constant amb la incertesa (Morin, 1999).

En aquest context és rellevant la missió de les institucions educatives superiors per a interpretar i projectar el perfil competencial de l'entorn en els itineraris formatius, a fi de garantir la qualitat de l'ensenyament i l'empleabilitat dels futurs titulats.

D'altra banda, i pel que fa a l'entorn socioprofessional, els estudis consultats mostren quines són les capacitats valorades en el nou entorn (Fundación CYD, 2005, 2008, 2010, 2012). Es posa en evidència la valoració de la formació rebuda pels titulats universitaris, però identifica mancances en la seva capacitat per aplicar el coneixement a la pràctica, comunicar el que saben, gestionar el coneixement en contextos concrets o resoldre problemes específics amb perspectiva integradora i global, entre d'altres. Es pot concloure que els titulats universitaris manifesten competència en aquells aspectes en què se'ls ha facilitat més oportunitats de desenvolupament, com és el cas del coneixement teòric (Pozo i Pérez Echeverría, 2009).

L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic en el seu darrer informe (OCDE, 2015) posa èmfasi en la necessària relació entre universitat entre el perfil dels graduats universitari i les necessitats del mercat laboral.

La Universitat, en aquest context, té l'oportunitat de repensar el tipus d'aprenentatge que ha de fomentar: la comprensió de la realitat objecte d'estudi, tot atenent a un enfocament holístic i integrador de l'aprenentatge (Hernández Pina, 2005) promogut des d'institucions reflexives (Biggs, 1990; 2006). La formació de qualitat s'orienta a la formació en competències per a la professionalització, la transferència i la qualitat; tot avançant des dels models d'aprenentatge reproductiu a models cognitius per a la formació estratègica (Pozo, 1999); i aprendre per a seguir aprenent (aprendre al llarg de la vida) d'acord a les necessitats de l'entorn: "aprenents flexibles, eficaços i autònoms, amb capacitats d'aprenentatge, capaços de gestionar coneixement (d'aprendre, de difondre, produir i utilitzar de forma diversa coneixement") (Monereo i Pozo, 2003).

La qüestió clau és identificar les competències significatives i rellevants a desenvolupar i assumir el canvi epistemològic que comporta una nova manera d'entendre el coneixement, de com i qui el construeix. I entre aquestes la comunicació, en concret la competència comunicativa oral, ocupa un lloc destacat, d'una banda per la valoració, per ser un tret distintiu de l'ésser humà, per com determina les interaccions entre els agents, pel seu valor social.

Pel que fa als agents que intervenen directament en el procés d'ensenyament-aprenentatge, aprenent i docent, cal considerar la doble perspectiva respecte al perfil competencial, d'una banda el que ha d'assolir el graduat, i d'altra les habilitats docents que faciliten aquests aprenentatges. L'impacte de les habilitats docents en el desenvolupament competencial de l'alumnat és una referència continua (de la Mano, 2009):

- D'una banda, el coneixement i domini que el professorat tingui sobre les competències específiques i generals del títol o dels títols on duu a terme l'exercici docent.
- De l'altra, la manera en la qual el docent valora en l'estudiant els resultats que ha obtingut del procés d'aprenentatge.

En el nou context, també varia l'avaluació dels aprenentatges, en tant el procés d'avaluació s'orienta a valorar l'assoliment de competències. L'avaluació de competències només és factible si aquestes són objectives, observables i mesurables i afecta al:

- disseny del sistema d'avaluació i els instruments,
- desenvolupament i recollida de dades individual i col·lectiva,
- presa de decisions des de la perspectiva de la investigació-acció i
- la manera de valorar el rendiment, pel que fa a les qualificacions obtingudes.

L'avaluació dels aprenentatges basats en competències atén al procés, com a font de millora, i els productes i resultats finals obtinguts dels aprenentatges proposats. Els sistemes d'avaluació de les competències bàsiques han de permetre (Brown i Glasner, 2003):

- Demostrar l'habilitat dins d'una varietat de contextos i complexitats.
- Aplicar un coneixement i una comprensió de forma rellevant.
- Avaluar el grau d'autonomia implicat en l'actuació de cada habilitat bàsica.

La manera com l'alumnat enfoca l'aprenentatge incideix directament en el grau de comprensió de la realitat i té a veure amb la percepció de l'avaluació dels

aprenentatges (Entwistle, 1997; 2000; Entwistle i Smith, 2002). L'aplicació d'un enfocament, superficial (quantitatiu) o profund (qualitatiu), en la realització d'una tasca d'aprenentatge està sovint relacionat amb el model d'avaluació promogut des del propi procés d'ensenyament i les percepcions de l'estudiant sobre la manera d'aplicar el coneixement a la realitat (Hernández Pina, 2005).

S'aborda la competència comunicativa oral des d'una doble perspectiva, el paradigma epistemològic d'accés i construcció al coneixement en un context complex i d'incert, alhora des d'una perspectiva crítica, on el context marca les interaccions i l'oralitat dels participants, com un element de poder influència.

Pel que fa a la consideració de la comunicació des d'una perspectiva social i en context, d'un paradigma sociocrític, l'oralitat es desenvolupa en un context específic, així com les relacions de poder en les que els agents es troben involucrats (Vich, V. i Zavala, V., 2004).

El poder i valor social de la llengua oral, el llenguatge com a sistema de canviar la realitat Llenguatge i poder: valor social del llenguatge (Reyzábal, M^a V., 1993).

En paraules de Simon Weil, (citada a Reyzábal, M^a V., 1993, 22-23), a "Llenguatge és poder" i són aquells que més pateixen la injustícia els menys aptes per articular el seu patiment –segons Simon Weil–. Llenguatge com a mitjà per a canviar la realitat.

Les carències i dificultats en una competència com la comunicativa, tenen impacte social i cognitiu en l'individu i limiten la seva aportació i "empoderament" professional i per a la ciutadania. Els contextos que afavoreixen el seu desenvolupament, sigui des de la perspectiva docent com de l'alumnat.

L'abordatge del tema des de la Sociologia de l'Educació, en visió de B. Bernstein, la relació entre llenguatge i societat, la relació entre l'Economia, la Política, la família, el llenguatge i l'educació. La incidència dels discursos pedagògics, la pràctica i la transmissió, on es construeix una teoria dels codis social i educatius i reproducció social (Bernstein, 1998).

Com exposava J.M. Vilalta, (2015), la universitat del s. XXI perd el monopoli però obre noves portes a la difusió i la distribució. Entre les propostes de contribució de la universitat a l' "Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible", inclou una clara al·lusió a la millora docent, tot afirmant que millor professorat, millor formació, més qualitat, com un element d'assegurament i millora de la qualitat.

L'educació superior persegueix múltiples reptes, inclosa la preparació dels estudiants com a ciutadans actius, com a professionals i contribuint a la seva empleabilitat, promovent el seu desenvolupament personal, creant una base avançada de coneixement i estimulant la recerca i la innovació (EUA, ENQA, EURASHE, ESU, EI, BE, EQAR, 2015).

El model educatiu d'una universitat que aspiri a l'excel·lència, entesa com a millora real i permanent de la qualitat educativa, necessita estudiants actius i professors compromesos (Michavila, 2011).

El nou repte de la universitat de donar resposta a les necessitats de l'entorn, com a agent reducció de desigualtats i en un context digital (Alegre, À., 2015) amb nous perfils d'estudiant, amb una composició de la població, amb condicions de vulnerabilitat

Què aporta la universitat davant aquest nou marc de referència, la comunicació oral és un tret identificatiu estretament relacionat amb el context cultural i de referència.

La perspectiva competencial es planteja des d'una dimensió social, professional, que empoderament de l'alumnat per a donar resposta amb noves habilitats i competències, amb eines que facilitin la seva participació activa en l'entorn i el seu compromís social.

En paraules de M. Martínez (2015) què facilita la universitat per a formar als titulats? Per a exercir com a ciutadans i com a professionals. Què fa la universitat a la seva pràctica diària per incidir-hi? Des d'una perspectiva d'igualtat/equitat, atenció la diversitat i qualitat, amb quins contextos d'aprenentatge i de docència? Amb quins continguts, amb quina metodologia i a partir de quines situacions?

Desigualtats que tenen incidència en les eines i domini comunicatiu oral, l'oralitat és un instrument de poder que també cal atendre en el desenvolupament competencial del docent i de l'alumnat.

2.1. DESENVOLUPAMENT COMPETENCIAL I EDUCACIÓ SUPERIOR



2.1.1. Per què i per a què? Nous paradigmes

2.1.1.1. Construir i accedir al coneixement des de la Societat del Coneixement: canvi de paradigma epistemològic

Una societat centrada en el coneixement (Castells, 2000) requereix de noves habilitats per a accedir-hi i per a construir-lo, alhora que el seu avanç d'una actitud d'aprenentatge continuat al llarg de la vida. En aquest context és rellevant la missió de les institucions educatives superiors per a interpretar-les i integrar-les al perfil competencial de les titulacions, per parar atenció al nou paradigma de construcció del coneixement, adequar la qualitat de l'ensenyament d'acord a altres paràmetres i garantir l'empleabilitat i adaptació a l'entorn dels futurs titulats.

Com afirma el darrer informe de l'OCDE (2015) sobre la situació de les competències a Espanya, és fonamental comptar amb les competències necessàries que ens permetin afrontar tant els reptes presents com els futurs.

En el que la universitat és una font principal de generació de coneixement, Eduardo Caba Arango (Fundación CYD, 2010, 22), una gran part de la recerca es du a terme a les universitat i els principals centres de distribució del coneixement, la ciència i la tecnologia.

Pel que fa al coneixement, els factors socioculturals, Pozo i Pérez Echeverría (2009) posen en evidència que l'evolució del mateix es vincula directament al desenvolupament tècnic de l'entorn. La producció, difusió i intercanvi de coneixement tenen relació amb la tecnologia del coneixement predominant a cada societat; no només com a mitjà sinó que alhora el configuren i determinen el saber i la gestió dels mateixos. La societat de la informació ha evolucionat cap a una societat del coneixement, de manera que es gestiona la informació per a convertir-la en coneixement.

Un accés al coneixement des d'un plantejament multifacètic i contextual, la ments humana, si bé no existeix sense cervell, tampoc existeix sense tradicions familiars, socials, genèriques, ètniques, racials, que només hi ha ments "insertades en cossos i cultures" "El pensament complex és una aventura, però també un repte" (Marcelo Pekman, a Morin, Edgar, 2011 -1921-)

L'actual pràctica de la ciència, com a activitat crítica i analítica, no hagués estat possible sense disposar de noves formes de lectura, que van generar noves cultures d'aprenentatge (Pozo i Pérez Echeverría, 2009, -15). Les generacions nascudes en el paradigma de les TIC's, que autors com Prensky (2004) han designat com a nadius digitals en contraposició als emigrants digitals, les generacions que passen del llibre imprès a les pantalles.

D'altra banda, l'entorn ofereix informació en excés, el que provoca incertesa intel·lectual. L'evolució és avançar vers a evidències més obertes, la construcció de models situacionals per a resoldre problemes que no són definitius. Aprendre a conviure amb la diversitat de perspectives, amb la pluralitat de teories a partir d'elles construir un judici (Morin, 1999).

Pel que fa als factors epistemològics des dels que s'aborda el coneixement, apunten vers a una nova manera d'entendre'l. El coneixement no és la cerca de la veritat, sinó la construcció de teories que modelin la realitat. L'eficàcia del coneixement serà més alta segons permeti interpretar un nombre major de problemes o situacions de les que ens ocupen o interessin (Pozo, i Pérez Echeverría, 2009, 19).

O com explica Morin (1999, 2011) des del constructivisme epistemològic, la funció del coneixement és construir mapes dels territoris que es volen

habitar, en un diàleg constant amb la incertesa i des d'una epistemologia basada en la complexitat. Des d'un sistema que tendeix a l'entropia i a l'organització constructiva de sistemes encara més complexos" (Morin, 2011, 63).

L'anàlisi de l'entorn des de la perspectiva psicològica i educativa, les maneres d'ensenyar i aprendre han avançat des de models orientats a l'aprenentatge reproductiu, vers a models cognitius per a la formació estratègica, on cal atendre els processos cognitius (percepció, atenció, motivació, raonament, etc) per aprendre mapes des dels que s'interpreta el món i es transfereix a nous contextos i situacions (Pozo, 1989).

En aquest context, aprendre és aprendre per a seguir aprenent, formació al llarg de la vida. La qüestió que es planteja és saber què hauran de saber els nostres estudiants d'aquí a deu anys. Com podran afrontar les demandes que la societat i la seva professió els demana? (Monereo i Pozo, 2003 b, 17).

L'ensenyament-aprenentatge es planteja en aquest marc des d'una concepció d'intel·ligència àmplia i múltiple, que sustenta la manera com s'afavoreix l'accés al coneixement i la construcció del mateix (Gardner, 2000). L'objecte de l'ensenyament universitari es centra en ensenyar a pensar i el procés de conèixer com a diàleg amb la incertesa (Morin, 1999).

L'accelerat canvi de la societat requereix d'una reflexió sobre l'educació superior i la interrelació entre ambdues. En el seu moment les conclusions del projecte Tuning (González i Wagenaar, 2003, 36) posaven de relleu que davant les creixents demandes d'una societat orientada a l'aprenentatge continuat, el repte de la formació superior havia de ser capaç de donar-hi resposta i de ser flexible per atendre-les. Tot facilitant un enfocament del model d'ensenyament orientat a la formació de persones capaces de manegar el coneixement, posar-lo al dia, seleccionar el més adient a cada context, comprendre el que s'ha après de manera que es pugui adaptar a noves i canviants situacions.

2.1.1.2. L'Espai Europeu d'Educació Superior nou model d'ensenyament-aprenentatge: el nou paradigma universitari

El procés de transformació de les institucions d'educació superior vers la convergència europea, l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), obliga a un replantejament del model de docència a la Universitat i a repensar-la des d'un enfocament multidisciplinar, nodrida de les aportacions de diversos àmbits del coneixement i en un nou marc de referència.

Des d'un currículum basat en competències, el model d'ensenyament s'orienta al seu desenvolupament entre l'alumnat, d'aquelles de caire específic com també de caràcter transversal, implica una perspectiva àmplia i integrada en la planificació, implementació i avaluació d'objectius i continguts; traspasant l'àmbit dels coneixements i incidint en aspectes de caire procedimental i actitudinal.

Els principis de compatibilitat, comparabilitat i competitivitat de l'educació superior arreu d'Europa es formulen per a afavorir la mobilitat d'estudiants i titulats; aquests també incideixen en el disseny i desenvolupament dels plans d'estudis i en la informació que han de facilitar, fiable i objectiva, sobre la capacitat de cada un dels títols, definits en termes de competències i resultats d'aprenentatge (González i Wagenaar, 2003, 25-26).

En aquest sentit els resultats de l'estudi Tuning mostraven diferències de percepció sobre el grau d'importància atorgat a cada una de les trenta competències seleccionades (González i Wagenaar, 2003, 95-96) entre la perspectiva acadèmica, de graduats i d'agents de l'àmbit socioeconòmic consultats. La taula 1. mostra una selecció, el que permet identificar aspectes comuns i divergents entre acadèmics (A), graduats (G), empleadors (E) i la ombinació entre graduats i empleadors (G&E).

Taula 1. Resultats de l'estudi Tuning

(González, J., i Wagenaar, R., 2003)

Grau importància	Descripció	A	G	E	G&E
Imp1	Capacitat d'anàlisi i síntesi	2	1	3	1
Imp2	Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica	5	3	2	3
Imp4	Coneixements generals bàsics sobre l'àrea d'estudi	1	12	12	12
Imp5	Coneixements bàsics de la professió	8	11	14	13
Imp6	Comunicació oral i escrita en llengua pròpia	9	7	7	5
Imp7	Coneixement d'una segona llengua	15	14	15	15
Imp8	Habilitats bàsiques en l'ús de l'ordinador	16	4	10	8
Imp9	Habilitats de recerca	11	15	17	16
Imp10	Capacitat d'aprendre	3	2	1	2
Imp12	Capacitat de crítica i autocrítica	6	10	9	10
Imp13	Capacitat d'adaptar-se a noves situacions	7	5	4	4
Imp14	Capacitat per generar noves idees (creativitat)	4	9	6	7
Imp16	Presa de decisions	12	8	8	9
Imp18	Habilitats interpersonals	14	6	5	6
Imp20	Capacitat de treballar en un equip interdisciplinar	10	13	11	11
Imp22	Apreciació de la diversitat i multiculturalitat	17	17	16	17
Imp28	Compromís ètic	13	16	13	14

La Declaració de Bolonya (1999) posà de manifest la voluntat comú entre els Estats signants de construir un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), amb l'objectiu de promoure la convergència entre els sistemes educatius superiors europeus en un horitzó temporal comú, el 2010. Entre les principals fites, la Declaració posava de relleu la necessitat d'un marc formatiu europeu competitiu, amb titulacions comparables i afavoridor de la mobilitat acadèmica i professional dels titulats.

Entre les raons que justificaven l'Horitzó Bolonya, destacar el desenvolupament d'habilitats per fer front a nous reptes, des d'un context comú, on les institucions educatives superiors són agents principals.

En resum, els principis que guien l'EEES es fonamenten en garantir la comparabilitat, compatibilitat i competitivitat de les institucions educatives superiors. Aspectes que es concreten en què els sistemes universitaris adoptin una estructura comú, Grau i Postgrau; apliquin un sistema comparable de crèdits (ECTS), garanteixin un sistema d'acreditació de qualitat i integrin

mecanismes informatius transparents que facilitin la mobilitat dels titulats (Suplement Europeu al Títol).

Alhora, el nou paradigma incideix en l'enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge, on respondre a aquests paràmetres passa per prendre com a centre l'activitat de l'estudiant, orientar-se al desenvolupament de competències i els ECTS a mesurar la dedicació global dels estudiants -dins i fora de l'aula-. La perspectiva de l'aprenentatge basat en competències implica adoptar una perspectiva àmplia i integrada en la planificació, implementació i avaluació d'objectius i continguts; traspasant l'àmbit dels coneixements i incidint, també, en aspectes de caire procedimental i actitudinal.

En paraules de les conclusions extretes del Projecte Tuning (González i Wagenaar, 2003) repensar l'ensenyament en termes d'EEES suposa:

- una revisió constant del currículum per tal de garantir l'adequació a l'entorn;
- la reflexió dels perfils acadèmics i professionals;
- un ensenyament centrat en l'aprenentatge de l'estudiant i en la seva capacitat d'aprendre;
- un canvi del rol docent (estructuració del coneixement, articulació dels conceptes clau, direcció del treball de l'estudiant, assessorament al llarg del procés d'aprenentatge, consell i motivació respecte a les àrees de coneixement i com aprendre-les –;
- una transformació en la manera de plantejar i relacionar-se amb les activitats d'aprenentatge, el material docent i la varietat de situacions i contextos d'aprenentatge;
- parar atenció en les diversitat de maneres de participar en l'educació, de considerar els ritmes i l'organització dels aprenentatges.

A l'Estratègia de Lisboa (2002) s'explicitava com a principi comú la voluntat de la Unió Europea de convertir-se en una economia basada en el coneixement. Aquesta raó és clau per posar èmfasi en un compromís per la qualitat dels seus programes i titulacions, així com per la vocació internacionalitzadora, sense deixar de banda la diversitat dels Estats que participen en el procés de

construcció de l'EEES (ENQA, 2005, 15-16).

Pel que fa als estàndards de qualitat, el Comunicat de Berlín (2003) instava a acordar i desenvolupar estàndards, procediments i directrius per assegurar la qualitat; i la cerca de models adients per a l'avaluació externa i l'assegurament de la qualitat, a través d'agències o organismes d'acreditació.

Els principals eixos als que han d'atendre l'assegurament de la qualitat de les institucions d'educació superior (ENQA, 2005):

- Assegurament intern de la qualitat a les institucions d'educació superior.
- Assegurament extern de la qualitat de l'educació superior.
- Assegurament de la qualitat de les agències externes d'assegurament de la qualitat.

Els principis sobre els que es regeixen les recomanacions per a l'assegurament intern i extern (ENQA, 2005, 21) són:

- Les institucions d'educació superior són el principal estament responsable de la qualitat de l'ensenyament i el seu assegurament.
- Cal desenvolupar i millorar la qualitat dels programes acadèmics per als estudiants i altres beneficiaris de l'educació superior a tot l'EEES.
- Són essencials la transparència i la designació d'experts externs en els processos d'assegurament de la qualitat.
- Cal fomentar la cultura de la qualitat en les institucions d'educació superior.

Pel que fa a l'operativització dels aprenentatges bàsics que havien de garantir l'harmonització europea, les institucions es van trobar davant d'una primera fase d'incertesa. D'una banda, el projecte Tuning (González i Wagenaar, 2003) va aportar evidències sobre un conjunt de competències generals i la seva valoració per part de l'entorn acadèmic, estudiantil i laboral (empleadors).

Tanmateix, l'elaboració de referències comunes, expressades en termes de descriptors generals (Descriptors de Dublí, 2004), va aportar una primera concreció dels aprenentatges a assolir, en termes de competències generals. D'una banda aquests indicadors han permès identificar un horitzó competencial transversal a les institucions educatives per al Grau i el Postgrau; ahora, han

permès a les agències europees de qualitat disposar d'indicadors per avaluar els processos d'adaptació a l'EEES en cada context.

A l'Estat Espanyol, s'ha legislat mitjançant Real Decret l'ordenació dels ensenyament universitaris oficials (RD 1393/2007, de 29 de octubre del 2007; modificat posteriorment pel RD 861/2010, de 2 de juliol del 2010, revisat el 15 de juny del 2015). Ambdós textos exposen que les titulacions, en els corresponents Plans d'Estudi, han d'indicar les competències generals i específiques que els estudiants han d'assolir durant els seus estudis, i que siguin exigibles per a atorgar el títol. Les competències proposades han de ser avaluable i han de tenir en compte els principis recollits en l'article 3.5. d'aquest RD. El RD expressa en termes de competències bàsiques per al Grau i el Postgrau, les que com a mínim han de garantir el conjunt de les titulacions, fent esment, a aquelles altres que figurin en el Marc Espanyol de Qualificacions per a l'Educació Superior (MECES).

Pel que fa a l'assegurament intern de la qualitat a les institucions educatives superiors, les orientacions d'estàndards i directrius europeus (ENQA, 2015, 23-27) posen èmfasi en una sèrie d'aspectes, entre els que s'inclouen els relacionats amb l'avaluació de l'alumnat:

- 1) Política i procediments per a l'assegurament de la qualitat. Les institucions han de disposar d'una política i de procediments associats per assegurar la qualitat i el nivell dels seus programes i titulacions. També s'han de comprometre explícitament a desenvolupar una cultura que reconegui la importància de la qualitat en la seva tasca.
- 2) Aprovació, control i avaluació periòdica de programes i titulacions. Les institucions acadèmiques han de comptar amb mecanismes formals per aprovar, avaluar i controlar periòdicament els seus programes i titulacions.
- 3) Avaluació de l'alumnat. L'alumnat ha de ser avaluat d'acord amb criteris, regles i procediments publicats i aplicats amb coherència.
- 4) Assegurament de la qualitat del professorat. Les institucions han de trobar el sistema més adequat per garantir que l'equip de professorat sigui qualificat i competent. Aquest sistema s'ha de posar a la disposició dels que duguin a terme l'avaluació externa i s'ha de detallar en els

informes corresponents.

- 5) Recursos d'aprenentatge i de suport a l'alumnat. Les institucions han de garantir que els recursos disponibles de suport als estudiants són adequats i s'ajusten a cada programa.
- 6) Sistemes d'informació. Les institucions han de garantir que recopilen, analitzen i utilitzen la informació rellevant per a la gestió eficaç dels seus programes d'estudi i altres activitats.
- 7) Informació pública. Les institucions han de publicar periòdicament informació actualitzada, imparcial i objectiva, tant quantitativa com qualitativa, sobre els seus programes i titulacions.

Pel que fa a l'assegurament de la qualitat dels Plans d'Estudi, l'ANECA defineix els criteris de d'avaluació a través del protocol d'avaluació per a la verificació de títols universitaris oficials (grau i màster) en relació a (2008, 9):

- "La rellevància de la justificació del títol.
- La pertinència dels objectius generals i competències.
- La claredat i suficiència dels sistemes que regulen l'accés i admissió dels estudiants.
- La coherència de la planificació prevista.
- L'adequació del personal acadèmic i de suport, així com dels recursos materials i serveis.
- L'eficiència prevista en relació als resultats esperats.
- El sistema intern de garantia de la qualitat encarregat de la revisió i millora del plan d'estudis.
- L'adequació del calendari d'implantació previst".

A fi de garantir la qualitat del procés d'adaptació cada sistema ha desenvolupat Programes d'Assegurament de la Qualitat. El procés implica canvis terminològics, organitzatius i de gestió; la integració d'aspectes propis del paradigma de la qualitat total amb una concepció de l'avaluació de les titulacions com un procés de millora en la presa de decisions i aprenentatge organitzacional (Irurzun, 2000, 11).

En el marc de l'"Agenda Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación" (ANECA), mitjançant el programa VERIFICA avalua les propostes dels plans d'estudi dels títols dissenyats en línia a l'EEES. Es tracta d'una mesura que tracta de garantir que la programació i oferta formativa respon als

critèris de convergència europea, entre ells l'orientació al desenvolupament de competències.

Pel que fa a la perspectiva docent, la qualitat -Angulo (1995)- es fomenta des de la reflexió sobre la qualitat pedagògica el que ha d'aportar la formulació de qüestions sobre estratègies, experiència i formes de relació establertes en el marc educatiu; tant en el context de l'aula com de l'entorn, del qual la institució forma part. La millora de la qualitat docent (Biggs, 2005) és tasca de tot el professorat universitari. Atès que el procés de convergència implica canvis en la manera d'entendre, organitzar i dur a terme la docència a la universitat, en un paradigma centrat en l'aprenentatge (López Pastor, 2009).

A l'EEES, els sistemes educatius han d'abordar especialment l'avaluació, un dels aspectes més complexos del procés formatiu (de la Mano González, 2009). El nou escenari europeu posa èmfasi en el que aprenen els estudiants pel que demana una nova cultura docent en l'enfocament de l'avaluació dels aprenentatges (AQU, 2003).

En síntesi, l'EEES suposa una oportunitat de repensar el tipus d'aprenentatge que la universitat ha de fomentar: la comprensió de la realitat objecte d'estudi, tot atenent a un enfocament holístic i integrador de l'aprenentatge (Hernández Pina, 2005) promogut des d'institucions reflexives (Biggs, 1999; 2006). La formació de qualitat s'orienta a la formació en competències per a la professionalització, la transferència i la qualitat.

La qüestió clau serà, si aquest horitzó en el que es posen en marxa les noves titulacions amb un nou marc normatiu, implicarà un canvis significatius en la dinàmica d'aprenentatge a l'aula. Què quedarà més enllà dels canvis normatius? Suposarà un canvi real en les formes d'ensenyar i aprendre? (Pozo i Pérez Echeverría, 2009, 9).

En conjunt, implica un canvi de paradigma universitari (Declaració d'Aarhus-EUA, 2011) *Investing Today in Talent for Tomorrow*, és una mesura vers el desenvolupament de talent (formació, recerca i innovació), de les joves generacions (citada Monereo, C. -coord.-, 2014 per Pérez Cabaní, M.L et altres).

2.1.1.3. Un nou model de ciutadania i professionalització: l'entorn sòcioprofessional

Estudis posteriors també facilitaven dades sobre les competències més valorades i aquelles amb mancances entre els titulats (Fundación CYD, 2005). El context professional considerava fonamental la formació dels titulats universitaris, però trobava carències significatives en alguns àmbits, com la capacitat per aplicar el coneixement a la pràctica, comunicar el que saben, gestionar el coneixement en contextos concrets o resoldre problemes específics amb perspectiva integradora i global, entre d'altres. A la vista del què es podia concloure que els titulats universitaris mostraven competència en aquells aspectes en què se'ls ha facilitat més oportunitats de desenvolupament, com és el cas del coneixement teòric (Pozo i Pérez Echeverría, 2009).

Així mateix, l'estudi CYD (2005) a partir d'una enquesta a empleadors, mostrava també que les empreses mostraven una tendència a seleccionar els seus empleats més en funció del seu potencial que dels seus coneixements. Respecte als coneixements, continua ser un valor afegit el tenir una titulació universitària, però mostren més baixa valoració capacitats com el treball en equip, la responsabilitat, la iniciativa, la capacitat d'adaptació i flexibilitat, o les habilitats d'organització i planificació.

L'estudi planteja possibles mesures a adoptar com la introducció de noves metodologies pedagògiques que facilitin als estudiants el progressiu assoliment de competències que han de facilitar la seva posterior incorporació a la vida laboral (foment de l'organització, treball en equip, presentacions orals, redacció d'informes, elaboració de treballs de recerca/reflexió, realització de projectes, anàlisi de casos, participació en seminaris i debats, organització d'actes, etc.); així mateix com la incorporació de l'emprenedoria mitjançant contextos d'aprenentatge basat en la creativitat i la innovació.

La mobilitat es presenta com una necessitat empresarial, tant per la ubicació física de l'organització com el propi àmbit de negoci; raó per la que es valora especialment haver fet pràctiques. D'altra banda la mobilitat sembla estar

directament relacionada amb el desenvolupament de competències socials i individuals, necessàries per a enfrontar-se a la vida professional (Font: Universidad i Empresa).

Els estudis de la Fundación CYD (2005, 2008, 2009, 2010, 2013, 2014) constitueixen un observatori que permet identificar l'evolució de la relació de la Universitat amb l'entorn econòmic i laboral: aspectes a valorar del sistema universitari espanyol respecte a l'economia i la societat. D'altra banda cal considerar la rellevància de la formació universitària en l'entorn laboral, atès les dades revelen que des de 1964 la població espanyola amb estudis superiors ha experimentat un creixement anual acumulatiu del 8,4% (Fundación CYD, 2008).

El panell d'experts de l'any 2009 mostra una inflexió en relació a aspectes valorats a l'alça durant tres anys consecutius, expressant una disminució general de la contribució de la universitat al desenvolupament econòmic, una caiguda del nivell de millora relativa les tendències que expressen l'evolució anual d'aquesta contribució i una importància més elevada dels aspectes vinculats a l'empleabilitat dels titulats i a les condicions que faciliten la seva inserció laboral. Cal parar especial atenció a la sobrequalificació dels empleats (en el 2008, gairebé un 3% dels contractats amb titulació universitària, desenvolupava tasques que no requerien un nivell elevat de formació).

Els indicadors dels projectes i estudis, Tuning i la Fundación CYD, faciliten referències sobre quines són les necessitats actuals: la formació de professionals competents, capaços d'adaptar-se i respondre a les demandes canviants i flexibles de l'exercici professional i de donar resposta a les necessitats futures en la gestió i ús de coneixement complex. En definitiva, "aprenents flexibles, eficaços i autònoms, amb capacitats d'aprenentatge, capaços de gestionar coneixement (d'aprendre, de difondre, produir i utilitzar de forma diversa el nou coneixement)" (Monereo i Pozo, 2003 b, 18-19).

D'acord a aquests condicionants de l'entorn, l'ensenyament superior passa a dissenyar les titulacions de manera que permetin harmonitzar-les a les noves necessitats, expressades en termes de competències (Cano García, 2008).

El disseny per competències ha de permetre donar resposta a:

- Els nous requeriments d'una societat del coneixement.
- La complexitat del coneixement des d'un enfocament integrat (Morin, 2001) que superi la superespecialització i el reduccionisme. La mobilització de coneixements que combinats adequadament per a respondre a situacions en contextos diversos.
- La formació integral orientada a facilitar la gestió de la incertesa.

En aquest entorn la construcció d'un context docent de qualitat és tasca de tot el professorat universitari (Biggs, 2005). El procés de convergència europeu implica alhora canvis en la forma d'entendre, organitzar i dur a terme la docència, centrat en l'aprenentatge (López Pastor, 2009).

Des de la perspectiva dels titulats i el context socioprofessional, REFLEX (*El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*), finançat per la Unió Europea, 2008). L'estudi treballa al voltant de 19 competències, 2 de les quals es refereixen a l'àmbit de la comunicació, *Capacitat per fer-se entendre* i *Capacitat per a presentar en públic productes, idees o informes*.

Els graduats assalariats espanyols afirmaven destacar en:

- Capacitat per treballar en equip
- Capacitat per assolir amb rapidesa nous coneixements
- Utilitzar eines informàtiques
- Fer ús del temps de manera efectiva
- Fer-se entendre
- Redactar informes o documents

A la competència que menys es van puntuar va ser:

- Capacitat per parlar i escriure en idiomes estrangers

A la mostra europea, van valorar com a molt important els requeriments que el treball els exigia respecte a:

- Emprar el temps de manera efectiva
- Fer-se entendre
- Treballar en equip
- Rendir sota pressió

I mostraven dèficit de competències en el seu treball en fer-se entendre i emprar el treball de manera efectiva.

En canvi, la percepció dels estudiants respecte al que aportaven, destacava la capacitat per presentar en públic productes, informes i idees. Capacitat en la que no destacava en aportació del sistema espanyol. Aspecte considerat com a punt feble entre la mostra d'enquestats espanyols.

La 3a *Enquesta sobre Inserció Laboral dels Graduat Universitaris* a les set universitats públiques de Catalunya (AQU, 2008), en referència als graduats de la promoció del 2004, interessant-se per les característiques essencials del seu procés d'inserció laboral en els anys transcorreguts des de la seva graduació.

El projecte "UE-Converge" (2009), *Formación universitaria versus demandas profesionales*, on es recull les 16 universitats de la CA de Madrid i 220 directors de RRHH i experts d'empreses. Aquest projecte recull el parer de l'empresariat respecte a les necessitats formatives dels titulats universitaris davant els nous títols de Grau: 16 universitats de la Comunitat de Madrid i a 220 directors de RRHH i experts d'empreses, associacions empresarials, organitzacions no lucratives i institucions de recerca, que representaven a 23 sectors econòmics, que empleaven a 687.000 persones.

Entre les habilitats i competències instrumentals, personals i sistèmiques que havien d'assolir els titulats, les més importants per a les empreses eren:

- Saber treballar en equip
- Capacitat d'aprendre
- Preocupació per la qualitat

Les menys importants per a les empreses, destacaven:

- Capacitat de lideratge
- Capacitat de crítica i autocrítica
- Habilitat per treballar en un context internacional (tot i que aquesta és clau a les empreses de més de 10.000 treballadors)

Les mancances més elevades, entre els requeriments de l'empresa i el perfil competencial de l'empleat universitari al seu servei es dona en:

- Presa de decisions

- Resolució de conflictes
- Preocupació per la qualitat
- Planificació i gestió del temps
- Iniciativa i esperit emprenedor
- Capacitat per a generar noves idees
- Coneixement d'una llengua estrangera

L'Eurobaròmetre (2010) elaborat per la Comissió Europea, va realitzar més de 7.000 entrevistes a diverses empreses dels països membres de la UE-27 (a més de Noruega, Islàndia, Croàcia i Turquia), amb l'objectiu de recollir informació sobre les necessitats i percepcions dels empleadors sobre els recursos humans graduats en educació superior. En aquest cas van ser 11 les competències objecte d'estudi, una d'elles *capacitat de comunicació*. Les dades de la mostra d'enquesta del territori espanyol i en relació a les tres competències que més van valorar (més del 55% les va considerar habilitats molt importants), van ser, per aquest ordre:

- Capacitat per a treballar en equip
- Habilitats específiques del sector
- Capacitat analítica i per a resoldre problemes

Per contra, les menys importants per a aquest col·lectiu:

- Capacitat per a prendre decisions
- Habilitat amb els números i
- Conèixer idiomes estrangers

Pel que fa als resultats obtinguts en considerar el conjunt de la mostra destaca la menor importància relativa que sembla atorgar aquesta mostra a les habilitats comunicatives (cinquena més important i tercera a Europa) i a les competències informàtiques (sisena i quarta respectivament).

La Fundación CYD (2010) va promoure una nova enquesta, de característiques equivalents a la realitzada el 2004, amb l'objectiu de tornar a analitzar la relació entre l'Empresa i la Universitat espanyoles, però també amb la finalitat de detectar si les principals tendències que es van evidenciar en l'anterior treball de camp es mantenen a l'actualitat. En relació a l'enquesta del 2004 s'observa un increment en el % d'empreses que opina que la Universitat no compta amb una organització apropiada per a exercir com a motor de desenvolupament

econòmic, passant del 43% al 55% en el 2010. Així mateix el 99% de les empreses consideren que la Universitat ha de promoure actituds emprenedores entre els estudiants. En general, s'observà, un empitjorament en la valoració que fan les empreses a l'adequació de la formació dels actuals titulats universitaris als requeriments dels llocs de treball (del 3,05 com a nota mitjana en 2004 al 2,85 en el 2009).

L'estudi a partir de 12 competències que integren dues de l'àmbit de la comunicació *Capacitat per a comunicar-se eficaçment entre col·legues i clients* i *Capacitat de gestió i comunicació*.

Les conclusions i en contrast amb les dades del 2004 es pot parlar d'una equivalència substancial. Significatiu l'augment de la qualificació de totes les competències analitzades, en terme mig en 0,6 punts. Només els *Coneixements teòrics* i la *Capacitat per a resoldre problemes* estan en el 2010 menys garantides que en el marc temporal del 2004. D'altra banda s'observa un increment respecte a la capacitat de treball en equip. I pel que fa a les de caire comunicatiu ara es troben en el grup de les competències garantides amb matisos.

L'informe Fundación CYD (2011, 24) explicita que els resultats dels treballs d'inserció laboral dels graduats universitaris en un context de fort impacte de la crisi econòmica, es constata una disminució en el % de graduats superiors treballant poc després de finalitzar els seus estudis, en comparació amb les dades de principis de la dècada dels 2000; així com un menor proporció de graduats amb contacte fix o un salari mitjà, amb tendència a bloquejar-se i inclús, a disminuir.

El corresponent a l'any 2012 i respecte al conjunt de la UE, Espanya mostra un percentatge menor de llocs de treball d'alta qualificació, una major proporció de titulats superiors i, en conseqüència, una participació més elevada que la de la UE-27 dels graduats d'ensenyament terciària en ocupacions de baixa qualificació (de fet, la dada espanyola és la més alta dels 27 països membres).

Així mateix l'informe CYD (2013, 3) insisteix en què "per aconseguir el creixement del PIB per càpita s'han d'aconseguir increments substancials en la productivitat i la taxa d'ocupació s'ha de comptar amb la universitat. Qui pot

dubtar de la importància d'una institució que cada any incorpora més de 220.000 graduats, a més de 60.000 titulats de màster, realitzar el 29% de la inversió en I+D de l'economia espanyola o sol·licita el 17% de les patents i produeix el 70% de les publicacions científiques. L'aporta per la universitat pel creixement i pel benestar”.

La consultora McKinsey (2014) publicà l'estudi *Education to Employment: Getting Europe's Youth into Work*. A partir d'una enquesta a uns 5.300 joves d'entre 15 i 29 años, 2.600 empleadors i 700 proveedors d'educació de vuit països europeus (Espanya, França, Alemanya, Grècia, Itàlia, Portugal, Suècia i Regne Unit). On s'evidenciava que malgrat la caiguda de la demanda laboral per part de les empreses en un moment de crisi econòmica, moltes es queixen que no troben candidatures amb les competències i habilitats necessàries: de fet segons l'enquesta, un terç dels empleadors considera que la manca d'habilitats en els nous contractats origina problemes significatius en el seu negoci, en termes de cost, qualitat o temps (els màxims percentatge es donaven en aquest sentit, a Itàlia i Grècia, 45-50% i el mínim en el Regne Unit, per sota del 20%, mentre a Espanya aquest índex es situaria en el promig, un 33%).

Pel que feia a l'assoliment de les competències adequades, l'enquesta europea mostrà que els empleadors es queixaven sobre tot de la manca d'habilitats *soft*,

- Treball en equip,
- Habilitats comunicatives
- Ètica en el treball
- Resolució de problemes
- Capacitat d'anàlisi

En el cas espanyol,

- Capacitat d'anàlisi
- Domini d'anglès

L'AQU Catalunya (2014) elaborà l'informe d'inserció laboral i en referència a la valoració de la formació rebuda, estudis des del 2005 (2014 2011 2008 2005) i sobre 14 competències transversals, inclosa l'expressió oral, i en general, s'observa l'evolució d'aquestes i es constata una lleugera millora en la valoració que realitzen els graduats de la formació rebuda, probablement un indicador de

les millores introduïdes per les universitats per a adaptar-se a l'EEES.

Pel que fa als estàndards europeus, la *European University Association* (EUA) (2015, 6), entre les guies que plantegen per a garantir la qualitat en el marc de l'educació superior, orienta com a principis bàsics:

- “Les institucions d'educació superior tenen una responsabilitat primària per proveir i assegurar la qualitat.
- L'assegurament de la qualitat respon a la diversitat dels sistemes de l'educació primària, institucions, programes i estudiants.
- L'assegurament de la qualitat dona suport al desenvolupament de la cultura de la qualitat.
- L'assegurament de la qualitat té en compte les necessitats i expectatives dels estudiants, de l'entorn i del conjunt de la societat”.

2.1.2. Les competències com a unitats d'ensenyament i aprenentatge a l'EEES

“En el context d’una societat com la nostra, basada en gran part en el coneixement, és necessari reconèixer l’aportació del capital humà en el desenvolupament social i econòmic. És indispensable, llavors, emprar adequadament i assegurar el pla desenvolupament de les habilitats i dels coneixements de tots i cada un dels ciutadans”

Del Pozo Flórez, J. A., 2012

Segons el paradigma de partida la definició competencial tindrà una orientació positivista o interpretativa, la competència es concebrà de manera tècnica o holística, quelcom de caire conductual o un acte complex, lligada a la qualificació professional i tasques concretes o més enllà d’un lloc de treball concret, concebuda com un conjunt de destreses per realitzar una funció productiva o com un saber actuar.

Les actuals definicions de competència destaquen el grau d’elaboració necessari per a considerar-les com a tals, condicionant un comportament competent a la capacitat de la persona per afrontar situacions complexes, que suposa la combinació dinàmica d’un conjunt d’estratègies per a donar resposta a situacions canviants i pel seu caràcter integral, pel que necessita d’habilitats de natura diversa; s’aprenen, són graduables i transferibles a contextos diversos.

En síntesi, destaquen tres elements identificadors de les competències (CanoGarcía, 2008):

- Articulen coneixement conceptual, procedimental i actitudinal, però van més enllà.
- Es vinculen a trets de personalitat, però s’aprenen.
- Prenen sentit en l’acció, però a partir de la reflexió.

Des d’un model integrat o model holístic, es consideren amb visió àmplia i complexa (Del Pozo Flórez, J. A., 2012, 15) que integra:

- Tasques.
- Atributs personals: que permeten desenvolupar-la de manera eficaç i eficient.
- Context: en què s'activa la competència. Es desenvolupa amb l'experiència que acumula cada un en la realització del treball.

La formació superior de qualitat s'identifica amb una perspectiva holística i integradora ja esmentada; més enllà de conèixer es planteja fomentar aprendre com a màxima a assolir. La integració de les competències generals (transversals, genèriques, clau, bàsiques, etc.) en el currículum és clau per a garantir la qualitat d'aquesta formació integral.

L'enfocament vers un *Aprenentatge Basat en Competències* (ABC) (Villa i Poblete, 2007) justifica la integració d'aprenentatges transversals en el currículum. La qüestió és donar resposta a quines són les competències clau i els criteris per al seu desenvolupament i avaluació.

2.1.2.1. Concepte i definició de competència

El terme competència havia estat un terme associat a l'àmbit professional, on des de fa temps s'ha anat implementant la cultura de la qualitat basada en el desenvolupament i l'avaluació per competències. En l'entorn laboral, aquest concepte es relaciona amb l'habilitat i perícia de les persones per a aplicar els coneixements a la pràctica, afrontar amb eficàcia i eficiència les situacions; en definitiva, dur a terme les tasques des d'una perspectiva i amb estratègies que les identifica com a competents.

Els entorns universitaris integren la terminologia i enfocament en els seus currículums; primer ho van fer els contextos de tradició anglosaxona, on ara destaquen pels seus enfocaments competencials institucions nord-americanes i asiàtiques; i ara, arrel de l'EEES, és un objectiu comú entre els països que participen d'aquest procés de convergència europea.

En els sistemes d'ensenyament superior de tradició anglosaxona és una pràctica, habitual i comú, integrar habilitats bàsiques, competències generals en el currículum. En 1987, la *Northumbria University*, en Newcastle (UNN), afirmava que respecte a les competències, la importància de la dedicació del

model educatiu al desenvolupament integral del potencial humà dels seus estudiants i a la seva millor preparació professional, mitjançant el desenvolupament no només de les seves capacitats intel·lectuals sinó també de les habilitats personals, iniciatives i competències bàsiques, com aquelles capacitats que han d'assolir tots els estudiants.

Alguns termes com capacitat, atribut, habilitat, destresa, competència, etc s'utilitzen sovint com a sinònims, tot i el seu grau de similitud, el significat de cada un és diferent. L'habilitat, *habilis*, significa tenir capacitat per sostenir, transportar o manipular amb facilitat; pel que es tradueix com aptitud, suficiència, destresa, etc. La destresa, s'identifica amb ser capaç de fer alguna cosa amb facilitat; té per tant un àmbit més restringit al de la competència. L'ús d'aquests termes en l'exposició d'aquest projecte es fa des de la perspectiva àmplia, més enllà de la capacitat d'una tasca concreta i atenent a la triple dimensió, saber (coneixement), saber fer (d'àmbit procedimental) i saber ser (de caràcter actitudinal).

El terme en anglès adopta dues paraules, *competency* (*competencies*, en plural) i *competence* (*competences*, en plural) la primera té el sentit de "capacitats personals" mentre la segona s'utilitza en el sentit de "capacitat per a posar a la pràctica" (José-Ginés Mora, a l'Informe Fundación CYD, 2010). Així, mentre uns documents diuen que els individus han de tenir *knowledge, skills and competence* (el EQF, *Marco Europeo de Cualificaciones*, per exemple), altres parlen de que s'han de assolir competències com el conjunt com a conjunt de *knowledge, skills and attitudes*.

Pel que fa a la distinció entre competències i estratègies (Monereo, 2006), aquesta darrera es refereix a la presa de decisions, conscient i intencional, ajustada a les condicions contextuals, per assolir un determinat objectiu; mentre la competència ho fa respecte al conjunt d'estratègies útils per a resoldre una demanda específica en un context d'activitat.

En relació als resultats d'aprenentatge i les competències algunes fonts consultades s'observa que utilitzen el terme competència associat al d'objectiu d'aprenentatge (Kennedy, Hyland i Ryan, 2006); però sembla més comú l'ús dels resultats quan la intenció és descriure què s'espera que els estudiants

coneguin, compreguin i/o sigui capaçs de demostrar al finalitzar un mòdul o programa. La importància d'aquests rau en què els resultats són importants a efectes de reconeixement i donar resposta a la qüestió sobre què pot fer l'alumne una vegada ha obtingut el seu títol; el què és de gran rellevància per al mercat laboral.

Tot i que cal tenir en consideració que l'enfocament basat en objectius d'aprenentatges té el seu origen en el treball dut a terme pel moviment centrat en els objectius conductuals de la dècada dels 60 i 70 a Estats Units, on Robert Mager (1975) va proposar d'escriure objectius molt específics i observables, emprant objectius instruccionals.

Malgrat la diferència de perspectiva amb l'enfocament orientat al desenvolupament de competències; va ser una primera aproximació per concretar l'objecte d'aprenentatge. Per aquest motiu, es fa d'obligada referència esmentar la rellevància de Benjament Bloom (1913-1999) qui va desenvolupar una classificació (taxonomia) a partir de tres àmbits (cognitiu, afectiu i psicomotor) des dels que plantejava nivells d'assoliment del procés d'aprenentatge (Bloom i altres, 1956). El que permetia al professorat dissenyar tasques d'aprenentatge orientades a assolir els objectius proposats en relació a aquests àmbits i en cada una de les àrees augmentar el grau de dificultat a assolir. La seva aportació va ser de gran importància per introduir una noció de progressió en el procés d'aprenentatge a considerar en el disseny d'activitats educatives, l'elaboració de material didàctic, l'avaluació dels aprenentatges proposats, entre d'altres.

Entre les diverses aproximacions a la noció de competència (Taula II) s'observa un enfocament diversa segons el punt de partida i àmbit (professional, psicologia, educatiu, etc).

Taula 2. Definicions del terme competència

Diverses aproximacions a la noció de competència	
Bunk (1994)	Conjunt de coneixements, destreses i actituds necessàries per a exercir una professió, resoldre problemes de forma autònoma i creativa, i estar capacitat per col·laborar en el seu entorn laboral i en l'organització del treball.
Levy-Leboyer (1996)	Repertori de comportaments que algunes persones dominen millor que altres, el que les fa eficaces en una situació determinada.
OCDE (2000)	Una competència és una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivacions, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que poden mobilitzar-se conjuntament per tal que l'acció realitzada en una situació determinada pugui ser eficaç.
OIT (2000)	Capacitat efectiva per dur a terme amb èxit una activitat laboral plenament identificada. Les competències són el conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats en l'acció assolits a través de l'experiència (formativa i no formativa) que permet a l'individu resoldre problemes específics de manera autònoma i flexible en contextos singulars.
Lasnier (2000)	Saber fer complex, resultat de la integració, mobilització i adequació de capacitats i habilitats (d'ordre cognitiu, afectiu, psicomotor o socials) i de coneixements (coneixements declaratius) utilitzats eficaçment en situacions que tinguin un caràcter comú (situacions similars, no generalitzable a qualsevol situació).
Roe (2002)	Habilitat apresada per dur a terme una tasca, deure o rol adequadament. Té dos elements distintius: està relacionada amb el treball específic en un context particular i integra diferents tipus de coneixements, habilitats i actituds. S'adquireix mitjançant el <i>learning-by-doing</i> . A diferència dels coneixements, habilitats i actituds, no es poden avaluar independentment. També cal distingir les competències dels trets de personalitat, que són característiques més estables de l'individu.
Norma UE 66173 (2003)	Conjunt d'atributs personals i aptitud demostrada per a aplicar coneixements i habilitats. Capacitat per a resoldre problemes en un determinat context.
González i Wagenaar (2003)	Representen una combinació dinàmica d'atributs, en relació al coneixement i la seva aplicació, a les actituds i responsabilitats, que descriuen els resultats d'aprenentatge d'un determinat programa o com els estudiants seran capaços de desenvolupar-se al final d'un procés educatiu.
Perrenaud (2004)	Aptitud per afrontar eficaçment una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, micro-competències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament.
Fernández (2005)	Saber fer complex que exigeix un conjunt de coneixements, habilitats, actituds, valors i virtuts que garanteixen la bondat i eficiència d'un exercici professional responsable i excel·lent.
Recomanació del Parlament Europeu i del Consell (2006)	Les competències clau resulten essencials en una societat basada en el coneixement i garanteixen una major flexibilitat de la mà d'obra, el que li permetrà adaptar-se més ràpidament a l'evolució constant d'un món que es caracteritza per una interconnexió cada vegada més gran. Aquestes capacitats constitueixen també un factor essencial d'innovació, productivitat i competitivitat, i contribueixen a la motivació i la satisfacció dels treballadors, així com a la qualitat del treball.
Collis (2007)	Integració de coneixements, habilitats i actituds de manera que capaciți per actuar de manera efectiva i eficient. En síntesi, destaquen tres elements de les competències:

	<ul style="list-style-type: none"> a) Articulen coneixement conceptual, procedimental i actitudinal, però van més enllà. b) Es vinculen a trets de personalitat però s'aprenen. c) Prenen sentit en l'acció però a partir de la reflexió.
Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (Coord) (2007)	<p>Habilitat bon saber fer en contextos diversos i autèntics basat en la integració i activació de coneixements, normes, tècniques, procediments i destreses, actituds i valors.</p> <p>Les competències clau (<i>Key Skills</i>) són multifuncionals, transversals i requereixen complexitat mental. Contenen un estil o forma de fer les coses, un sentit analític i crític, habilitats de comunicació i sentit comú.</p>
Blanco (2009)	<p>Expressió concreta dels recursos que posa en joc l'individu quan du a terme una activitat i que posa èmfasi en l'ús o maneig que el subjecte ha de fer del que sap (no només en termes de coneixements, sinó d'enfrontament a situacions, actituds...) en condicions en les que el fer sigui rellevant. Té caràcter d'unitat –holístic-: els components per separat no constitueixen competència. Atributs –coneixements, actituds, valors i habilitats- que es posen en joc en interpretar la situació específica on es troben i actuen en conseqüència.</p>
Grup de recerca, ASCUES-SINTE a Pérez Cabaní, M. L. et altres (2014)	<p>Les competències són accions complexes que impliquen combinar diferents tipus de coneixement, saber com utilitzar-ho, quan i perquè. Són l'horitzó de l'aprenentatge i es defineixen com a accions complexes i avaluables, pel que es poden establir nivells competencials i diferents components d'una mateixa competència.</p>
OCDE (2015)	<p>Competències (o habilitats) com a coneixements, en desenvolupar de manera adequada i consistent una determinada activitat o tasca, susceptibles de desenvolupar-se i ampliar-se ulteriorment mitjançant l'aprenentatge.</p>

Pel que fa als aspectes que pot incloure una competència, Blanco (2009) cita a Spencer i Spencer (1993):

- **Motius:** la causa de les accions, el que fa que es comenci, es dirigeix i es seleccioni una conducta vers a determinades fites i no a unes altres.
- **Trets:** maneres conscients de resposta a situacions.
- **Autoconcepte:** autoimatge, actituds i valors.
- **Coneixement:** domini dels continguts de les diferents àrees.
- **Habilitats:** destreses per realitzar una activitat física o intel·lectual determinada. Les habilitats mentals o cognitives, inclouen el pensament analític (processament d'informació, determinació de causa i efecte, planificació) i pensament conceptual (reconeixement de patrons en informació complexa).

L'àmbit de les competències (Delors i altres, 1996; Rué i Martínez, 2005) inclou dimensions de caire cognitiu i no cognitiu:

- **Conèixer i comprendre** (coneixement, dimensions de caire cognitiu).
- **Saber fer (habilitats)** saber com actuar.
- **Saber ser (actituds)**.

I segons planteja Le Boterf (2000) han de facilitar la formació de persones capaces de gestionar una situació professional complexa, el que implica:

- Saber actuar i reaccionar amb pertinència.
- Saber combinar els recursos i mobilitzar-los en un context.
- Saber transferir.
- Saber aprendre i aprendre a aprendre.
- Saber comprometre's.

2.1.2.2. Classificació de competències: competències transversals i específiques

Malgrat la diferència entre titulacions i especialitats, hi ha quelcom transversal que articula i identifica les capacitats a desenvolupar en la formació acadèmica dels nous titulats, amb independència de les diverses disciplines cursades.

Les competències acadèmico-transversals es defineixen com a cúmul d'aptituds i actituds, requerides en diferents entorns i contextos diversos, pel que són àmpliament generalitzables i transferibles (Echeverría, 2002, 19). Competències compartides per tot el títol, matèries o àmbit de coneixement, es tracta de competències relacionades amb la formació integral de la persona (López Pastor, 2009). O en termes de Villa i Poblete (2007, 45) es poden identificar com a transversals a diferents camps socials, referides a un ordre superior de complexitat mental i pel seu caràcter multifuncional.

La diversitat d'experts en la matèria coincideixen en diferenciar dos tipus de competències, les competències, unes de caire general i altres específiques. Les capacitats generals tenen caràcter transversal, són habilitats necessàries en diferents àmbits i contextos. En línia a una de les primeres referències sobre aquest tipus de competències, Projecte Tuning (2003), s'inclou habilitats i destreses que no tenen un caràcter normatiu sinó són guia del que ha de ser comú entre els titulats europeus a fi de garantir la mobilitat d'estudiants i professionals. En canvi, les competències específiques es relacionen amb aspectes tècnics que són transferibles als contextos laborals.

Encara és predominant la idea que les competències generals són aprenentatges importants i rellevants, però encara de difícil incorporació a les activitats de les assignatures dels estudis universitaris; el que posa de relleu la dificultat integrar-les i aplicar-les (Martín, E. en Pozo i Pérez Echeverría, 2009, 207).

Des de la perspectiva de la qualitat educativa, el desenvolupament dels aprenentatges transversals, implica posar d'acord a un equip docent en una sèrie d'activitats que tots realitzin a les seves classes, independentment de l'àrea d'ensenyament per assegurar que aquells continguts d'aprenentatge que no són responsabilitat d'una disciplina, els anomenats continguts metadisciplinars (transdisciplinars) i inherents al pensament complex o per a la complexitat (Morin, 1995), s'estiguin ensenyant de manera sistemàtica (Malpica, F., 2013, 81).

Sovint, el desenvolupament d'habilitats bàsiques es relaciona directament amb la seva avaluació, però no hauria de confondre's amb ella. Cal abans disposar d'espais per aprendre-les, assimilar-les i practicar-les; per després, des de l'avaluació, tenir la capacitat de demostrar el grau d'assoliment per actuar amb competència 134) (Brown i Glasner, 2003, 134).

Pel que a la terminologia emprada, Vargas (2000) es refereix a aquest tipus de capacitats com a sinònims (competències generals, genèriques, transversals, habilitats bàsiques, competències clau, etc) per a definir comportaments i actituds de diferents àmbits. Aquest tipus d'habilitats faciliten l'adaptació davant els canvis, tant siguin per afrontar els coneixement com les habilitats específiques, i han de permetre l'aprenentatge al llarg de la vida.

Les competències acadèmico-transversals es defineixen com a cúmul d'aptituds i actituds, requerides en diferents entorns i contextos diversos, pel que són àmpliament generalitzables i transferibles (Echeverría, 2002, 19). Competències compartides per tot el títol, matèries o àmbit de coneixement, es tracta de competències relacionades amb la formació integral de la persona (López Pastor, 2009).

O en termes de Villa i Poblete (2007, 45) es poden identificar com a transversals a diferents camps socials, referides a un ordre superior de complexitat mental i pel seu caràcter multifuncional.

Atenent a les competències clau, cal esmentar la recomanació del Parlament Europeu i del Consell, de 18 de desembre del 2006, sobre quines són les que les competències professionals orientades a l'aprenentatge permanent [Diari Oficial L 394 de 30.12.2006]. Aquestes competències clau es concreten en vuit:

- La comunicació en llengua materna.
- La comunicació en llengües estrangeres.
- La competència matemàtica i les competències bàsiques en ciència i tecnologia.
- La competència digital.
- Aprendre a aprendre.
- Les competències socials i cíviques.
- Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa.
- Consciència i expressió culturals.

Aquest horitzó ampli, contextualitza el punt de partida per a la definició del perfil competencial genèric/transversal dels titulats universitaris. Entre les aproximacions d'experts en la matèria, pel que fa ara al perfil competencial universitari es centra en les competències següents (Stepheson i Yorke, 1998, 30 i 42):

- Comunicació eficaç: domina els trops de la llengua, al menys de l'escrita.
- Tecnologia informativa: accés a la informació i la decisió, i entendre-la en termes de supracanal.
- Aplicacions numèriques: en la presa de decisions (entendre les dades numèriques).
- Treball en equip: cooperació i ajuda recíproca.
- Organització de l'ambient.
- Actuació independent (autonomia).
- Solució de problemes.

El Projecte Tuning (2003) identificà 30 competències genèriques a partir de les que va realitzar l'estudi comparatiu sobre el grau d'importància atorgada a tres perfils mostrals (acadèmics, graduats i empleadors):

- Capacitat d'anàlisi i síntesi.

- Capacitat d'organitzar i planificar.
- Coneixements generals bàsics.
- Coneixements bàsics de la professió.
- Comunicació oral i escrita en la pròpia llengua.
- Coneixement d'una segona llengua.
- Habilitats informàtiques bàsiques.
- Habilitats de gestió de la informació.
- Resolució de problemes.
- Presa de decisions.
- Capacitat de crítica i autocrítica.
- Treball en equip.
- Habilitats interpersonals.
- Capacitat de treballar en un equip interdisciplinar.
- Capacitat per a comunicar-se amb experts d'altres àrees.
- Apreciació de la diversitat i multiculturalitat.
- Habilitat per treballar en un context internacional.
- Compromís ètic.
- Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica.
- Habilitats de recerca.
- Capacitat d'aprenentatge.
- Capacitat per a adaptar-se a noves situacions.
- Capacitat per a generar noves idees (creativitat).
- Lideratge.
- Coneixement de cultures i costums d'altres països.
- Habilitat per a treballar de forma autònoma.
- Disseny i gestió de projectes.
- Iniciativa i esperit emprenedor.
- Preocupació per la qualitat.
- Motivació per assolir reptes.

Monereo i Pozo (2003, 26) proposen sis blocs on es poden agrupar les competències docents i dels titulats:

- Ensenyar i aprendre a aprendre i pensar.
- Ensenyar i aprendre a cooperar.
- Ensenyar i aprendre a comunicar.
- Ensenyar i aprendre a empatitzar.
- Ensenyar i aprendre a ser crític.
- Ensenyar i aprendre a automotivar-se.

Classificació de Bunk (citada per Tejada Fernández, 1999):

- *Competència tècnica*: domini com a expert de les tasques i continguts, coneixements i destreses.

- *Competència metodològica*: saber reaccionar aplicant el procediment adequat a les tasques a realitzar i les irregularitats que es presentin, trobar de forma autònoma vies de solució i transferir adequadament les experiències assolides a altres problemes de treball.
- *Competència social*: col·laborar amb altres persones de manera comunicativa i constructiva, mostrar un comportament orientat al grup i a l'entesa interpersonal.
- *Competència participativa*: saber participar en l'organització del seu lloc de treball i també en el seu entorn, capacitat d'organitzar i decidir i disposició per acceptar responsabilitats.

Segons Vargas (2000) aquestes competències són principalment de tipus personal i social i tenen a veure amb habilitats de comunicació, capacitat per treballar en equip, comprensió dels sistemes i metodologies de treball amb tecnologies informàtiques.

Classificació de competències generals (Echeverría, 2002):

- *Tècniques*: coneixements especialitzats a situacions concretes.
- *Metodològiques*: aplicació dels coneixements a situacions concretes.
- *Participatives*: tendències interpersonals per a la comunicació, cooperació i participació conjunta.
- *Personals*: més relacionades amb valors i actituds, amb una imatge realista de sí mateixa.

La proposta de l'AQU (2002) distingeix les competències generals en cinc àmbits:

- Àmbit intel·lectual/cognitiu.
- Àmbit interpersonal.
- Àmbit gestió i comunicació de la informació.
- Àmbit de la gestió (planificació, responsabilitat).
- Àmbit dels valors ètics/professionals (confidencialitat, respecte pel medi ambient).

I entre les específiques, com a exigències d'un context o treball concret, segons siguin de l'àmbit dels coneixements, professional o acadèmic.

El Projecte Tuning (González i Wagenaar, 2003):

- *Competències instrumentals*: funció instrumental de les competències
 - o *Habilitats cognoscitives*: capacitat de comprendre i manegar idees i pensaments.

- Capacitats metodològiques: organització del temps, aplicar estratègies d'aprenentatge, prendre decisions o resoldre problemes.
- Destreses tecnològiques: ús de maquinària, destreses informàtiques i gestió de la informació.
- Destreses lingüístiques: comunicació oral i escrita o coneixement d'una segona llengua.
- *Competències interpersonals*: capacitats individuals per a expressar els propis sentiments, habilitats crítiques i d'autocrítica. Destreses socials relacionades amb les habilitats interpersonals, treball en equip o compromís social i ètic. Aquestes competències faciliten els processos d'interacció social i cooperació.
- *Competències sistèmiques*: destreses i habilitats que tenen en compte el sistema com a totalitat, combinació de la comprensió, sensibilitat i coneixement que permeten a l'individu veure com les parts del tot es relacionen i agrupen. Habilitat per planificar els canvis de manera que es pugui millorar el tot i dissenyar nous sistemes. Competències sistèmiques o integradores que requereixen l'adquisició prèvia de competències instrumentals i interpersonals.

La classificació de Martínez Clares (2003):

- Saber
- Saber fer
- Saber estar
- Saber ser

Des del punt de vista del que ha de ser capaç de fer qualsevol professional, la proposta de Rodríguez i altres (2003, 35) és la següent:

- *Competències interpersonals* (comunicació, treball en equip i lideratge).
- *Competències cognitives* (resolució de problemes, pensament crític, raonament quotidià i creativitat).
- *Competències instrumentals* (gestió i instrumentals –idiomes, informàtica, documentació, etc).

La classificació de Del Pozo Flórez, J. A. (2012):

- *Competències bàsiques* (competències de base).
- *Competències transversals / genèriques* (competència metodològica, social i personal).
- *Competències específiques* (competències tècniques / tècnico-professionals).

2.1.3. Perfil competencial: titulat i docent

2.1.3.1. Procés d'ensenyament-aprenentatge: doble perspectiva

La formació en competències transforma el rol docent i aprenent. L'alumne és el protagonista actiu, qui construeix el seu aprenentatge; des de la perspectiva del docent, aquest és el facilitador i mediador del procés d'aprenentatge. La construcció personal de les competències dependrà de la seqüència d'activitats d'aprenentatge plantejada (Le Boterf, 2000).

Pel que fa als agents que intervenen directament en el procés d'ensenyament-aprenentatge, aprenent i docent, cal considerar la doble perspectiva respecte al perfil competencial, d'una banda el que ha d'assolir el graduat, i d'altra les habilitats docents que faciliten aquests aprenentatges, l'impacte de les habilitats docents en el desenvolupament competencial de l'alumnat és una referència continua (de la Mano, 2009).

La qüestió clau és identificar les competències significatives i rellevants a desenvolupar i assumir el canvi epistemològic que comporta una nova manera d'entendre el coneixement, de com i qui el construeix per aprehendre la seva autèntica dimensió.

Des del "Desafiament de la complexitat" hi ha alguna manera de pensar, o un mètode, capaç d'estar a l'alçada del repte de la complexitat" (Morin, Edgar, 2011, 22):

- Pensament simplificat/simple: tracta de dominar el què és real.
- Pensament complex: "Exercitar-se en un pensament capaç de tractar, de dialogar, de negociar, amb el què és real".

Desenvolupar estratègies que formin per afrontar la complexitat el pensament complex i superar, la perspectiva del món des d'una perspectiva física, biològica, psicològica i sociològica. Noció d'epistemologia de la complexitat, com a unitat de l'epistemologia de la complexitat: unitat de l'ésser humà entre la resta d'éssers naturals (Morin, 2011 –ed-, 1921) i acceptar i preparar-se per a una certa imprevisió, incertesa, el cervell humà, pot treballar amb l'incomplet i l'imprecís, allò que és inesperat.

“La complexitat no és una recepta per conèixer l’inesperat. Però ens torna prudents, atents, no ens deixa dormir-nos en la mecànica aparent i la trivialitat aparent del determinisme. Ells ens mostra que hem de tancar-nos en el contemporanisme... en la creença que el que succeeix continuarà indefinidament. Hem de saber que tot el què és important que succeeix a la història mundial o a la nostra vida és totalment inesperat, perquè continuem actuant com si res inesperat hagués de succeir mai. Sacsejar aquesta mandra de l’esperit és una lliçó que ens dona el pensament complex” (Morin, Edgar, 2011, 117).

El marc l’ensenyament-aprenentatge es planteja des d’una concepció d’intel·ligència àmplia i múltiple, que afavoreix l’accés al coneixement i la construcció del mateix (Gardner, 2000). L’objecte de l’ensenyament universitari es centra en ensenyar a pensar i el procés de construcció del coneixement com un diàleg amb la incertesa (Morin, 2000). Cal definir el tipus de pensament a promoure i, sobre tot, com assolir aquest objectiu:

- Quines competències faciliten aprendre a pensar?
- Quin/quins models d’ensenyament-aprenentatge permeten assolir aquest objectiu?
- Com s’avalua el seu desenvolupament i assoliment?

Tot i la diferència entre titulacions i especialitats, hi ha quelcom transversal que articula les capacitats a desenvolupar en la formació acadèmica dels nous titulats, amb independència de les diverses disciplines cursades. S’identifiquen habilitats en comú, per exemple, entre titulats universitaris de l’àmbit de les Arts i Humanitats, Ciències, Ciències de la Salut, Ciències Socials i Jurídiques, Enginyeries i Arquitectura.

La formació superior de qualitat s’identifica amb una perspectiva holística i integradora; més enllà de conèixer la màxima a assolir és aprendre. La integració de les competències generals (transversals, genèriques, clau, bàsiques, etc) en el currículum és quelcom necessari per a garantir una formació integral i de qualitat, aquestes van des d’aspectes instrumental a capacitats de caire més personal. L’informe UNESCO 2013 destaca la importància de l’interès en allò que es fa (la passió, la creativitat, entre d’altres).

Les competències transversals i socials (*softskills*) diferencien entre un bon professional i un altre excel·lent (Gutiérrez, M., 2014). L'estudi (més de 8.000 joves, professors i empreses consultats) de la consultora centrat en la relació entre educació i empleabilitat a Europa, una de les barreres identificades per assolir treball qualificat, el 27% de les empreses enquestades considera que el baix nivell de les destreses dels seus empleats els provoca problemes.

Des d'una orientació centrada en *l'Aprenentatge Basat en Competències* (ABC) (Villa i Poblete, 2007) es justifica la integració d'aprenentatges transversals en el currículum. La qüestió és donar resposta a quines són les competències clau i els criteris per al seu desenvolupament i avaluació.

Pel que fa als agents que intervenen directament en el procés d'ensenyament-aprenentatge, aprenent i docent, cal considerar la doble perspectiva respecte al perfil competencial, d'una banda el que ha d'assolir el graduat, i d'altra les habilitats docents que faciliten aquests aprenentatges. L'estat de l'art posa de relleu l'impacte de les habilitats docents en el desenvolupament competencial de l'alumnat (de la Mano González, 2009):

- El coneixement i domini que el professorat tingui sobre les competències específiques i generals del títol, o títols, on exerceix la docència.
- La perspectiva amb la que el docent valora els resultats obtinguts per l'estudiant en el procés d'aprenentatge.

El nou rol docent, la manera d'entendre la docència a la universitat, impacta en l'avaluació dels aprenentatges, en tant el que s'aprèn és aprenentatge en la mesura que suposa assolir competències. És possible avaluar aquestes capacitats només si aquestes són objectives, observables i mesurables; el que té efecte sobre:

- El disseny del sistema d'avaluació i els instruments.
- El desenvolupament i recollida de dades individual i col·lectiva.
- La presa de decisions des de la perspectiva de la investigació-acció.
- El rendiment, quantificat en les qualificacions obtingudes.

2.1.3.2. Competències del titulat

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, estableix l'ordenació dels ensenyament universitaris oficials, a la seva darrera modificació de 15 de juny del 2015, a efectes de la verificació dels plans d'estudi, que acompanya el disseny curricular de la titulació que defineix, entre d'altres, les competències que es preveuen assolir per a cada una de les titulacions. Orienta el Grau a una formació general, orientada a la preparació per a l'exercici d'activitats de caràcter professional. I al Màster l'assoliment de formació avançada, de caràcter especialitzat o multidisciplinar, orientada a l'especialització acadèmica o professional, o bé a promoure la iniciació a tasques de recerca (art, 9 i 10).

Segons el text es garantiran, com a mínim, les següents competències bàsiques, que es complementaran amb les especificitats del *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES), on per a cada nivell es presenten descriptors en termes de resultats d'aprenentatge.

Taula 3. Competències bàsiques a assolir al llarg dels estudis universitaris de Grau i de Màster en el sistema universitari espanyol (Real Decreto 1393/2007 i RD 861/2010)

Grau	Màster
Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;	Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;	Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio;

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;	Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios;
Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;	Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones – y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;
Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Taula 4. Descriptors en termes de resultats d'aprenentatge al MECES

(Real Decret 1027/2011, de 15 de juliol)

Grau (nivell 2 MECES)	Màster (nivell 3 MECES)
haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento;	haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado, en un contexto de investigación científica y tecnológica o altamente especializado, una comprensión detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en uno o más campos de estudio;
poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras;	saber aplicar e integrar sus conocimientos, la comprensión de estos, su fundamentación científica y sus capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos y definidos de forma imprecisa, incluyendo contextos de carácter multidisciplinar tanto investigadores como profesionales altamente especializados;
tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio;	saber evaluar y seleccionar la teoría científica adecuada y la metodología precisa de sus campos de estudio para formular juicios a partir de información incompleta o limitada incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, una reflexión sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso;
ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio;	ser capaces de predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo adaptadas al ámbito científico/investigador, tecnológico o profesional concreto, en general multidisciplinar, en el que se desarrolle su actividad;

saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio;	saber transmitir de un modo claro y sin ambigüedades a un público especializado o no, resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica o del ámbito de la innovación más avanzada, así como los fundamentos más relevantes sobre los que se sustentan;
ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no).	haber desarrollado la autonomía suficiente para participar en proyectos de investigación y colaboraciones científicas o tecnológicas dentro su ámbito temático, en contextos interdisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia del conocimiento;
	ser capaces de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de su especialización en uno o más campos de estudio.

La integració i posterior verificació en cada una dels Plans d'Estudi es durà a terme atenent als criteris de ser avaluable i coherents amb les del nivell corresponent (grau o màster) (ANECA, 2008, 14).

2.1.3.3. Competències docents

2.1.3.3.1. Competències i Entorn

“En el context d'una societat com la nostra, basada en gran part en el coneixement, és necessari reconèixer l'aportació del capital humà en el desenvolupament social i econòmic”. És indispensable, llavors, emprar adequadament i assegurar el pla desenvolupament de les habilitats i dels coneixements de tots i cada un dels ciutadans” (Del Pozo Flórez, J. A., 2012, 9).

"Tot professor universitari és, o hauria de ser a més d'especialista en els continguts de la seva matèria, especialista en la millor manera d'aprendre -i continuar aprenent en el futur- aquesta matèria" (Monereo i Pozo, 2003,23).

La competència del professorat per a formar alumnat competent és un dels reptes del canvi docent. Un dels aspectes a tenir en compte, en el procés de transformació vers al nou model docent és atendre les idees que el professorat té sobre què significa aprendre. Segons Elena Martín (citada a Pozo i Pérez Echeverría, 2009, 200) les creences i coneixements, explícits i tàcits, del professorat sobre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge condicionen la transformació de la docència. Sovint les representacions implícites, tenen un profund arrelament i es té poca consciència d'elles, pel que no es sotmeten a revisió.

Aquestes creences van des de l'innatisme, pel que revelen una idea arrelada de la natura estàtica des les capacitats intel·lectuals (Coll i Miras, 2001); altres es basen en la interacció herència-entorn, en la psicologia intuïtiva (Olson i Bruner, 1996), etc. Per comprendre la natura de les concepcions docents sobre què entenen els docents per ensenyar i aprendre, cal atendre a principis (Pérez Echeverría i altres, 1998; Pozo i Scheuer, 1999):

- *Epistemològics*: natura del coneixement i els seus mecanismes d'adquisició i canvi.
- *Ontològics*: entitats des de les que interpretem aquest coneixement.
- *Conceptuals*: formes d'organització o estructures conceptuals que acaben adoptant les nostres teories implícites.

Des d'una teoria directa, l'aprenentatge es defineix com l'assoliment d'una còpia fidel de la realitat (resultats o conductes); en canvi des d'un plantejament interpretatiu, és resultat de l'activitat personal del subjecte que requereix d'una sèrie de processos mediadors; és un procés actiu que exigeix una activitat mental. Però si 'enfocament es fa des de la teoria constructiva, els processos psicològics s'han d'orientar vers a la regulació del funcionament cognitiu del subjecte, suposa construir un subjecte que pugui donar compte de l'objecte de l'aprenentatge.

En relació al que fan els millors docents, els més competents, (Elena Martín - citat a Pozo i Pérez Echeverría, 2009, 204), els diferents estudis realitzats posen de relleu que tenen concepcions de caire constructiu o centrades en l'estudiant o l'aprenentatge i apliquen enfocaments d'ensenyament en línia a aquests plantejaments. Bain (2004), qui estudià a professorat d'alta qualitat docent, confirma aquests resultats; tanmateix afegí alguna altra característica com la manera d'avaluar que implica el plantejament de situacions autèntiques i funcionals, la capacitat d'atendre la diversitat i la confiança que els seus estudiants són capaços d'aprendre.

Alhora, aquest perfil docent reconeix que aprèn quan ensenyen, aprèn aspectes didàctics i reelabora i avança en la comprensió de la disciplina de la qual són experts; considera que l'ensenyament és útil per a l'alumnat, per a sí mateix i per a la societat.

D'altra banda, tal com exposa Jiménez (1996, 14-15), cal tenir en compte l'heterogeneïtat dels professionals docents de l'ensenyament superior. Es tracta

d'un conjunt de professionals amb perfils específics que exerceixen la funció docent des de diversa procedència, formació, concepció teòrica i pràctica sobre la docència; i que realitza la tasca docent contextos diversos, per a especialitats concretes, etc.

Taula 5. Competències docents: el perfil competencial docent al'EEES

Competències docents	
CIFO(2000)	<p>Unitats de competència tècnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programar accions formatives relacionades amb la resta de les accions de formació de l'organització, d'acord amb les demandes de l'entorn i el perfil dels destinataris. - Proporcionar oportunitats d'aprenentatge adaptades a les característiques dels individu o grups i a les seves necessitats de qualificació, així com acompanyar i orientar , de manera contextualitzada, el procés d'aprenentatge i la qualificació dels mateixos. - Verificar el nivell d'adquisició de les competències professionals, els programes i les accions de manera que permeti la presa de decisions per a la millora de la formació. - Contribuir activament a la millora de la qualitat de la formació. <p>Competències personals:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competències teòriques o conceptuals (analitzar, comprendre i interpretar) integrant el saber (coneixements) relatius a la professió (coneixements del context general, institucional, aula-taller; coneixements sobre bases psicopedagògiques de la formació, teories de l'aprenentatge, coneixement dels destinataris, macrodidàctica, microdidàctica, psicopedagogia, orientació...) i el saber fer cognitiu (implicant el tractament de la informació, estratègies cognitives...). - Competències psicopedagògiques i metodològiques (saber aplicar el coneixement i procediment adequat a la situació concreta) integrant el saber i el saber fer (procediments, destreses, habilitats). Des la planificació de al formació fins la verificació dels aprenentatges, passant per les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, implicant diferents mitjans i recursos didàctics, que inclou les TIC, mètodes d'ensenyament, mètodes de tutoria i monitorització (autoformació), orientació professional, tècniques de desenvolupament professional, mètodes d'individualització de l'aprenentatge... - Competències socials (saber relacionar-se i col·laborar amb altres persones de forma comunicativa i constructiva) integrant el saber ser i saber estar (actituds, valors i normes). Inclou competències d'organització, administració, gestió, comunicació i animació de la formació (<i>feed-back</i>, processos de grup, treball en equip, negociació, relació interpersonal, lideratge, anàlisi estratègic intern i extern, màrqueting formatiu....)
Zabalza (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica el procés d'ensenyament-aprenentatge. - Selecciona i prepara els continguts curriculars. - Ofereix informacions i explicacions comprensibles i ben organitzades. - Manega les noves tecnologies.

	<ul style="list-style-type: none"> - Dissenya metodologia i organitza activitats. - Comunicació-relació amb els alumnes. - Tutoritzar. - Avaluar. - Reflexionar i investigar sobre l'ensenyament. - Identificar-se amb la institució i treballar en equip.
Rodríguez Espinar (2003)	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar tant el coneixement de la seva disciplina com la gestió del mateix. - Innovar sobre la pràctica docent, el que implica reflexionar i investigar integrant el coneixement disciplinar i el pedagògic com a via per a la millora contínua. - Dominar les eines relacionades amb el currículum (disseny, planificació i gestió del mateix). - Afavorir entre els alumnes un clima de motivació vers l'aprenentatge de qualitat. - Treballar en col·laboració amb col·legues i potenciar l'aprenentatge col·laboratiu entre els alumnes. - Posseir habilitat comunicatives i de la relació que la funció docent requereix. - Estar compromès amb la dimensió ètica de la professió docent.
Perrenoud (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzar i animar situacions d'aprenentatge - Gestionar la progressió dels aprenentatges - Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació - Implicar els alumnes en l'aprenentatge i en el seu treball - Treballar en equip - Gestió - Informar i implicar - Utilitzar les noves tecnologies - Afrontar els deures i dilemes ètics de la professió - Organitzar la pròpia formació continuada
Valcárcel (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Competències cognitives: pròpies de la funció del professor d'una determinada disciplina. Coneixement ampli de l'àmbit disciplinar específic i pedagògic. - Competències metacognitives: capacitat reflexiva i d'autocrítica, amb l'objectiu de revisar-la i millorar-la de manera sistemàtica. - Competències comunicatives: ús de llenguatges científics (numèrics, alfabètics, gràfics...) i dels seus diferents registres (articles, informes, assajos, conferències, lliçons...) - Competències gerencials (gestió eficient de l'ensenyament i dels recursos en diversos ambients i entorns d'aprenentatge) - Competències socials: que li permetin accions de lideratge, cooperació, persuasió - Competències afectives: que assegurin actituds, motivacions i conductes afavoridores d'una docència responsable i compromesa amb l'assoliment dels objectius formatius desitjats.
Pérez, 2005	<ul style="list-style-type: none"> - Competències comunicatives <ul style="list-style-type: none"> o Millora en els processos de comunicació o Foment d'activitats de dinamització de la formació del professorat a nivell europeu o Sensibilització en l'anàlisi, revisió i millora de la pròpia formació o Establiment de fòrums de reflexió sobre accions formatives obertes a la participació de col·legues europeus - Competències organitzatives <ul style="list-style-type: none"> o Transferència d'aprenentatges en la formació permanent i aplicació de recursos innovadors o Interpretació de la realitat docent i establiment dels oportuns processos de millora o Millora de la convivència universitària i institucional - Competències de lideratge pedagògic <ul style="list-style-type: none"> o Relació amb el professorat d'àmbit propers i ampliació d'horitzons en les relacions internacionals o Treball en equip i superació de fronteres geogràfiques

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Impuls de la dimensió europea i suport dels processos de comunicació amb altres llengües - Competències científiques <ul style="list-style-type: none"> ○ Formació de continguts científics, didàctics i metodològics ○ Realització de projectes innovadors propis de la universitat ○ Desenvolupament del pensament empíric davant noves realitats ○ Impuls de la innovació i de la recerca científica - Competències d'avaluació i control <ul style="list-style-type: none"> ○ Avaluació permanent dels processos de formació del professorat ○ Establiment i disseny de formacions específiques a fi de superar els punts febles i potenciar els forts.
<p>Gros Salvat, B. i Romañá Blay, T. (2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer i reescriure <ul style="list-style-type: none"> ○ Conèixer la matèria: l'accés al coneixement propi ○ Compartir coneixement: la coordinació amb altres docents ○ Preparar l'assignatura ○ Dissenyar les classes ○ Atendre els condicionants: els plans d'estudi - Comunicar (a la docència) - Avaluar <ul style="list-style-type: none"> ○ Formes d'avaluació ○ Qualificació ○ Corregir ○ Comunicació dels resultats
<p>Ayala (2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disseny d'escenaris, processos i experiències d'aprenentatge significatius <ul style="list-style-type: none"> ○ Disseny organitzat del procés d'aprenentatge dels alumnes. ○ Disseny de processos i experiències d'aprenentatge en contextos reals. ○ Utilitza tècniques didàctiques adequades al nivell dels seus alumnes i a les característiques de la disciplina acadèmica. ○ Assegura que els escenaris inclouen activitats que promouen el desenvolupament d'habilitats, actituds i valors. - Expertesa en la disciplina acadèmica <ul style="list-style-type: none"> ○ Domini ampli de la disciplina. ○ Participa en processos d'actualització constant de la seva disciplina. ○ Actualitza el seu curs en funció dels avanços de la seva disciplina i d'acord al nivell dels seus alumnes. - Guia del procés d'aprenentatge centrat en el desenvolupament integral de l'alumne <ul style="list-style-type: none"> ○ Pautes i guies per dur a terme les activitats. ○ Orientació del procés d'aprenentatge. ○ Facilitador dels recursos necessaris per al desenvolupament de les activitats. - Avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumne i responsable de la millora contínua del seu curs <ul style="list-style-type: none"> ○ Avaluació i retroalimentació del procés de desenvolupament dels alumnes. ○ Disseny de rúbriques per avaluar el desenvolupament d'habilitats, actituds i valors. ○ Avaluació, documentació i millora del procés d'ensenyament-aprenentatge en el curs. - Docent conscient i actiu en el constant procés de canvi en educació i en un context intercultural <ul style="list-style-type: none"> ○ Participació en processos de recerca i innovació educativa. ○ Actualització continuada i preocupació per la seva millora contínua com a docent. ○ Promoció d'intercanvis acadèmics amb alumnes i professors d'altres universitats. ○ Contextualitza el curs en àmbits reals i interculturals.

Malpica, 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Estableixen fites d'aprenentatge ambicioses - Incrementen contínuament l'efectivitat <ul style="list-style-type: none"> o Fase I. Analitzar els resultats assolits o Fase II. Discernir les causes o Fase III. Determinar i implementar les solucions - Treballen incessantment
Monereo, C. (2014)	Docent universitari competent com a aquell capaç de resoldre amb èxit problemes autèntics prototípics a la seva tasca docent i problemes emergents que comencen a despuntar en el seu desenvolupament professional; relacionades amb les normes, la motivació, continguts, l'avaluació, els mètodes, els conflictes i l'organització.

Una de les competències docents en les que coincideixen els diversos autors (Taula 5) i enfocaments consultats és la competència comunicativa, sigui a través de:

- Posseir habilitat comunicatives i de la relació.
- Comunicar des de la docència.
- Selecció de continguts interessants i adequar la forma comunicar-los.
- Competències comunicatives: millora en els processos de comunicació.
- Competències comunicatives en l'ús de llenguatges científics (numèrics, alfabètics, gràfics, etc.) i dels seus diferents registres (articles, informes, assajos, conferències, lliçons, etc.).
- Capacitat de comunicació-relació amb els alumnes.
- Saber relacionar-se i col·laborar amb altres persones de forma comunicativa i constructiva.
- Etc.

El fet que sigui una competència professional valorada tant en el perfil docent, professional acadèmic, com pel currículum de l'alumnat universitari, futur professional; s'ha seleccionat com a objecte d'aquest treball a través de la seva dimensió oral, concretada en la capacitat per dur a terme presentacions en públic en contextos autèntics.

Els estudis del *Grup Interuniversitari en Formació Docent* (GIFD (2010a, 2010b, 2012), orientats a identificar les competències docents que defineixen el perfil professional del professorat universitari, descriure-les i ordenar-les segons el nivell de competència assolit, i d'altra banda a definir un marc de referència comú per desenvolupar la formació del professorat universitari de manera que es pugui garantir l'adquisició de les competències docents definides.

Les competències docents consensuades per la comunitat acadèmica de la universitat pública catalana (GIFD, 2008) van ser les següents, amb els seus indicadors:

- *Competència Interpersonal (CI)*. Promoure l'esperit crític, la motivació i la confiança, reconeixent la diversitat cultural i les necessitats individuals, i creant un clima d'empatia i compromís ètic.
- *Competència Metodològica (CM)*. Aplicar estratègies metodològiques (d'aprenentatge i avaluació) adequades a les necessitats de l'estudiantat, de manera que siguin coherents amb els objectius i els processos d'avaluació, i que tinguin en compte l'ús de les tecnologies de la informació i comunicació (TIC) per contribuir a millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- *Competència Comunicativa (CC)*. Desenvolupar processos bidireccionals de comunicació de manera eficaç i correcta, la qual cosa implica la recepció, interpretació, producció i transmissió de missatges a través de canals i mitjans diferents i de forma contextualitzada a la situació d'ensenyament-aprenentatge.
- *Competència de Planificació i Gestió de la Docència (CPGD)*. Dissenyar, orientar i desenvolupar continguts, activitats de formació i d'avaluació, i altres recursos vinculats a l'ensenyament-aprenentatge, de manera que se'n valorin els resultats i se n'elaborin propostes de millora.
- *Competència de Treball en Equip (CTE)*. Col·laborar i participar com a membre d'un grup, assumint la responsabilitat i el compromís propis envers les tasques i funcions que es tenen assignades per a la consecució d'uns objectius comuns, seguint els procediments acordats i atenent els recursos disponibles.
- *Competència d'Innovació (CDI)*. Crear i aplicar nous coneixements, perspectives, metodologies i recursos en les diferents dimensions de l'activitat docent, orientats a la millora de la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Les competències del professorat universitari del segle XXI configuren una nova identitat professional docent (Monereo, C., 2014) necessària per assolir competència docent en aquest nou marc de referència, amb nous objectius, nous hàbits de treball, on es posen en joc també aspectes de caire cognitiu, emocionals i ètics. La transformació de la pràctica educativa "no pot abordar-se únicament des de la formació del professorat, individualment considerat, i en programes situats al marge dels problemes i reptes específics de les seves titulacions" (Cabani, M.L. et al a Monereo, C., -coord.-, 2014, 35).

2.1.3.3.2. Concepcions i creences del professorat universitari vers al nou model

En relació a les concepcions del professorat universitari (López, M. del C.; Pérez-García, M. P. i Rodríguez, M.J., 2015), les necessitats i expectatives del professorat universitari per a dur a terme la seva tasca docent i en atenció a les qüestions de partida següents:

- “Està el professorat “format” per a contribuir al canvi de model educatiu que s’ha proposat?” (López, M. del C.; Pérez-García, M. P. i Rodríguez, M.J., 2015, 180).
- “Està dispostat, té interès (González i Raposo, 2008) el professorat en assumir una implicació activa en la millora de la docència?) Existeix compromís real des d’un punt de vista estructural, professional, personal i curricular?” (López, M. del C.; Pérez-García, M. P. i Rodríguez, M.J., 2015, 180).
- “El professorat universitari es considera aparentment preparat per fer front al model formatiu que planteja el nou marc d’educació superior i no creu necessitar formació específica alguna per exercir la docència (Galán, 2007)”.

L’estudi apunta entre les conclusions que no existien diferències respecte a les necessitats curriculars, ni en les professionals-personals, sí en canvi en les necessitats estructurals en funció de la facultat i el camp, i també en les necessitats professionals i personals en funció del camp, de la facultat i de la categoria professional.

“En aquests moments, resulta difícil trobar alguna aportació que dubti de la rellevància del professorat, de la seva implicació i formació com a factor decisiu del canvi, prova d'això és el lloc destacat que les universitats han començat a atorgar en els seus programes a la formació dels seus professors. Rellançar la formació del professorat en l'educació superior i replantejar el valor de la docència es converteix en prioritat per a incrementar la professionalitat i qualitat de l'educació universitària que es persegueix amb el procés de convergència” (López, M. del C.; Pérez-García, M. P. i Rodríguez, M.J., 2015, 182).

Les necessitats i expectatives identificades a l'àmbit formatiu:

- relacionades amb les disposicions ofertes fins el moment per la política educativa sobre l'EEES,
- generades a nivell institucional,
- vinculades amb el disseny, desenvolupament o avaluació curricular,
- relacionades amb el desenvolupament professional,
- a nivell personal dels docents universitaris davant la convergència,
- altres

En síntesi, l'estudi conclou que, com s'apuntava:

- Hi ha diferències en les necessitats estructurals, professionals-personals i curriculars en funció de l'àmbit de coneixement, la facultat de pertinença i la categoria professional.
- Sense diferències significatives respecte a les necessitats curriculars (disseny del currículum).
- Sí que hi havia diferències estructurals, en relació a les disposicions de les altres instàncies respecte al procés de convergència europea.
- També apareixien diferències respecte a les necessitats professionals personals (referides a la formació, dedicació, avaluació, promoció... del professor; i d'altra, a la satisfacció, rebuig i dificultat personal davant del canvi) (190-192).
- Altre punt diferencial és la categoria professional, un criteri diferencial és l'estabilitat laboral, davant l'opció per realitzar accions per prestigi personal o per a aconseguir mèrits relacionats amb l'estabilitat laboral.

2.1.3.3.3. Competències i eines intersubjectives de la professió docent

Sense oblidar que un dels trets identificadors qualitius de la competència docent és la capacitat d'abordar els problemes relacionals, la intersubjectivitat i la subjectivitat, d'allò que no pot ser explicat. Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. i Perrenoud, Ph (-coord.-, 1996, 170), aborden el plantejament clínic de la professió docent, emfasitzar que el condicionant que és una professió que atén i tracta a persones, cada una d'elles singular i diferent “entre la temptació positivista i prescriptiva, i la temptació del que és intransmissible i el que és inefable, queda espai per a una intel·ligibilitat de l'activitat docent?”.

- No es pot negar l'existència d'aquests en un ofici d'àmbit humà, com és el cas de l'ensenyament.
- Dualitat saber i afecte: la relació no constitueix el 100% de la professió, i el cognitiu no resol per sí mateix la poètica humana.

Els autors plantegen una reflexió sobre l'ensenyament comparteix un mateix espai amb els altres oficis denominen professions del sector humà. En les que s'han d'enfrontar a situacions socials complexes, sotmeses al temps, en les que tracta de combinar el que és social amb el que és institucional i allò personal, es tracta que l'altre accedeixi al coneixement, creixi, superi una dificultat inhibidora, “es curi” diuen.

Des d'aquest enfocament es posa l'accent en la singularitat, “no té por del risc ni de la complexitat (...) es basa en una trobada intersubjectiva entre éssers humans (...) barreja entre el que és psíquic i el que és social” (Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. i Perrenoud, Ph -coord.-, 1996, 172). Docència com a ofici del sector humà que requereix prendre consciència dels sentiments que la professió i els altres provoquen.

En cada moment caldrà crear, inventar en el mateix instant, produir gestos i paraules que no estan als llibres, i “no per al meu benefici personal o per a la ciència, sinó en benefici de l'alumne” (Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. i Perrenoud, Ph -coord.-, 1996, 173).

La capacitat docent per a adoptar la distància adient, per a trobar a l'altre, l'alumne, a través d'una presència, d'una autenticitat. Prenent consciència de la

subjectivitat personal i de l'altre, per a no prendre a les persones per objectes, receptors: "Oscil·lem entre dues posicions, la de gran proximitat, participació i comunió amb l'altre, i la de gran llunyania, que es tradueix en indiferència, i passem d'una a l'altra quan no tenim les eines adients per orientar-nos" (Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. i Perrenoud, Ph, coord., 1996, 174). El què ens exigeix treballar les nostres relacions properes, els nostres sentiments, emocions, els instruments de mediació de cada ofici.

Des de l'acceptació que els resultats mai coincideixin del tot amb els que es manifesten en una relació humana, perquè "L'acció supera les nostres intencions, el mateix que la paraula" (Paquay, L.; et alt, 1996, 176). I des de la perspectiva de Morin, "tot això exigeix un pensament propi, la capacitat de reflexionar per sí mateixos i per a sí mateixos, un joc entre els automatismes necessaris i l'incident en qüestió". Qualsevol acte transforma la situació, el fet de no saber l'impacte ens summergeix en la incertesa, només el diàleg ens dona mida del que hem fet.

2.2.1. Assegurament de la qualitat

Des del punt de vista contextual adopta un rol en la cohesió social, en termes de EUA, ENQA, EURASHE, ESU, EI, BE, EQAR (2015, 4) “L’educació superior, la recerca i la innovació juguen un rol crucial en el suport a la cohesió social, el creixement econòmic i la competitivitat global. Atès el desig de les societats europees d’esdevenir increment basades en el coneixement, l’educació superior és un component essencial del desenvolupament cultural i socio-econòmic”.

En el que el focus de l’educació superior és assegurar la qualitat relacionada amb aprendre i ensenyar a l’educació superior, amb una estreta relació amb la recerca i la innovació.

S’amplia el concepte de qualitat educativa, la perspectiva de la formació competencial, per eixamplar el concepte de qualitat com a resultat de la interacció entre professorat, alumnat i l’entorn institucional. L’avaluació de la qualitat hauria assegurar un context d’aprenentatge on el contingut del programes, les oportunitats d’aprenentatge i les facilitats són adequades a cada proposta.

A l’actualitat el terme de qualitat educativa s’entén en termes de l’ensenyament, l’aprenentatge i l’avaluació de competències. Els estàndards i guies per a l’assegurament de la qualitat interna, on l’aprenentatge centrat en l’estudiant, ensenyament i avaluació, amb un rol actiu dels estudiants en procés d’aprenentatge i avaluació, com un element cabdal per promoure entre els estudiants l’autoreflexió i el compromís amb el procés d’aprenentatge i avaluació de resultats.

Atenent a l’avaluació que té en compte:

- Els docents estan familiaritzats amb els mètodes d’avaluació existents i reben el suport en el desenvolupament de les seves estratègies i competències en aquest àmbit.
- Els criteris dels models d’avaluació es publiquen abans d’iniciar el procés formatiu.
- L’avaluació permet als estudiants tenir referències sobre l’assoliment dels objectius d’aprenentatge. Els estudiants reben *feedback*, i aquest si és necessari es relaciona amb consells sobre el procés d’aprenentatge.

- Allà on és possible, l'avaluació és duta a terme per més d'un avaluador.
- Les regulacions per a l'avaluació tenen en compte situacions excepcionals.
- L'avaluació és consistent, aplicada amb transparència entre l'alumnat i duta a terme d'acord amb els procediments establerts.
- Un procediment habitual per a l'estudiant *A formal procedure for student appeals is in place.*

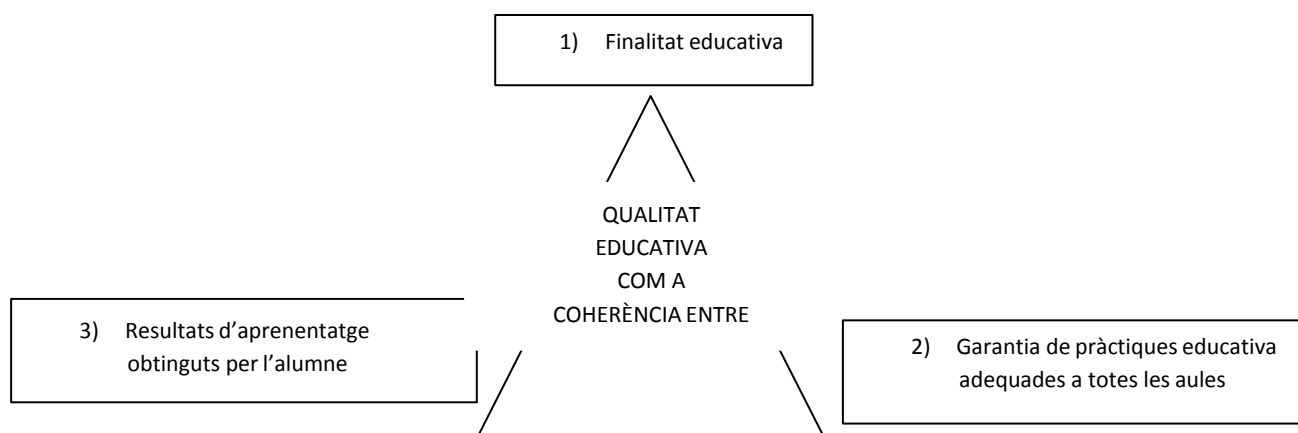
Des del punt de vista metodològic, la perspectiva de qualitat educativa com a diversitat d'alternatives, estratègies didàctiques i paradigmes diferents i orientada a que els alumnes aprenguin (Malpica, 2013).

Malpica (2013, 19) afirma que actualment disposem de coneixement suficient que ens permetin auditar la pràctica educativa amb major seguretat i; en concret, disposar de referents teòrics que ho fonamentin i siguin acceptats.

El que implica d'una banda, investigar i desenvolupar procediment per a l'anàlisi de la pràctica educativa i d'altra, sistematitzar els processos de millora contínua. En un model eficaç d'anàlisi de la pràctica educativa basat en la reflexió sobre el procés i la pràctica educativa:

- Que permeti recollir i sistematitzar els criteris d'anàlisi per a cada una de les decisions de la pràctica educativa.
- Explicitació i acord de les intencions educatives.
- Ofereixi un mitjà eficient per a l'assoliment de la informació i el seu processament.
- Acompanyament en el procés i aplicació de les millores.

Figura 1. Qualitat educativa
(Malpica, 2013)



On segons el Metaestudi (Walter, Manzano, McNulty, 2003) el centre educatiu, les pràctiques docents i factors de l'alumnat que incideixen en els resultats escolars són:

Centre

- Currículum visible i garantit
- Retroalimentació efectiva i objectius desafiants
- Pares i comunitat involucrada
- Ambient ordenat i segur
- Professionalisme i companyonia (treball en equip)

Docent

- Estratègies d'instrucció comunes
- Gestió efectiva de l'aula
- Planificació i disseny curricular de classes

Alumne

- Ambient a casa
- Intel·ligència apresada/coneixement anterior
- Motivació

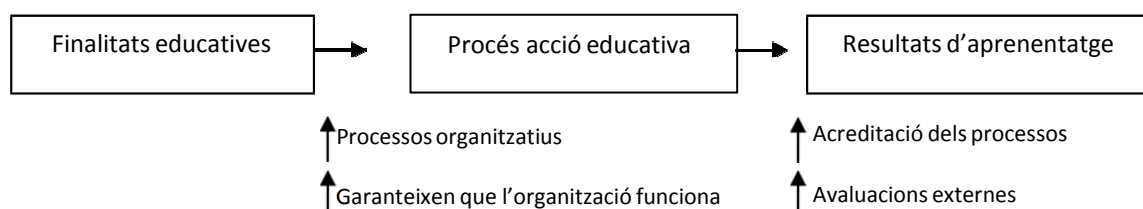
Les 8 Idees clau basades en sistemes de qualitat reconeguts internacionalment com a principis d'excel·lència (Walter, Manzano, McNulty, 2003, 130):

- 1) La qualitat de la pràctica educativa està determinada per les finalitats de l'aprenentatge i el coneixement científic sobre com aprenem.
- 2) La qualitat de la pràctica educativa obeeix a una estreta relació entre les motxilles docents i la capacitat institucional per gestionar i compartir-les.
- 3) Un sistema de qualitat amb sentit educatiu és aquell on l'organització i la docència estan al servei de l'aprenentatge.
- 4) La qualitat a l'aula suposa analitzar la pràctica educativa
- 5) Cada institució ha d'establir una pràctica docent alineada amb les seves finalitats d'aprenentatge.
- 6) La reflexió compartida i la millora contínua del que passa a les aules tenen uns beneficis directes a la pràctica educativa.
- 7) La millora contínua dels processos d'ensenyament i aprenentatge l'atorga sentit als sistemes de gestió de la qualitat.
- 8) Impulsar la qualitat de la pràctica educativa suposa un repte pel que fa al lideratge pedagògic, al temps de dedicació i la cultura institucional.

En resum un sistema de qualitat amb sentit educatiu és aquell on l'organització i la docència estan al servei de l'aprenentatge (Malpica, 2013, 103).

Figura 2. Sistema de qualitat amb sentit educatiu

(Malpica, 2013)



"Si s'entén que la qualitat d'una universitat està en funció de la seva docència i la de l'aprenentatge dels seus estudiants, entendrà la docència com quelcom valuós" (Malpica, 2013, 12). L'autor insisteix que a més de bons docents, cal unes condicions adequades per a que els estudiants aprenguin. Dewey ja defensava la incidència indirecta dels docents sobre els alumnes mitjançant l'ús de l'entorn, promovent condicions òptimes per al seu aprenentatge.

2.2.2. Aprendre en context de l'EEES

2.1.1.1. Perspectiva integradora i holística de l'aprenentatge: competències transversals i específiques

La formació superior de qualitat s'identifica amb una perspectiva holística i integradora; més enllà de conèixer, es planteja fomentar l'aprendre. La integració de les competències generals (transversals, genèriques, clau, bàsiques, etc) en el currículum és clau per a garantir la qualitat d'aquesta formació integral. Des d'un enfocament d'*Aprenentatge Basat en Competències* (ABC) (Villa i Poblete, 2007) es justifica la integració d'aprenentatges transversals en el currículum; la qüestió rau en donar resposta a quines són clau i quins els criteris per al seu desenvolupament i avaluació.

En el marc de l'aplicació a l'aula, és predominant la idea que les competències generals són aprenentatges importants i rellevants, però encara es considera irrellevant incloure-les entre les activitats de les assignatures dels estudis universitaris; el que reflecteix en la dificultat d'acceptar la responsabilitat de les anomenades competències transversals (Martín, E. en Pozo i Pérez Echeverría, 2009, 207).

Pel que fa al desenvolupament d'aquestes competències generals sovint es relaciona amb contextos d'avaluació, però segons Brown i Glasner (2003, 134) no hauria de confondre's amb ella. Cal abans disposar d'espais per aprendre-les, assimilar-les i practicar-les; per després, des de l'avaluació, tenir la capacitat de demostrar el grau d'assoliment per actuar amb competència.

L'avaluació dels aprenentatges és un procés transformador del procés d'ensenyament-aprenentatge, que en el model competencial adopta un paper rellevant i només és factible quan aquestes són objectives, observables i mesurables. L'avaluació dels aprenentatges basats en competències atén al procés, com a font de millora, i els productes i resultats finals obtinguts dels aprenentatges proposats. Els sistemes d'avaluació de les competències bàsiques han de permetre (Brown i Glasner, 2003):

- Demostrar l'habilitat dins d'una varietat de contextos i complexitats.
- Aplicar un coneixement i una comprensió de forma rellevant.
- Avaluar el grau d'autonomia implicat en l'actuació de cada habilitat bàsica.

Entre els factors que incideixen en la qualitat dels resultats d'aprenentatge, destaca la manera com l'alumnat enfoca el procés; el què incideix directament en el grau de comprensió de la realitat i té a veure amb la percepció de l'avaluació dels aprenentatges (Entwistle, 1997; 2000; Entwistle i Smith, 2002). L'aplicació d'un enfocament superficial (quantitatiu) o profund (qualitatiu) en la realització d'una tasca d'aprenentatge sovint es relaciona amb el model d'avaluació promogut des del propi procés d'ensenyament i les percepcions de l'estudiant sobre com abordar el coneixement a la realitat (Hernández Pina, 2005).

En el nou context educatiu, on el protagonisme recau en l'estudiant, "la funció de l'avaluació suposa garantir l'adquisició d'una sèrie de competències personals que permetin a l'alumne viure en la societat d'una forma activa i compromesa amb la millora de la mateixa, el propi desenvolupament i el dels altres" (Escudero, 2008, citat a Gómez Serés, V., 2015).

La presa de consciència dels èxits i dificultats, dels punts forts i febles, és una habilitat bàsica a aprendre al llarg de la vida, responsabilitat personal del propi procés d'avaluació, avaluació com a estímul l'aprenentatge, no per assenyalar èxit o fracàs (Del Pozo Flórez, J. A., 2012).

2.1.1.2. L'aprenentatge de competències: aspectes a considerar en el context educatiu universitari

En paraules de Liesa (2010), cal afrontar l'aprenentatge de competències de manera contextualitzada, on l'ús dels conceptes sigui necessari per afrontar situacions professionals. El seu aprenentatge en un entorn educatiu té un fort component metodològic; en funció del que es propiciï des del procés d'ensenyament-aprenentatge universitari s'afavorirà o no el seu desenvolupament.

Autors com Monereo, Castelló i Pozo consideren que el seu aprenentatge s'estimula des de la resolució de problemes a partir d'activitats autèntiques i d'adequar situacions complexes segons el grau d'assoliment a assolir.

El resultat de l'aprenentatge té a veure amb l'habilitat i rellevància de l'acció en condicions concretes de la situació en què s'aplica la contextualització i l'aplicació de coneixements, procediments i actituds (Blanco, 2009).

Els condicionants sobre com i què s'aprèn adopten encara més sentit en parlar de l'assoliment de competències, cal doncs considerar factors que incideixen en la qualitat dels aprenentatges. En aquest sentit, un dels factors condicionants en l'aprenentatge de competències és l'anàlisi de l'enfocament que aplica l'estudiant en afrontar una situació d'aprenentatge, pel que fa els motius i estratègies d'aprenentatge (Hernández Pina, 2005, 15-16).

2.2.2.3. Incidència de factors en el procés d'ensenyament-aprenentatge

En el procés d'ensenyament-aprenentatge incideixen factors com:

- Les concepcions d'aprenentatge, creences epistemològiques, autoconcepte en els enfocaments d'aprenentatge dels estudiants universitaris.
- La motivació, el tret organitzatiu de la personalitat, l'autoconfiança, les concepcions d'aprenentatge, les creences epistemològiques, la quantitat de treball, la percepció dels criteris d'avaluació, les concepcions i mètodes d'ensenyament del professorat, les característiques pròpies de la titulació i el tipus de tasca i el contingut influeixen en la manera d'aprendre els alumnes (Hernández Pina, 2005, 117).

Atenent a la natura contextual dels enfocaments, en què per exemple dos alumnes en una mateixa aula poden prendre enfocaments oposats. "(...) una visió fonamentada dels diversos factors involucrats en l'aprenentatge permetria desenvolupar accions que millorin qualitativament l'aprenentatge" (Hernández Pina, 2005, 117).

La identificació dels enfocaments d'aprenentatge té escassa rellevància si no es donen les condicions següents: a) l'anàlisi no és permenoritzat i es prenen grups d'alumnes concrets i els seus professors b) el docent no decideix abans quins objectius pretén assolir i quin tipus d'aprenentatge desitja que realitzin els alumnes c) si la institució no abandona criteris i procediments d'avaluació quantitativament molt estesos, més enllà de la qualificació que no reflecteix l'aprenentatge real de l'alumne.

Una aposta per l'aprenentatge significatiu i desenvolupament del pensament crític. Propiciar les variables que facilitin la percepció com a positives i les condicions de l'adopció d'un enfocament profund: rellevància de les variables personals i contextuais.

2.2.2.4. Enfocament del procés d'aprenentatge: nivells de comprensió

Entre els factors que incideixen en l'aprenentatge universitari (Monroy, F. i Hernández Pina, F., 2014) destaca la metodologia SAL (*Students Approaches to Learning*) que estudia els mecanismes implicats a l'aprenentatge, així com els factors que influeixen en els enfocaments d'aprenentatge. Resultat de l'aprenentatge està condicionat per l'enfocament d'aprenentatge adoptat per l'estudiant.

“El coneixement fonamentat sobre els factors involucrats a l'aprenentatge universitari permetria desenvolupar accions que millorin qualitativament l'aprenentatge i promoguin l'aprenentatge significatiu” (Monroy, F. i Hernández Pina, F., 2014, 106)

SAL sosté que el resultat de l'aprenentatge està influenciat per l'enfocament d'aprenentatge adoptat per l'estudiant. Els estudiants aborden tasques d'aprenentatge d'acord a les seves intencions i motius (Biggs, Kember i Leung, 2001; Marton i Säljö, 1984).

L'enfocament d'aprenentatge entés com a combinació de motiu i estratègia (Biggs, 1979, 1989):

- Enfocament d'aprenentatge profund: lectura activa, extracció de significat dels continguts i pensar de manera crítica buscant connexions

amb els coneixements existents i relacionant idees.

- Enfocament d'aprenentatge superficial: l'atenció es centra en memoritzar i reproduir un text, no es busquen connexions entre les idees i el propi coneixement (Marton, 1976; M Säljö, 1984).

Variables personals i contextuals que influeixen en els enfocaments d'aprenentatge, mediades per la percepció de l'individu (Laurillard, 1979). Es poden adoptar enfocaments diferents en situacions d'aprenentatge diferents (Kember i Gow, 1989).

Diversos factors incidents en l'enfocament de l'aprenentatge:

- Motivacionals
- Coneixements previs
- Concepcions d'aprenentatge
- Creences epistemològiques
- Quantitat de treball
- Percepció dels criteris d'avaluació
- Concepcions i mètodes d'ensenyament del professorat
- Titulació
- Tipus de tasca i contingut

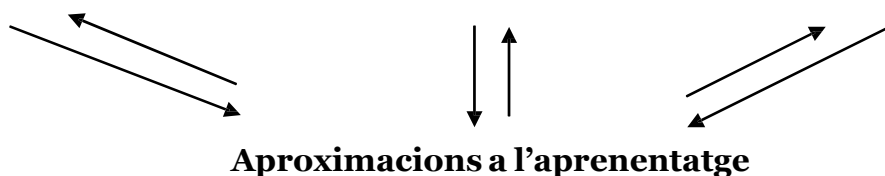
Model 3P (Biggs, 1989) representa la relació entre:

- Factors personals i contextuals,
- Enfocaments d'aprenentatge i
- Resultats d'aprenentatge

Taula 6. Quins factors afavoreixen l'adopció de l'enfocament profund en contextos d'aprenentatge centrats en l'estudiant?

(Baeten, Kyndt, Struyven i Dochy, 2010)

Factors contextuals	Percepció dels factors contextuals	Factors personals
Característiques dels mètodes d'ensenyament:	Càrrega de treball	Aproximació inicial a l'aprenentatge
- Interacció amb l'estudiant	Ensenyament	Edat
- Estructura de coneixement fragmentat	Suport vs control	Gènere
- Natura de la tasca	Claredat d'objectius	Habilitat intel·lectual i nivell de desenvolupament cognitiu
- Nivell de dificultat	Estudi autònom	Personalitat Estil social
- Treball en equip	Activitats d'aprenentatge	Treball/acadèmic/aprenentatge previ
- Aprenentatge contínu i sumatiu	Utililitat	Estratègies acadèmiques
- Reflexió	Rellevància a la pràctica professional	Orientació personal de l'estudi
Avaluació	Avaluació	Hàbits d'estudi i preferències
<i>Feedback</i>		Preferències pels mètodes d'ensenyament
Característiques del docent (personalitat, aproximació, qualitat)		Emocions (motivació, gaudi de l'estudi, gestió de la incertesa, ansietat, error)
Quantitat de bastida cognitiva		Importància de les activitats no acadèmiques
Continguts/disciplina		
Característiques del grup classe		
Característiques de la institució		
Durada de la intervenció		
Temps dedicat a l'estudiant		



“La revisió de Baeten et al (2010) no inclou, tammateix, les creences epistemològiques i les concepcions d’aprenentatge de l’estudiant com a factors sobre els que també existeix evidència empírica de relació amb els enfocaments” (Monroy, F. i Hernández Pina, F., 2014, 108). Creences i concepcions de l’aprenentatge / factors influents en els enfocaments, el problema està en identificar quins factors poden influir en els enfocaments d’aprenentatge dels estudiants universitaris?

A través de la identificació d’estudis que mesurin els enfocaments d’aprenentatge mitjançant qüestionaris:

- “a) *Approaches to Study Inventory* (ASI) (Entwistle, Hanley i Hounsell, 1979);
- b) *Study Process Questionnaire* (SPQ) *Revised Two-Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) (Biggs, 1987) i
- c) versions en castellà dels qüestionaris a i b. Es van tenir en compte els resultats concernents a l’enfocament profund i superficial (atès no hi ha evidència concluent de l’existència de l’enfocament estratègic/èxit (Richardson, 1994)”.

- *Sexe*

“Els estudis que analitzen el sexe com a factor diferenciador en l’adopció dels enfocaments d’aprenentatge no són concluent”. Davant la manca de consens en els resultats, no es pot concloure que el sexe influeixi en l’enfocament d’aprenentatge que s’adopti (Hernández Pina, 2005, 110).

- *Edat*

“Diversos estudis (...) observen que els estudiants amb més edat són més donats a utilitzar l’enfocament profund i menys l’enfocament de reproducció (superficial). No obstant, aquest patró pot estar degut al fet que els estudiants més madurs estan més motivats per objectius intrínsecs, atès que les experiències prèvies fomenten l’ús de l’enfocament de comprensió (Richardson, et al. 1999)” (Hernández Pina, 2005, 110).

Tot i això els estudis no confirmen la relació entre enfocaments i edat.

- *Altres factors personals*

Destresa intel·lectual, personalitat, experiències prèvies, hàbits d'aprenentatge, motivació i por al fracàs.

Habilitats intel·lectuals: no existeixen evidències concluent de relació entre els enfocaments i el QI (Hernández Pina, 2005, 111).

Personalitat: “Estar obert a experiències, i ser extrovertit, responsable, organitzat i treballador correlaciona positivament amb l'enfocament profund i negativament amb l'enfocament superficial” (Hernández Pina, 2005, 111).

“A Espanya, Valle Arias, González Cabanach, Núñez Pérez i González-Pienda (1998) apliquen una versió en castellà del SPQ i observen que la disposició a adoptar un enfocament significatiu (acompanyat d'organització del temps i de l'espai d'estudi) està determinada per una alta confiança de l'estudiant en sí mateix, percepcions positives sobre les pròpies possibilitats, capacitats i esforç, i un elevat grau de responsabilitat en el seu procés d'aprenentatge” (Hernández Pina, 2005, 111).

Motivació: “Entwistle i Ramsdem (1983) constaten una relació entre motivació intrínseca i enfocament profund, i entre por al fracàs i enfocament superficial. Relació entre enfocament profund i motivació intrínseca per estudiar a nivell universitari, una actitud positiva i una preferència per un ensenyament que promogui el desenvolupament d'idees pròpies de manera independent” (Hernández Pina, 2005, 111).

Experiències i coneixements previs. Les experiències i coneixements que tingui l'estudiant sobre la matèria poden determinar els enfocaments d'aprenentatge (Ramsdem, 1979) tot i que els estudis de Baeten (2010) no són concluent.

Prosser (1987) “en el cas d'estudiants amb coneixements previs de l'assignatura, l'ús d'estratègies de comprensió sí incideix positivament a la qualificació final” (Hernández Pina, 2005, 112).

Concepció de l'aprenentatge. Säljö (1979b) “planteja la idea de que les concepcions d'aprenentatge estan relacionades amb els enfocaments d'aprenentatge en diferents situacions d'aprenentatge, i per tant dels resultats” (Hernández Pina, 2005, 111).

Concepcions:

- 1) Increment de coneixement
- 2) Memorització
- 3) Adquisició de dades, mètodes, procediments per utilitzar quan es necessiten
- 4) Comprensió o extracció de significat dels continguts
- 5) Procés d'interpretació per entendre la realitat
- 6) Canviar com a persona

Creences epistemològiques. Les creences poden ser sofisticades o simples, exerceixen una influència sobre l'aprenentatge i la comprensió (Schommer, 1990) i determinen fins a quin punt els individus s'impliquen en l'aprenentatge:

- Activament
- S'esforcen en dur a terme tasques difícils
- Comprenen el material escrit
- S'enfronten a àrees complexes i malament estructurades

Creença simple, si creu que el coneixement consisteix en acumular dades; creença sofisticades, quan tendeix a consultar diverses fonts i integrar idees, valorar diferents opinions i no prendre-les com a absolutes, i persistir en aprendre encara que a vegades no tingui èxit (Hernández Pina, 2005, 112).

S'observa associació entre les creences epistemològiques i les d'aprenentatge, d'aquí que les creences estiguin associades amb els enfocaments i els resultats d'aprenentatge. "Així, les creences relativistes/sofisticades estan relacionades amb l'enfocament profund o transformatiu i la reflexió metacognitiva (...) Rodríguez Cano (2007). "A mesura que els estudiants progressen en els seus estudis, les creences es fan més sofisticades i els enfocaments més profunds" (Hernández Pina, 2005, 113).

Marton i Saljö (1976) van realitzar una recerca a partir de la que van donar a conèixer el grau de comprensió que mostraven els alumnes en llegir/estudiar un text, el que representava una línia de recerca diferent a l'habitual; l'objectiu d'aquesta s'orientava a comprendre les diferències individuals que els estudiants mostren en el seu procés d'aprenentatge en abordar els continguts a aprendre. A partir d'aquell estudi es va emprar el terme enfocament profund i superficial de l'aprenentatge per a referir-se a les dues diferents formes qualitatives d'abordar l'aprenentatge, traduïts alhora en nivells diferents de comprensió:

- *Enfocament superficial*: processament reproductiu –memorístic- de l'aprenentatge. Les tasques s'afronten amb un desig explícit d'assolir els objectius. La motivació és extrínseca al significat del material d'aprenentatge (aprovar exàmens, complir amb les requisits mínims, obtenir recompenses que depenen dels resultats, etc)
- *Enfocament profund*: processament orientat a la comprensió i al significat de l'aprenentatge. La motivació és intrínseca vers a la tasca, es tracta de satisfer la necessitat de conèixer i aprendre es viu com un gaudi personal. Hi ha una relació amb els coneixements previs i el món que l'envolta. Es fa cerca activa del significat del que s'estudia i la interacció amb el contingut és crítica. S'avaluen els passos lògics que condueixen a una determinada conclusió.

L'enfocament emprat en cada situació d'aprenentatge pot ser divers, l'estudiant no és superficial o profund, adopta l'enfocament en funció de la intenció i d'altres aspectes com la concepció que tenen de l'aprenentatge (Marton, 1981; Ramsden, 2003). Si pretén assolir la comprensió personal de l'objecte d'estudi emprà un enfocament profund; en canvi si vol passar el procés sense gaire implicació, generalment, aplica un enfocament superficial. Aquesta relació s'amplia a la trobada entre la manera en què l'estudiant concep i enfoca una tasca i el resultat d'aprenentatge que assoleix (citada a Hernández Pina, 2005, 24).

Hernández Pina (2005) explica la incidència de la fenomenografia des d'un mètode d'investigació per a conèixer qualitativament les diferents formes en les quals les persones experimenten, conceptualitzen, perceben i comprenen diversos aspectes dels fenòmens i del seu món proper.

Cal considerar entre les variables que incideixen en la tendència a adoptar determinats enfocaments:

- Variables de l'àmbit personal o institucional (factors presagi).
- Variables mediadores (factors de procés).
- Variables de producte, com el rendiment escolar o resultats d'aprenentatge (factors de producte).

Taula 7. Característiques de l'enfocament superficial i profund de l'aprenentatge
(Hernández Pina, 2005, 17)

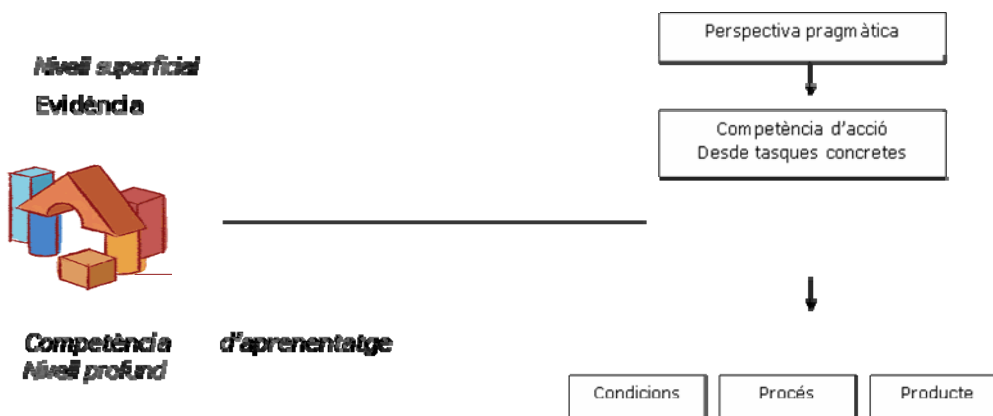
Enfocament superficial	Enfocament profund
<ul style="list-style-type: none"> - L'aprenentatge és un mitjà per a aconseguir una finalitat, un acte d'equilibri per a evitar el fracàs i no treballar massa. - Mantenen una concepció quantitativa de l'aprenentatge: assolir informació i conceptes sobre els continguts de la matèria i reproduir aquesta informació amb èxit en l'avaluació. - Lamenten el temps emprat en el treball i no se senten satisfets amb ell. - Conceben la tasca com una demanda a satisfer, evitant els significats personals que aquesta pugui tenir. - Posseeixen un baix autoconcepte acadèmic. - Complir amb els requisits de l'avaluació, o resoldre el que es demana, es converteix en la motivació per aprendre. - Es limiten al que és essencial, es centren en aspectes concrets més que en el seu significat. - Veuen els components de la tasca com a aspectes no relacionats, trobant dificultats per a donar sentit a noves tasques. - La reproducció i l'aprenentatge memorístic marquen l'enfocament de les tasques. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'aprenentatge és un acte emocionalment satisfactori. - Mantenen una concepció qualitativa de l'aprenentatge: transformar, canviar les formes de veure el món, ser creadors de la seva realitat, fomentar la metacognició i promoure el desenvolupament personal. - La seva motivació està basada en l'interès per les matèries, comprendre-les i aconseguir que l'aprenentatge tingui una significació personal. - Conceben la tasca com un mitjà d'enriquiment personal. - Són capaços de programar a llarg termini i estan oberts a suggeriments sobre com planificar el seu treball i dur-lo a terme eficaçment. Defineixen els seus objectius i els persegueixen. - Les estratègies que utilitzen estan basades en el seu interès vers la matèria i la utilitzen per a maximitzar la comprensió i satisfer la curiositat. - Relacionen els components de la tasca entre sí i amb altres matèries, integrant-les en un conjunt. - Cerquen el significat inherent a la tasca. - Interaccionen críticament i activa amb la matèria examinant arguments lògics i relacionant les evidència amb les conclusions.

Pel que fa a la qualitat de l'aprenentatge, segons Biggs (1993) hi ha una relació congruent entre enfocament i qualitat de l'aprenentatge resultant; pel que s'estableix una relació interactiva entre avaluació de la situació – presagi/percepció-, enfocament d'aprenentatge –procés- i resultats d'aprenentatge –producte- (Hernández Pina, 1996).

Segons el model 3P (percepció, procés i producte) els estudiants interpreten el seu context d'aprenentatge segons els seus coneixements previs i motivacions, desenvolupant una activitat metacognitiva, centrada en valorar les implicacions del procés d'aprenentatge. Els individus difereixen en el seu context d'ensenyament (enfocament preferencial), en com manegen tasques específiques (enfocament adoptat segons els continguts) i en com els contextos són diferents uns dels altres (enfocament contextual) (Biggs i altres, 2001).

Figura 3. Nivells d'assoliment de les competències: enfocament d'aprenentatge

Elaborat a partir del model 3P de l'ensenyament-aprenentatge (Biggs, 1993)



Com enfoquen els alumnes l'aprenentatge?

- Empren estratègies diferents quan s'enfronten amb diferents materials o tasques d'aprenentatge, combinen intenció i estratègia en abordar una tasca concreta, a un moment concret (Biggs, 1991).
- Respostes adaptatives segons el context i percepció de la tasca (Ramsden, 2003). El context i les demandes percebudes de la tasca d'aprenentatge (Ramsden, 1979; Richardson, 2000) –davant d'una tasca incideix l'autopercepció de l'habilitat, el tipus d'ensenyament i avaluació, els resultats assolits, etc-.

En conclusió, trien estratègies segons els motius que tenen per aprendre i aquests són producte de la interacció entre contextos, experiències prèvies i la manera habitual de pensar sobre l'aprenentatge.

L'estratègia de metaaprenentatge (Biggs, 1985) és la que facilita a l'alumne a prendre consciència per aprendre i a exercir control en l'elecció i posta en marxa de les diferents estratègies. Els estudiants fan allò que consideren serà recompensat pel sistema educatiu, escullen una resposta social (Hernández Pina, 2005, 29).

El producte d'aprenentatge oscil·la entre estructures complexes, informació no connectada, atribució d'èxit o fracàs. La clau és si l'activitat d'aprenentatge realitzada produeix o no els resultats desitjats. L'enfocament profund generalment està relacionat amb un alt rendiment acadèmic; sempre i quan els procediments d'avaluació emfasitzin i recompensin la comprensió del que s'aprèn (Hernández Pina, 2005, 30).

Pel que fa a l'enfocament de l'aprenentatge i el grau de comprensió assolit Entwistle (1997; 2000); Entwistle i Smith (2002), distingeixen segons l'enfocament sigui actiu o passiu. La manca de comprensió del significat del que s'aprèn s'evidencia perquè predominen aspectes quantitatius, s'enumeren (mencionar, descriure, relacionar); quan la comprensió és elevada, s'evidencien trets qualitius (explicar, concebre) per a integrar i transformar el contingut, transferir l'aprenentatge, capacitat de metacognició i reflexió (citada a Hernández Pina, 2005, 85-86).

Taula 8. Relació entre enfocaments d'aprenentatge i grau de comprensió
(Hernández Pina, 2005, 85-86)

Enfocament aprenentatge	Grau de comprensió
Profund actiu	Explica i examina com es justifica.
Profund passiu	Sintetitza els principals punts sense integrar-los.
Superficial actiu	Descriu els principals punts sense integrar-los.
Superficial passiu	Menciona alguns fragments o exemples de forma aïllada.

Si l'objectiu de l'aprenentatge de l'alumnat universitari és adquirir una concepció complexa del coneixement, cal considerar les creences epistemològiques i concepcions d'aprenentatge. Atenent a les formes de desenvolupament ètic i intel·lectual dels estudiants al llarg dels seus estudis; segons Perry (1970) l'alumne travessa per diferents fases en el seu aprenentatge: des del dualisme (objectivisme) inicial, a una segona fase de pluralisme, arriba a un relativisme contextual i finalment, al relativisme compromès; quan és capaç d'emetre judicis, sabent que no hi ha formes absolutes (citada a Pozo i Pérez Echeverría, 2009, 75).

Durant els primers cursos universitaris els estudiants es plantegen l'aprenentatge amb una perspectiva dualista; als darrers cursos de doctorat tenen creences pròpies, manifesten un pensament crític i contextual.

D'altra banda, des d'una concepció àmplia de la noció d'intel·ligència s'ha considerat oportú fer referència a la teoria de les intel·ligències múltiples (Gardner, 1994), com a tals s'inclouen intel·ligències no estrictament cognitives; el que suposa una ampliació de les maneres com s'accedeix i construeix l'aprenentatge.

Aprendre és un procés, en el que es troben dificultats individuals i al que s'afronten amb perspectives i des d'intel·ligències diverses, a les que s'ha d'atendre i considerar des del context educatiu. Segons H. Gardner (citat a Allen, 2000, 13-15) l'objectiu de l'aprenentatge és utilitzar bé la ment, assolir un coneixement integral; el que segons les seves paraules, mai s'aconseguirà mitjançant l'acumulació de dades fàctiques. Aquest aprendre a pensar és possible només si els estudiants tenen l'oportunitat afrontar problemes autèntics, utilitzar habilitats de manera apropiada i en àmbits creïbles, elaborar projectes autònomament i de forma cooperativa; rebre retroalimentació sobre aquestes tasques, a fi de convertir-se en pensadors productius.

En síntesi, l'indicador d'assoliment competencial és l'expressió concreta dels recursos que posa en joc l'individu quan du a terme una activitat i que posa èmfasi en l'ús o maneig que el subjecte ha de fer del que sap (no només en termes de coneixements, sinó d'afrontament a situacions, actituds, etc) en condicions en les que el fer sigui rellevant. Té un caràcter d'unitat (holístic), els components per separat no constitueixen competència; siguin els atributs – coneixements, actituds, valors i habilitats- que es posen en joc en interpretar la situació específica on es troben i actuïn en conseqüència (Blanco, 2009, 19).

2.2.2.5. Incidència de les expectatives errònies dels estudiants

La tesi de partida en relació a les expectatives errònies dels estudiants “Les expectatives errònies o esbiaixades porten als estudiants a rendir de forma consistent amb aquestes expectatives” (Tarabini, A. a Capsada, Q. (Coord.), 2014).

“Tal i com posen de manifest les dades i recerques recents en el context espanyol i català, l'origen social dels estudiants, i en particular, el nivell socioeconòmic i instructiu dels seus progenitors, són variables claus per explicar qüestions tan importants com els anys, i tipus d'estudis als que accedeix la població, els riscos d'abandonament escolar prematura o les puntuacions obtingudes a les proves PISA i similars” (Ferrer i al. 2011; Martínez i alt., 2012) (Tarabini, A. a Capsada, Q. -coord.-, 2014, 65).

Efectes de l'autoestima dels estudiants en l'aprenentatge, les creences i percepcions sobre un mateix “Com es pot aconseguir l'èxit escolar quan et sents un *outsider* dins l'escola? Com pots plantejar-te continuar estudiant si perceps que allò que t'ensenyen no és per a tu? Com pot implicar-te, adherir-te a allò que t'ofereix l'escola si sents “que no en formes part”, que el món escolar “no és el teu món, no és el teu espai? (Tedesco, C.) (a Tarabini, A. a Capsada, Q. (Coord.), 2014, 71).

2.2.2.6. Expectatives educatives i condicionants socials

“Les expectatives educatives dels estudiants, tal i com han mostrat anàlisis recents, són un factor clau per explicar les seves trajectòries formatives. Més enllà del rendiment acadèmic (Kerckhoff, 1995) hi ha altres factors que poden explicar i incidir en les expectatives educatives de l'alumnat”.

Aspectes de caire social (Dupriez i altres, 2012) inclouen 3 elements:

- Nivell econòmic i cultural
- Composició social de l'escola
- Característiques estructurals del sistema educatiu

Al llarg del seu procés: “Autoselecció social”

“Definit per una adaptació de les expectatives educatives, sovint relacionades amb les aspiracions laborals, condicionat pel capital social de les famílies. El sexe dels estudiants també s'ha mostrat com una variable clau per explicar les expectatives educatives dels alumnes,... tradicionalment s'observa una major expectatives d'arribar a l'educació terciària de les dones respecte als homes” (Castejón, A. i Zaurajo, A., a Capsada, Q. -coord.-, 2014, 43).

Nivell socioeconòmic

“L'origen social dels alumnes és una variable que incideix notablement en els resultats escolars de l'alumnat” (Castejón, A. i Zaurajo, A., a Capsada, Q. -coord.-, 2014, 43).

- Classe treballadora: rendiment acadèmic més baix, trajectòries acadèmiques més curtes o les finalitzen en nivells educatius inferiors.
- Classe alta: el 70% dels estudiants espera anar a la universitat.
- Classe baixa: el 30% dels estudiants espera anar a la universitat.

10 vegades més estudiants de classe baixa esperen només acabar la secundària.

Rendiment

Mesurat a través de proves de competències:

“Els estudiants amb alt rendiment acadèmic tenen més possibilitats d’assolir titulacions universitàries, és hora que els sistemes educatius trobem mecanismes per satisfer les expectatives tenint en compte les habilitats dels alumnes” (Castejón, A. i Zaurajo, A., a Capsada, Q. -coord.-, 2014, 54).

Sexe – Context Origen Socioeconòmic (CSE)

Variable determinant per explicar les seves expectatives educatives. Les noies que SE alt esperen arribar a la universitat 2,5 vegades més que la resta.

Rendiment- CSE

En aquest cas l’efecte del nivell socioeconòmic és molt més important entre alumnes de rendiment baix: “Alumnes NSE alts i baix rendiment tenen majors expectatives d’obtenir una titulació universitària, que entre nivells SE baix” (Castejón, A. i Zaurajo, A., a Capsada, Q., -coord.-, 2014, 57).

2.2.3. L'ensenyament de competències i la docència en el context de l'EEES

*L'ensenyament és rellevant en la
mesura en què influeix en
l'aprenentatge*

Martínez, M. (2014)

2.2.3.1. Què és ensenyar amb orientació al desenvolupament de competències?

“Ensenyar és ajudar a l'alumnat a identificar les diferències entre les seves formes de fer, pensar, parlar, sentir i raonar, i les que es promouen des de l'escola” (Sanmartí, N., 2007, 9). Ajudar a superar obstacles que es troba constantment, afavorint processos de regulació.

“Les dificultats i errors de l'alumnat provenen fonamentalment de com perceben què és important aprendre, de les seves formes de raonar, parlar, escriure, i en general, comunicar, organitzar el coneixement i emocionar-se amb ell, i dels seus propis valors” (Sanmartí, N., 2007, 9)

Si els alumnes afronten l'aprenentatge d'un objecte d'estudi amb diversitat d'enfocaments, amb intel·ligències múltiples i progressen des de plantejaments dualistes/objectius, fins a un relativisme compromès; des de la perspectiva de l'ensenyament, cal tenir en compte aquestes maneres qualitativament diferents de processar el material d'aprenentatge que en definitiva es relacionen amb els resultats o nivells de comprensió assolits. En aquest sentit, ensenyar competències implica considerar aquestes variables a fi de modificar l'experiència d'aprenentatge o la percepció que l'alumne tingui de la mateixa; atès davant les experiències d'aprenentatge que propicia el context educatiu intervenen atribucions, motius, dificultats, etc (Hernández Pina, 1996).

Per aquest motiu és important assegurar els aspectes contextuais, especialment l'avaluació, a fi d'entendre la manera com l'estudiant aborda les tasques d'aprenentatge. Un primer pas és conèixer els mecanismes que utilitza l'estudiant,

aplicar estratègies per animar els alumnes a l'autoregulació de l'aprenentatge i construir la creació de contextos d'aprenentatge fonamentats sobre els coneixements previs i donar suport al desenvolupament de la metacognició (Hernández Pina, 2005).

Entre les tasques assignades en la docència universitària (AQU, 2001, 19), el que el professorat ha de realitzar i que serà un element base per a l'avaluació docent posterior, s'inclouen la planificació docent, l'anàlisi d'estratègies per a l'avaluació dels aprenentatges, la preparació de material docent, tutories, projectes d'innovació; a més del específics de les corresponents tasques docents universitàries.

Des de la perspectiva d'un model *d'Aprenentatge Basat en Competències* (ABC), com és el cas de la Universitat de Deusto (Villa i Poblete, 2007, 29), l'enfocament pedagògic es fonamenta en una assumpció col·lectiva del model, basat en la vinculació i interrelació d'assignatures, on cada una d'elles contribueix específicament aportant coneixements científics o tècnics en el desenvolupament de competències genèriques o específiques.

Aquest tipus d'ensenyament suposa una nova cultura docent, on el nucli és l'estudiant. Des del punt de vista docent, l'ensenyament de competències implica a qui exerceix la tasca formativa de competències, planificació per posteriorment desenvolupar i avaluar. La docència, en aquest paradigma, coordina els resultats d'aprenentatge a assolir; els continguts a partir dels què s'estructurarà l'aprenentatge; tanmateix els mètodes i tècniques que s'aplicaran i el sistema d'avaluació emprat. En definitiva, el procés d'ensenyament-aprenentatge ha de donar resposta als interrogants següents:

- Quines competències es proposen?
- Quina és la progressió d'aprenentatge de les competències?
- Com i on es demostra l'assoliment competencial?

El conjunt d'aquests interrogants configuren el marc en el qual s'inscriuen i es defineixen els elements d'una competència. Si s'analitzen amb detall, es pot observar que els dos primers al·ludeixen a la definició i a l'abast de la competència, mentre que l'última s'aproxima al concepte de resultat de competència i, per tant, al caràcter inherent de ser demostrada (de la Mano

González, 2009).

El desenvolupament competencial requereix d'accions prèvies a la implementació a l'aula (Blanco, 2009):

- el reconeixement institucional de l'acció a dur a terme,
- la planificació de l'assignatura instrumentalitzada en la Guia docent de l'Assignatura i Programació d'Activitats (Pla Docent d'Assignatura),
- la revisió dels processos d'ensenyament-aprenentatge; la reflexió sobre els contextos i escenaris d'aprenentatge pertinents per a assolir els diferents nivells de desenvolupament de les competències i
- el compromís docent per revisar els objectius d'aprenentatge, les experiències i activitats didàctiques i les estratègies d'avaluació.

Les assignatures orientades a fomentar l'aprenentatge basat en competències requereixen d'un disseny previ on es concreten decisions preses al voltant dels diferents aspectes (enfocament de les activitats, qualificació assignada a cada aprenentatge, definició dels sistemes d'avaluació, etc).

Un dels aspectes fonamentals d'aquest disseny és la formulació de competències (Villa i Poblete, 2007), que passa per identificar-les clarament, formular explícitament el propòsit, adequar-les al context en què es realitzen les activitats, computar el temps de dedicació en termes d'ECTS, considerar els recursos didàctics disponibles, definir l'estratègia a seguir i definir els indicadors d'assoliment de la competència. Tot atenent a que la progressió del seu assoliment i que els processos de transferència i generalització no són immediats (Rué, 2006). Es transfereix en la mesura que les capacitats es treballen en diversos contextos i sobre continguts de formes diverses; pel que des de la perspectiva docent serà necessari planificar activitats que afavoreixin aquests processos de transferència.

En resum, en la planificació s'enumeren les següents fases en la concreció de les competències a desenvolupar:

- Identificació de competències clau.
- Relacionades amb una tasca específica.
- Àmbits d'aplicació i transferència.
- Situació i context.

- Definició de quines són les competències clau més adients a cada situació.
- Execució i avaluació del resultat (qualitat del resultat).

El grau d'incorporació de les competències generals, són una altra de les decisions que s'han d'adoptar en l'àmbit del disseny de l'assignatura (Blanco, 2009):

- Les habilitats generals estan incorporades a l'assignatura, són utilitzades per fomentar l'estudi però en el seu desenvolupament no hi ha una planificació intencionada.
- El coneixement de l'assignatura es desenvolupa a través de l'assoliment intencional i l'ús de determinades habilitats generals.
- Èmfasi explícit en l'assoliment de competències generals integrats en la pràctica de la disciplina. El coneixement de la disciplina és de menor importància.
- Èmfasi exclusiu en les competències generals, el coneixement disciplinar pot no tenir relació amb el coneixement de la disciplina.
- Coneixement de la disciplina i la seva aplicació, orientades al desenvolupament professional. Presa de consciència en el lloc de treball o simulacions. Hi ha per tant algun tipus de formació en competències generals.
- Èmfasi tant en l'adquisició de competències genèriques com en la presa de consciència de les característiques del treball en el món laboral. El context per a l'aplicació de les habilitats és el món real. L'èmfasi en el coneixement disciplinar o les habilitats varia en funció del propòsit de l'experiència.

Des de l'òptica de la qualitat en el disseny de formació per competències a l'educació superior, es respon a ella, en la mesura que aquesta atén a la finalitat de formació global i integral; eina de progrés, construcció i dinamització de la societat; on la Universitat pren sentit com a institució reflexiva (Biggs, 2001), que promou la qualitat de l'ensenyament (Zabalza, 2000) i que afavoreix la transferència del coneixement (Medrano, 2002).

L'impacte de la qualitat de l'ensenyament en el què i com aprèn l'estudiant, i la mesura en què aconsegueix transformar les percepcions de l'alumnat i la manera com aplica el seu coneixement (Biggs, 2001). La manera d'aconseguir-ho passa per una reflexió sobre la necessitat d'una formació basada en competències; partir de la delimitació de perfils professionals; comprendre els canvis que això implica.

En síntesi, l'ensenyament de competències es fomentarà des d'un enfocament que afavoreixi el seu aprenentatge des d'un plantejament globalitzador, ecològic, comprensiu, integral i integrador (Hernández Pina, 2005, 53). Des d'un context on l'objectiu de l'ensenyament-aprenentatge sigui el desenvolupament de competències d'aprenentatge permanent (anclatges) i la seva autoregulació (López Pastor, 2009).

2.2.3.2. Ensenyament i *Teaching-Thinking*

Entès com a motxilla docent, pensament docent, des del 1975 s'accepta formalment per part de la comunitat científica el model de pensament del professor (*teacher thinking*) com a model d'investigació en educació.

La transformació en lideratge pedagògic docent:

- Pràctica docent
- Desenvolupament
- Experiència

La qualitat de la pràctica educativa obeeix a una estreta relació entre les motxilles docents i la capacitat institucional per gestionar i compartir-les.

Es parteix de la base de les idees implícites individuals sobre les finalitats de l'educació, sobre com aprenen els estudiants, etc. El repte és superar la implementació d'estratègies comuns sobre ideologia i metodologia, l'estratègia didàctica com a element de control docent.

2.2.3.3. L'entorn d'ensenyament

Des de la base la teoria de la complexitat i les interaccions (complexes) – amb resultats incerts- “ser un bon professor depèn de la destresa personal manifestada en un ambient ric en experiències adients” (Knight, P. T. 2005, 13). On es produeix una interacció entre individus i ambients (socials). L'acció docent adquireix una dimensió social i personal.

El resultat de la millora, “la transformació docent no és un resultat segur, sinó una qüestió de tractar d'actuar bé, a partir de l'experiència i la recerca (...) ésser professor no és només un èxit personal, transformar-se en un professor/a millor és un procés social i personal” (Knight, P. T. 2005, 13).

Dimensió complexa i recíproca entre tasques del professorat/tensió la seva dinàmica varia en el temps, en relació a la:

- Docència
- Recerca
- Gestió

La pràctica docent implica un fort component personal i intervenen factors motivacionals.

- Troben un plaer intel·lectual, sobre tot en la recerca.
- Docència és gratificant però la manca de recursos, mala preparació dels estudiants, etc desdibuixa l'interès.
- Una certa autonomia, enriquiment del treball i desenvolupament.
- Recompenses emocionals: preocupació pels altres (comunitat-creativitat i consciència). Motivació intrínseca.

Amb diversitat d'estratègies i alternatives a l'ensenyament tradicional (Malpica, 2013), com projectes, centres d'interès, resolució de problemes, complexos d'interès, etc.

2.2.3.3.1. Desenvolupament competencial docent: competència docent

Davant d'aquesta nova identitat, es planteja una qüestió rellevant, Knight, P. T. (2005), com aprèn a ensenyar el professorat universitari i com pot aprendre a ensenyar millor? Què fan els millors docents? (Bain, 2004, Malpica, 2013).

Precisament perquè l'ensenyament és rellevant en la mesura que influeix en l'aprenentatge, la formació del professorat ha d'ocupar-se de l'ensenyament en un sentit ampli (Martínez, M. a Monereo, C. -coord.-, 2014, 10).

Incorporant aspectes que tinguin a veure amb la percepció i valoració de la tasca d'ensenyar, que afectin al desenvolupament dels estudiants com a professionals, també com a ciutadans socialment i ètica responsables, construint competència docent com a identitat professional docent (Monereo, C., 2014). La competència docent com a resolució dels problemes professionals autèntics, (Monereo, C., 2014). Entenent el problema autèntic per ser realista, rellevant, constructiu i socialitzant.

Una nova identitat docent, amb nous objectius, nous hàbits de treball, on es posen en joc també aspectes de caire cognitiu, emocionals i ètics. La transformació de la pràctica educativa "no pot abordar-se únicament des de la formació del professorat, individualment considerat, i en programes situats al marge dels problemes i reptes específics de les seves titulacions" (Cabaní, M.L. et al a Monereo, C. -coord.-, 2014, 35).

Entre les competències necessàries destaca la competència comunicativa, atès la seva capacitat per a influir entre l'alumnat i generar aprenentatge. Quins ensenyaments han de generar entre els alumnes? Docents excepcionals (Monereo i Domínguez, 2014), coincideixen en valorar especialment les competències comunicatives i metodològiques.

La construcció de la identitat docent competent a través de models formatius més estructurals i integral per a produir canvis profunds i sostenibles, una formació d'impacte sobre la pròpia identitat docent del professor universitari (McAlpine i Akerlind, 2010; Settlage, Sutherland, Smith i Ceglie, 2009, citat a Monereo, C., 2014).

Generant canvis en el rol professional i a les concepcions sobre els processos instruccionals d'ensenyar, aprendre i avaluar. Relacionades amb les creences, concepcions i teories, explícites i implícites, del docent sobre la seva funció professional. En paraules de Monereo, C. (2014) una identitat estratègica amb diferents posicions del "jo", amb concepcions, idees, versàtils i autoregulades.

Models i tendències en la formació docent universitària

Els models i tendències en la formació docent universitària, Feixas, M. 2002, paradigmes o formes d'interpretar el desenvolupament professional del professorat universitari:

- Model academicista
- Model humanista
- Model tecnològic
- Model interpretatiu
- Model crític

Villar Angulo (1992) parla de models de desenvolupament professional, per a referir-se als dissenys de programes formatius, proposa 4 models:

- El model de procés de perfeccionament individual, que identifica i resol les necessitats del professor.
- El model d'avaluació per a la millora de l'ensenyament, que ofereix al professor la retroalimentació de l'avaluació respecte a la seva actuació a l'aula i entén l'avaluació com l'inici d'un procés formatiu.
- El model d'indagació, que assumeix el rol del docent com a investigador i persona que reflexiona sobre la pròpia pràctica.
- El model organitzatiu, que ubica al docent en un context, en una cultura o en un clima organitzatiu determinat per un departament, una facultat o una universitat, des d'on es perfecciona" (Villar Angulo, 1992, 88).

"A data d'avui, la recerca ens mostra que els models de desenvolupament docent que parteixen d'un plantejament progressiu i gradual que incideix en el foment de la capacitat reflexiva del docent, en la pràctica del seu lloc de treball, amb el suport de parells (no sempre de la mateixa disciplina) permeten afavorir canvis a diferents nivells que va des del nivell individual a l'estructural" (Feixas, M., 2015, 88).

Afegint el model sistèmic de natura sòcioconstructiva (Riera, J. i Prats, M. À., 2008, 30) que proposa un nou model de suport a la innovació educativa, en aquest cas orientat a l'ús de les TIC, però transferible al context del desenvolupament competencial comunicatiu oral “basats essencialment en l'assessorament i el *coaching* dels propis docents, i amb millors expectatives de transformació i sostenibilitat futura del mateix procés d'innovació i canvi educatiu”.

2.2.3.3.2. Impacte dels programes de desenvolupament competencial docent

La noció d'avaluació de l'impacte sorgeix a l'àmbit de l'empresa, "pretén mesurar la influència o la repercussió del pla de formació visualitzant els canvis observats a diferents nivells (a nivell individual, col·lectiu o organitzatiu). Es tracta d'una espècie de validació exposat que posa el focus en el resultat en termes de canvis evidents" (Feixas, M., 2015, 85).

L'impacte a l'àmbit educatiu valora:

- l'optimització pedagògica,
- millora de la qualitat dels aprenentatges dels estudiants i
- millora en el clima i en la cultura institucionals

Com a efectivitat, impacte i transferència dels programes de desenvolupament docent.

“Influència del desenvolupament docent en els contextos o en les comunitats pedagògiques i a les microcultures d'ensenyament-aprenentatge (...) Millor integració del desenvolupament docent en el desenvolupament curricular, professional i organitzacional a les universitats” (Feixas, M., 2015, 81).

La noció de “Desenvolupament docent orientat a l'estímul la millora de les competències necessàries per actuar específicament com a ensenyants” (Feixas, M., 2015, 83).

Efectivitat, impacte i transferència dels programes

El disseny es pot presentar de manera segons es plantegi avaluar l'efectivitat, l'impacte o la transferència. “Són conceptes relacionats amb l'efecte, el rendiment, el benefici o el profit d'una acció formativa determinada” (Feixas, M., 2015, 84).

“L'avaluació de l'efectivitat i de l'impacte funcionen més en clau de quantificar i evidenciar el producte derivat d'aquests processos a diferents nivells i relacionar-ho amb formats que optimitzin la consecució del resultat desitjat. L'avaluació de la transferència prediu el que pot passar en mesurar factors afavoridors i obstaculitzadores de la posada en pràctica del que s'ha après en un situació real” (Feixas, M., 2015, 100)

Els dissenys habituals de l'avaluació dels programes formatius docents s'orienten a la mesura de l'efectivitat, com a influència a les condicions habituals de treball dels docents. Entenent l'aplicació ideal (eficàcia), habitual (efectivitat) o habitual però optimitzant els costos (eficiència) amb l'objectiu de comprovar que si el procés ha seguit ha estat el previst.

En paraules de Pineda, P. (2003, 198), l'impacte consisteix en els canvis que la realització d'uns aprenentatges, gràcies a la formació i la seva transferència al lloc de treball, genera en el departament o àrea d'una persona formada i a l'organització en el seu conjunt.

La diferència entre la mesura d'efectivitat i la d'impacte, està en què mentre l'efectivitat pretén comprovar que s'ha assolit el que inicialment s'havia previst, l'estudi d'impacte, “es constata el que ha variat després de la formació” (Pineda, P., 2003, 86), és una noció més àmplia, inclou l'efectivitat i la seva incidència en l'entorn.

Pel que fa a l'impacte de la formació a l'àmbit de l'educació superior, l'escenari és més complex, aplega tant aspectes d'incidència de caire individual, però també col·lectius i institucionals.

La transferència de la formació com a aplicació eficaç en un context real és una mesura d'avaluació indirecta i té un caràcter predictiu (de l'efectivitat i de l'impacte), dels factors que afavoreixen el desenvolupament.

“Pot definir-se com el grau en que els participants apliquen eficaçment el coneixement, les habilitats i les actituds requerides en un context de treball

específic (Baldwin i Ford, 1988) o com un conjunt d'evidències que mostren que el que s'ha après s'està utilitzant en el treball pel que va ser pensat (Olsen, 1998). Es para l'atenció en el trànsit des de la situació formativa fins la situació real buscant la manera de demostrar que aquest s'ha produït de manera satisfactòria" (Feixas, M., 2015, 86).

Segons Feixas (2015) el programa de desenvolupament competencial pot atendre a diverses prioritats:

- Conèixer les raons de la formació
- Autoregulació de l'aprenentatge
- Necessitats
- Experiència prèvia
- Immediatesa de l'aplicació

En aquells programes orientats a avaluar l'efectivitat i impacte, no només s'avalua el compliment del pla de formació sinó que també es valora i s'evidencia igualment el paper dels diferents elements del disseny i del procés han desenvolupat en els resultats obtinguts.

Alguns models d'avaluació de programes de desenvolupament competencial docent:

- 1) El model de Kirkpatrick (1998) pretén evidenciar els efectes d'una determinada acció o programa de formació a través del seu ordenament i la seva comprensió en 4 nivells (Feixas, M. 2015, 90):
 - Reacció: com reaccionen els participants respecte a l'acció formativa.
 - Aprenentatge: canvi d'actituds, amplien coneixements, etc.
 - Transferència: canvi aplicat.
 - Resultats: resultats finals sorgits pel fet que les persones assisteixin a un curs de formació.
- 2) Chalmers (2012). Interrogants al model de Kirkpatrick útils pel disseny i desenvolupament de la formació, respecte a l'escenari final en què es du a terme aquesta acció formativa.
- 3) Zabalza (2011) proposa un model d'avaluació dels plans de formació docent a les universitat espanyoles (Guskey, 2002 i Stes et al., 2010, 92-93):

- Impacte sobre els usuaris del programa. Grau en què varien les seves idees, participació en grups de treball...
- Impacte sobre la docència. Constàncies de canvis a la docència provocats per les accions formatives.
- Impacte sobre la pròpia institució universitària. Canvis produïts com a conseqüència, a vegades de manera indirecta (per a resoldre necessitats derivades de la posada en marxa) dels programes formatius.
- Impacte sobre els alumnes. Coneixement del pla formatiu docent, reaccions positives o negatives a conseqüència de la formació rebuda pels docents.

4) Parsons et al. (2012) desenvolupen un model d'impacte en els àmbits següents:

- Impacte a les actituds, el coneixement i les habilitats dels docents.
- Impacte en el comportament i en les pràctiques docents.
- Efectes en l'objectiu del programa (disciplinari o genèric).
- Efectes en la participació obligatòria o voluntària.
- Impacte en l'experiència d'aprenentatge de l'estudiant.

Les línies de recerca s'orienten cada vegada més vers un model socioconstructiu (Gibbs, 2009; Fernández i Márquez, 2014) i van desplaçant progressivament els models més individualistes (Entwistle i Tait, 1990).

Els estudis internacionals sobre efectivitat i impacte han integrat les línies següents:

- a) Reaccions dels participants en la formació.
- b) Canvis del professorat en la forma de pensar i de reflexionar sobre docència.
- c) Canvis en el comportament dels docents i la seva manera de reflexionar sobre la docència.
- d) Canvis en la cultura organitzativa i les pràctiques organitzatives per al suport docent.
- e) Canvis en els estils d'aprenentatge dels estudiants, la seva percepció i implicació en els estudis i els seus enfocaments sobre l'aprenentatge.

L'avaluació de la transferència entesa com a relació entre variable i transferència (predicció), com a factor d'incidència, grups de variables influents (Baldwin i Ford, 1988), individuals, organitzatives i disseny de la formació. El seu estudi s'ha centrat principalment en el camp empresarial, on s'ha identificat, una sèrie de factors que l'afecten o la prediuen: disposició i motivació per a l'aprenentatge i les habilitats personals, factors de disseny, clima organitzacional per a la transferència i, finalment, suport per a la transferència (Hutchins et al., 2013). La revisió de Blume et al (2010) és una de les més recents sobre transferència de la formació (citada a Feixas, M., 2015).

Els estudis de transferència de la formació docent a l'àmbit universitari, són novetat. Procuren canvis en el comportament i per a que succeeixin han d'associar-se a una millora en el desenvolupament i manteniment (efecte sostenible en el temps). *Learning Transfer System Inventory* (Holton et al. 2000), Feixas i Zellweger (2010) LTSI d'educació superior, l'estudi a Espanya i Suïssa. Factors de transferència a les universitats espanyoles: "factors que influeixen en la transferència de l'aprenentatge dels programes de formació docents poden classificar-se en (96):

- Factors relacionats amb el disseny de la formació.
- Factors individuals.
- Factors relacionats amb els context de treball

Es distingeixen vuit factors grupats al voltant de:

- Factors de formació
- Factors de l'entorn
- Factors de l'individu

- Factor 1. Possibilitats individuals i de la formació per a transferir
- Factor 2. Suport responsable docent
- Factor 3. Predisposició al canvi
- Factor 4. Recursos de l'entorn
- Factor 5. Retroalimentació de l'estudiant
- Factor 6. Reconeixement institucional
- Factor 7. Cultura docent de l'equip de treball
- Factor 8. Organització personal del treball

Entre les variables influents (característiques dels alumnes, disseny de la intervenció i clima de treball) i les moderadores (temps transcorregut, automesura vers altres tipus de mesura, mesura transferència vs efectivitat de la transferència, habilitats obertes habilitats tancades, context laboratori vs context de camp, estudi publicat vs estudi no publicat) (Feixas, M., 2015, 99).

2.2.3.4. Impacte del model d'ensenyament

Com a influència en l'aprenentatge de l'alumnat:

Ensenyament

“Impacte de la forma d'ensenyar sobre els enfocament d'aprenentatge; (Baeten, 2010), aporta evidències de que la percepció d'ensenyament caracteritzada per suport a l'estudiant, *feedback*, llibertat per aprendre, objectius clars i amb rellevància per a la pràctica professional, s'associa a l'enfocament profund” (Hernández Pina, 2005, 113).

El foment de la transmissió de coneixement afavoreix un enfocament superficial, mentre que aquells més orientats a la facilitació tendeixen menys a emprar l'enfocament superficial.

“Els estudiants tendeixen a preferir mètodes d'ensenyament que promoguin els seus enfocaments preferits d'aprenentatge” (Hernández Pina, 2005, 115). Els estudiants amb un enfocament superficial tendeixen a preferir un ensenyament més directiu o centrat en el professor, amb classes amb materials molt estructurats i exàmens clarament vinculats amb els continguts. Els que mostren enfocaments significatius prefereixen un ensenyament més flexible, centrada en l'alumne, que planteja reptes, promou el debat i dona llibertat per escollir.

Entre l'enfocament i expectatives dels mètodes s'observa una correlació positiva entre enfocament profund i l'ensenyament a través de treballs en grup, i negativa amb la classe magistral. En canvi manifesten una preferència pel mètode expositiu.

Evidència de la relació entre l'enfocament profund i la percepció de llibertat per aprendre, suport del docent, estructures i cohesió en el curs, objectius i estàndards clars, bones estratègies docents, promoció d'independència i suport a l'estudi

Respecte a la qualitat de l'ensenyament, un bon ensenyament, avaluació adient, objectius clars i habilitats genèriques (Hernández Pina, 2005,115) correlaciona positivament amb l'enfocament profund i negativament amb el superficial.

La quantitat de treball adient correlaciona positivament amb l'enfocament profund i negativament amb el superficial (Hernández Pina, 2005, 115).

La titulació i tasca, pel que fa a la disciplina i la cultura dominant d'una titulació també influeix en els enfocaments d'aprenentatge. Més sovint el superficial en ensenyaments de ciències i més comú el profund a les humanitats.

“La titulació i la forma d'ensenyar poden determinar en gran mesura el tipus de tasques i continguts presentats, el que a la vegada en els enfocaments d'aprenentatge” (Ramsden, 1979; Säljo, 1984) (Hernández Pina, 2005, 116)

Segons Valle Arias et al (1998) “quan major és la tendència de l'alumne a analitzar les característiques de la tasca, major serà la tendència a emprar un enfocament profund, pel contrari, la tendència a emprar aquest enfocament disminuirà quan menor sigui l'actitud vers l'anàlisi de la tasca” (Hernández Pina, 2005, 116).

2.2.3.5. Contextos d'aprenentatge pel desenvolupament de competències a la universitat

"Si s'entén que la qualitat d'una universitat està en funció de la seva docència i la de l'aprenentatge dels seus estudiants, entindrà la docència com quelcom valuós" (Martínez, M. a Monereo, C. -coord.-, 2014, 11). L'autor insisteix que a més de bons docents, cal unes condicions adequades per a que els estudiants aprenguin. Dewey ja defensava la incidència indirecta dels docents sobre els alumnes mitjançant l'ús de l'entorn, promovent condicions òptimes per al seu aprenentatge.

"El procés transformador de l'aprenentatge i estimular les condicions per assolir un objectiu més significatiu: produir aprenents reflexius i crítics, capaços d'afrontar un món en ràpid canvi" (Pérez Cabaní, M. L. et al. a Monereo, C. - coord.-, 2014, 15).

"Una millor comprensió dels contextos per a l'adquisició de competències genèriques en l'educació superior i de la importància d'aquestes en el món professional" (Gallifa, J., 2011, 13) on el seminari com a espai pel desenvolupament de les competències genèriques (seminari com a espai transversal sense lligam específic amb una assignatura concreta, sinó per al foment del treball transversal).

2.2.3.6. Condicionants: avaluació i model d'ensenyament-aprenentatge

"L'avaluació permet posar damunt la taula totes les nostres concepcions sobre la societat, sobre la formació. Diga'm com avalues i et diré el tipus de professional (i inclús la persona) que ets" (Santos Guerra, M. A., 2007, 15).

L'avaluació condiona el procés d'aprenentatge, l'avaluat tracta d'acomodar-se als criteris d'avaluació. Aquest fet és tan potent que, a vegades, "es fa més important superar l'avaluació que l'aprenentatge mateix" (Santos Guerra, M. A., 2007, 15).

1) Expectatives docents i qualificacions

Expectatives del professorat:

- Qualificacions
- Condicionen:
 - Rendiment
 - Expectatives
 - Professorat (el professorat premia determinades conductes).
 - Entorn

El professorat com a agent de construcció d'oportunitats educatives. Agent actiu clau (Tarabini, A. a Capsada, Q. -coord.-, 2014) "El desavantatge pot ser construït i reconstruït a través de la pedagogia, el currículum, l'avaluació i les relacions quotidianes a l'aula" (Bernstain, 1985).

“L’efecte de les expectatives del professorat sobre els resultats dels estudiants ha estat un tema d’estudi força controvertit. Des de que al 1968 Robert Rosenthal i Leonor Jacobson van publicar “Pigmalió a l’aula”, nombrosos estudis s’han centrat en explorar fins a quin punt i amb quina força les expectatives del professorat generen efectes reals sobre el rendiment dels estudiants” (Tarabini, A. a Capsada, Q. -coord.-, 2014, 69).

Amb Robert Merton (1948) i la seva autoprofecia que s’autorealitza, es parteix d’una definició “falsa” de la realitat que s’acaba convertint en “real” pels efectes que genera en el comportament dels individus a qui va destinat. Se li oferirà un tipus de tracte d’acord amb aquestes expectatives que –si és persistent- acabarà influint sobre el comportament de l’estudiant i limitant les seves oportunitat d’èxits acadèmics” (Tarabini, A. a Capsada, Q. -coord.-, 2014, 69).

“Expectatives esbiaixades acaben generant efectes reals sobre les actituds, pràctiques i trajectòries educatives dels estudiants” (Tarabini, A. a Capsada, Q. -coord.-, 2014, 69).

“Diferents expectatives condueixen a diferents pràctiques docents i diferents formes de relació amb l’alumnat, la qual cosa genera entorns d’ensenyament-aprenentatge i experiència educativa àmpliament divergents” (Tarabini, A. a Capsada, Q. -coord.-, 2014, 69)

Diverses recerques relacionades amb la realitat educativa de nenes, nens, adolescents en situació de desavantatge social (Banal i Tarabini, 2010; Tarabini i Curran, 2012), les expectatives i pràctiques docents repercuteixen sobre les actituds, disposicions i decisions educatives de l’alumnat.

“El professorat com a agent clau per encoratjar o desmotivar, per ajudar o per enfonsar, per construir o abandonar els estudis (...)” (Tarabini, A. a Capsada, Q. coord.-, 2014, 70).

2.2.3.7. Concepcions docents sobre l'ensenyament-aprenentatge i la qualitat educativa

La incidència del professorat en l'aprenentatge i la seva qualitat. “Factors que contribueixen a una millor comprensió de l'ensenyament, de l'aprenentatge i una major qualitat del rendiment dels estudiants” (Hernández Pina, F. i Maquilón Sánchez, J. J., 2011, 166):

- Creences
- Concepcions

Les *creences* són rellevants en la presa de decisió dels docents sobre allò que ensenyen, s'observa una relació entre creences epistemològiques i *concepcions* sobre l'ensenyament i la pràctica a l'aula (Hernández Pina, F. i Maquilón Sánchez, J. J., 2011).

Dual i Schommer (2011, 166) “quant més simple, manegable, cert i depenent de l'autoritat consideri l'estudiant que té el coneixement més probabilitat hi ha que es simplifiqui la informació, encara que sigui complexa, la seva actuació en els exàmens més pobra, simplifiqui qualsevol conclusió o aposti per respostes simples allà on és necessària una major elaboració de les respostes”.

Concepció epistemològica:

- *Creença simplista*. Epistemològic, el coneixement és simple, clar i específic i flexibilitat d'aprendre'l com a innat.
- *Creença sofisticada*. Coneixement és complex, incert i temptatiu que només es pot construir de manera progressiva i gradual.

Categories:

- *Centrada en el professor*. Ensenyament vist com a transmissió de coneixements. Centrats en els continguts, del que ensenya, en la seva organització, presentació dels continguts per fer més fàcil la comprensió.
- *Categoria intermitja*. Posició menys definida. Promou l'aprenentatge o facilitar la comprensió.
- *Centrada en l'estudiant*. Ensenyament com un suport per a que l'alumne construeixi coneixement propi i la comprensió i promoció de la pròpia

concepció.

Kember (1997) proposa 5 categories:

Centrades en el professor

- 1) Impartició de la informació
- 2) Transmissió del coneixement de forma estructurada

Intermitja

- 3) Predomini de la interacció professor-estudiant

Centrades en l'estudiant

- 4) Facilitació de la comprensió
- 5) Canvi conceptual i desenvolupament intel·lectual

- 1) *Impartició de la informació (quantativa):* paper/rol passiu de l'estudiant. Omplir informació. "Els professors creuen que els estudiants no tenen ni interès ni ganes d'implicar-se en el que estan explicant" (Gow i Kember, 1990). És important el que sap el professor, no com l'ensenya.
- 2) *Transmetre el coneixement estructurat (quantativa).* Coneixement transferit a través de contingut estructurat i organitzat en atenció al que ja sap. Presentació adequada de la matèria per facilitar a l'alumne el procés d'assimilació dels continguts. Atribut docent: domini de la matèria (Fox, 1983, transferència conscient), preocupació pels materials i l'actualització dels continguts.
- 3) *Interacció professor-alumne (grau).* Rellevància atorgada a les interaccions professor-alumne. Aquesta interacció té a veure amb el coneixement, amb el contingut, pensar i interpretar abans de presentar resultats. Fusió entre el professor i contingut de la matèria. Èmfasi en les activitats d'aprenentatge (experiments, solució de problemes).
- 4) *Facilitar la comprensió (qualitativa).* Ensenyament com a facilitació del desenvolupament de la comprensió o del coneixement. El rol docent és facilitar a l'estudiant que aprengui. L'èmfasi és per als resultats d'aprenentatge i no en la definició de continguts. Crear un entorn d'aprenentatge, guiar els estudiants. S'interessa per la percepció dels estudiants sobre el què passa a l'aula. El seu objectiu és la comprensió, aplicar els coneixements que apren en situacions reals i en donar sentit al que apren (Samudowich, 1992).

- 5) *Desenvolupament i canvi conceptual (qualitativa)*. Crear condicions per a que l'estudiant sigui més autònom i independent:
- Argumentació
 - Aplicació de les idees
 - Confrontació amb el que passa al voltant

Samuedowich i Bain (1992, 2001, 2004) 7 concepcions:

- 1) Impartir informació
- 2) Transmetre coneixement
- 3) Facilitat l'aprenentatge
- 4) Canviar les concepcions dels estudiants
- 5) Donar suport a l'aprenentatge dels estudiants
- 6) Negociar els significats
- 7) Promoure la creació del coneixement

Schommer – Aikis (1990, 1997, 2004), aboga per un sistema de creences més o menys independent. Sistema perquè hi ha més d'una creença i més o menys independent perquè una persona pot tenir al mateix temps unes creences a nivell sofisticat i altres a un nivell molt simple i de forma asíncrona.

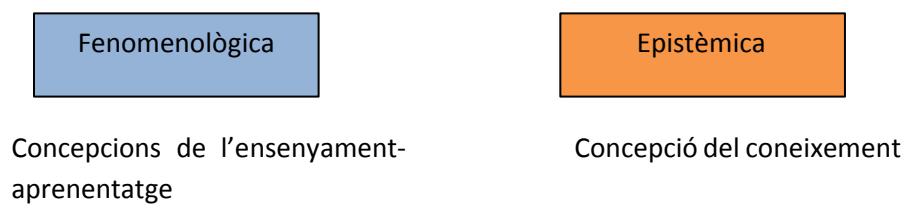
Taula. 9. Dimensions sobre les creences segons Schommer-Aikis
(Hernández Pina, F. i Maquilón Sánchez, J. J., 2011, 117)

	Creences	No sofisticat	Sofisticat
Coneixement	Estabilitat del coneixement	Cert i invariable	Temptatiu
	Estructura	Aïllat, peces connectades, simple	Conceptes integrats
	Font	Procedent de l'autoritat	Procedent de la raó
Aprenentatge	Velocitat de l'aprenentatge	Ràpid o no	Gradual
	Habilitat per aprendre	Habilitat innata	Improbable
	Simultani en funció de la tasca	Nivell d'aprenentatge baix i la memorització dels fets	Pensament crític, creativitat i aplicació del coneixement

Pel que fa a les *concepcions*, professorat i estudiants tenen formes diferents de concebre l'ensenyament i l'aprenentatge encara que les seves vivències hagin estat similars o idèntiques. Biggs (1999) ja feia referència fa més d'una dècada que els estudiants i el professorat poden compartir experiències d'ensenyament-aprenentatge i sostenir concepcions diferents (citat a Hernández Pina, F. i Maquilón Sánchez, J. J., 2010, 18).

Triqwell i Prosser (1991) avançaven sobre el valor de les concepcions: “les creences que els professors tenen sobre l'ensenyament-aprenentatge i les seves pràctiques docents tenen una estreta relació amb una important repercussió en l'aprenentatge dels estudiants” (citat a Hernández Pina, F. i Maquilón Sánchez, J. J., 2010, 18).

Figura. 4. Perspectiva d'estudi i recerca



Concepcions analitzades:

- *Corrent metacognitiva*: actuació acadèmica del professorat.
- *Corrent fenomenogràfica*: experiència de l'aprenentatge i ensenyament des de la perspectiva dels protagonistes (Marton, Dall'Alba i Beaty, 1990). S'analitza la varietat de significats que l'ensenyament-aprenentatge i les maneres diferents de com s'ensenyen i aprenen (estudis qualitius).

Concepcions d'ensenyament (Hernández Pina, F. i Maquilón Sánchez, J. J., 2011):

- Centrada en el docent: transmissió d'informació als estudiants.
- Centrada en l'estudiant: enfocar-la en l'estudiant per canviar o desenvolupar la comprensió que l'estudiant té del món que l'envolta.

Perspectiva cultural i disciplinar:

- Els estudis duts a terme s'han fet en països amb un nivell socioeconòmic molt similar (orientals i occidentals).
- Perspectiva disciplinar. Smell (1986, 172) "L'important no és el que el facin els professors, sinó el que pensin i facin els estudiants". Ramsdem (1988) senyalava que les concepcions poden ser diferents en funció de les matèries. Mayer i Eley (1999) creuen que els estudiants poden adaptar patrons d'aprenentatge diferents en funció de tipus de matèries.

"A la vista dels resultats d'algunes d'aquestes investigacions, la conclusió és que cal fer més d'una investigació sobre les concepcions en el context de les disciplines. Una línia d'investigació relacionada amb aquest àmbit és la que està estudiant el valor dels conceptes clau o de llindar de comprensió d'una disciplina o els que permeten veure les coses d'una manera diferent" (Meyer i Land, 2003).

"El professor es converteix així en un facilitador d'aprenentatge, que ajudarà a interpretar el món que envolta l'estudiant" (Hernández Pina, F. i Maquilón Sánchez, J. J., 2010, 20).

2.2.4. Avaluació d'aprenentatges, docent i curricular

Els canvis curriculars importants es concreten en canvis en l'avaluació. “En una visió competencial de l'aprenentatge comporta canviar què, com, quan i per què s'avalua” (Sanmartí, 2010, 3).

Tal i com es planteja a l'apartat dedicat a l'aprenentatge de competències, l'enfocament amb què l'estudiant afronta l'estudi incideix directament en el grau de comprensió de la realitat objecte de coneixement. La percepció de com s'avaluaran els seus aprenentatges condiciona la perspectiva amb què afronta l'aprenentatge i el grau d'assimilació dels coneixements (Entwistle, 1997; 2000; Entwistle i Smith, 2002). El fet que l'alumne apliqui un enfocament, superficial (quantitatiu) o profund (qualitatiu), en dur a terme una tasca d'aprenentatge es relaciona sovint amb el model d'avaluació promogut des del context educatiu i l'atribució que el discent fa a l'aprenentatge en aplicar el coneixement a la realitat (Hernández Pina, 2005).

Tanmateix, cal considerar el canvi epistemològic, vegeu capítol dedicat a l'entorn, i la seva incidència en la noció actual de què és coneixement i els processos que promouen la seva construcció; el que condicionarà els sistemes d'avaluació dels aprenentatges.

Des del punt de vista específic del marc educatiu superior; els canvis didàctics promoguts des del procés d'adaptació a l'EEES transformen l'ensenyament, les metodologies utilitzades i els sistemes d'avaluació, en la mesura que el nou paradigma adopta punts de referència diferents al model tradicional (López Pastor, 2009, 35):

- Professor-ensenyament *vs* alumne-aprenentatge
- Aprenentatge bancari *vs* dialògic
- Aprenentatge superficial *vs* profund

En els models docents orientats a l'aprenentatge basats en competències, l'avaluació atén tant al procés, font de millora; com al producte, resultat final, dels aprenentatges proposats. I ha de copsar el caràcter ampli i integrat de les competències (Cano, 2005, 22-24) en les vessants teoricopràctica, aplicada,

contextualitzada, reconstructiva, combinatòria i interactiva. Per exemple, en el cas de les competències bàsiques els sistemes d'avaluació emprats han de permetre (Brown i Glasner, 2003):

- Demostrar l'habilitat dins d'una varietat de contextos i complexitats.
- Aplicar un coneixement i una comprensió de forma rellevant.
- Avaluar el grau d'autonomia implicat en l'actuació de cada habilitat bàsica.

En aquest context, la finalitat de l'avaluació deixa de ser exclusivament determinar el nivell de coneixements de l'estudiant sobre una matèria concreta; i passa a ser valorar el grau en què ha assolit una determinada competència (de la Mano González, 2009, 1). Les universitats han avançat en el disseny de titulacions per competències i han introduït canvis metodològics; però no en tots els casos s'han previst sistemes d'avaluació per competències. L'avaluació forma part central del procés d'aprenentatge i cal revisar els sistemes avaluatius per garantir que responen a un enfocament centrat en el desenvolupament de competències (Cano García, 2008, 2).

L'avaluació, en el nou context, adopta un rol central en la renovació de l'activitat educativa perquè incideix en el tractament dels continguts i en la metodologia; més enllà de la vessant acreditativa, té una funció formativa que permet valorar l'evolució i qualitat dels aprenentatges dels alumnes i aplicar els mecanismes correctius més adients (Barberà, 2000).

El canvi de perspectiva i de finalitat de l'avaluació, no només pel que fa a instruments i agents, varia l'essència del procés d'avaluació. Es passa de la valoració dels aprenentatges a una avaluació per a aprendre amb el corresponent impacte en la millora de la qualitat de l'aprenentatge i la capacitat dels titulats a afrontar el futur (Cano García, 2008, 14).

2.2.4.1. Què és l'avaluació?

S'entén per avaluació un procés sistemàtic i instrumental, un mitjà per assolir un fi i que permet prendre decisions. En aquest procés els instruments emprats han de ser capaços d'abordar de manera integrada el conjunt d'aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge i els avaluadors han de rendir comptes davant els avaluats.

L'avaluació com a procés (Sanmartí, 2007, 135), es considera un sistema de recollida i anàlisi d'informació orientat a descriure la realitat, emetre judicis de valor i facilitar la presa de decisions. La finalitat de l'avaluació adquireix dimensions social (certificadora) i pedagògica (reguladora del procés d'ensenyament-aprenentatge). Més enllà de la certificació de l'èxit o dels fracassos dels aprenentatges, l'avaluació és una de les tasques fonamentals dels docents.

L'avaluació és (Cano García, 2008, 9-10):

- Causa i efecte dels aprenentatges.
- Oportunitat per a l'aprenentatge.
- Procés que emprà diversitat d'instruments i agents per a facilitar informació sobre la progressió de competències i suggerir millores.
- Coherent i integrada amb el disseny formatiu.
- Autoreguladora, ajuda a prendre consciència del nivell de competències, punts forts i febles per afrontar a noves situacions d'aprenentatge.

Pel que fa a la relació entre qualificació i avaluació es tracta de termes complementaris però no idèntics; la qualificació és un indicador, qualitatiu i/o quantitatiu, que permet a l'alumnat i al docent obtenir referències objectives de l'evolució del procés d'aprenentatge. En el context de l'avaluació formativa, la nota obtinguda en l'examen final deixa de ser sinònim d'avaluació d'aprenentatge, és una part del mateix on l'avaluació continuada té més un paper fonamental.

2.2.4.2. Què és avaluar des d'un model de desenvolupament competencial?

“Avaluació com un procés valoratiu per a prendre decisions, encara que tècnicament és necessari diferenciar modalitats d'aquest procés tot atenent a diversos criteris classificatoris”. (García Ramos, J. M., 2012, 53).

Definició (Cano, 2012)

- Sistemàtica, planificada i rigorosa.
- Vàlida, fiable i útil.
- Judici, no únicament mesurament.
- Ha de permetre prendre decisions.

Avaluació com a acció sistemàtica i intencional (García Ramos, J. M., 2012, 37):

- Activitat crítica d'aprenentatge, que no distingeix entre activitats l'aprenentatge i activitats d'avaluació (Álvarez Méndez, 2001, 2008).
- Integrada amb tasques autèntiques (Monereo, 2009).
- Orientada a l'aprenentatge autònom i autoregulat (Carles 2006, 2007).
- Una avaluació per a la comprensió (Brown i Glasner, 2003; Gibbs i Simpson, 2009; Taras, 2008).
- Que contribueix a l'emancipació dels estudiants, al seu desenvolupament personal, moral, acadèmic i social (Black et al. 2003; Boud i Falchikov, 2006; Margalef, 2005, 2009).

Importància de formar els alumnes universitaris per a que desenvolupin les habilitats necessàries per a reflexionar críticament sobre els resultats del seu treball i el procés seguit per a completar-ho (Bordas Alsina i Cabrera Rodríguez, 2001; Kwon i Leung, 1996). No només això, sinó perquè a més, siguin capaços d'avaluar el treball dels companys. Aquestes habilitats els resultaran molt útils en el futur treball professional, sobre tot quan l'empresa en que treballin fomenti el treball en equip (Macpherson, 1999) (citada a Marín García, J. A., 2009, 79).

Justament, les competències complexes que considerem que són les que mereixen la pena desenvolupar a l'ensenyament universitari resulten molt més difícils de quantificar i requereixen d'altres procediments i criteris d'avaluació.

Críteris que són més divergents i ambigus, a la vegada que menys subjectes a puntuacions fragmentades i que requereixen de procediments holístics. Allò provoca una tensió en el professorat la concepció del qual continua perpetuant perspectives tècniques que no faciliten processos d'avaluació autèntica. Generalment, la seva manera d'entendre l'avaluació és com a control, i els seus actes d'avaluació es redueixen al sumatori de notes i qualificacions que deixen escàs marge a la reconstrucció de coneixements, a l'autoavaluació i la foment de l'autonomia per part de l'alumnat. La cerca d'evidències està regularment basada en criteris de mesura. Costa encara assumir que podem buscar informació i evidències sobre el procés, els subjectes, el que aprenen i com l'aprenen" (Margalef García, L., 2014, 46).

García Ramos, J. M., (2012):

- Model d'avaluació / Pràctica educativa.
- Necessitat de disposar de fites i objectius educatius clars i definits.
- Orientada (avaluació) a la presa de decisions.
- Que les decisions / que l'avaluació puguin promoure canvi.

Els sistemes tradicionals estan més centrats en la mesura objectiva del rendiment que en una autèntica valoració que justifiqui els aprenentatges que assoleixi l'alumnat (Hortigüela Alcalá, D.; Pérez Pueyo, A.; Abella García, V., 2015). Enfocaments a la qualificació i aquella orientada a l'aprenentatge (López-Pastor i Palacios, 2012).

"Els estudis i investigacions educatives evidencien que els sistemes d'avaluació que empra el professorat són decisius en com l'alumnat aprèn/estudia i tenen una gran influència en el contingut que s'ensenya i en com s'ensenya (Álvarez Méndez, 2001, 2008; Biggs, 2006; Black et al. 2003; Brown i Glasner, 2003; Gimeno, 2008; Margalef, 2005, 2009)" (citada a Margalef García, L., 2014, 36).

L'avaluació com el component que més incideix en l'estudiant (Gibbs i Simpson, 2009), influeix tant en:

- Selecció del contingut
- Grau d'esforç

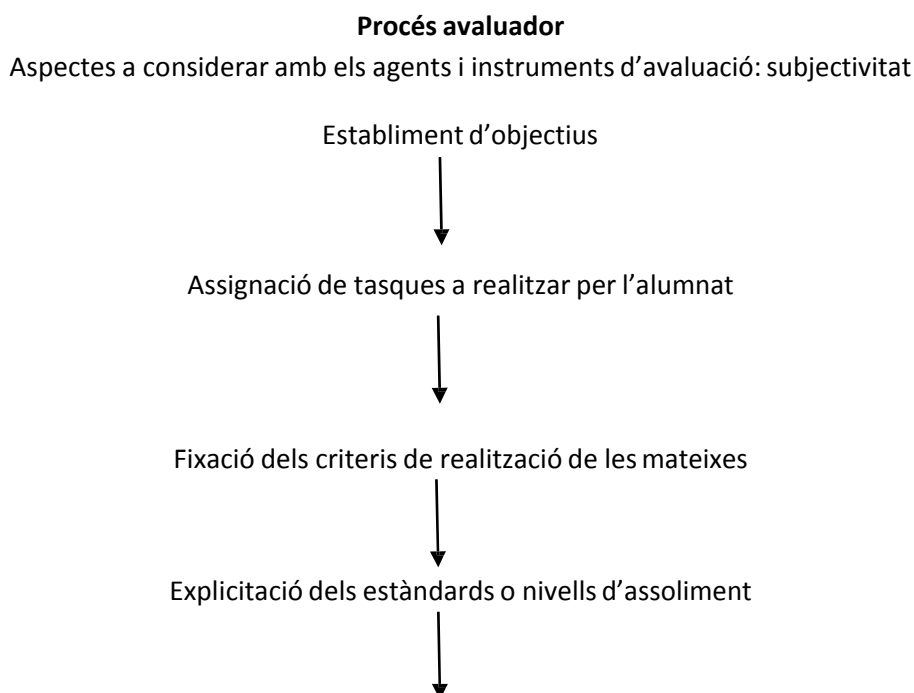
“Sense canvi en els models d'avaluació no hi ha canvi en l'aprenentatge” (Parcerisa, A. coord., 2014, 12).

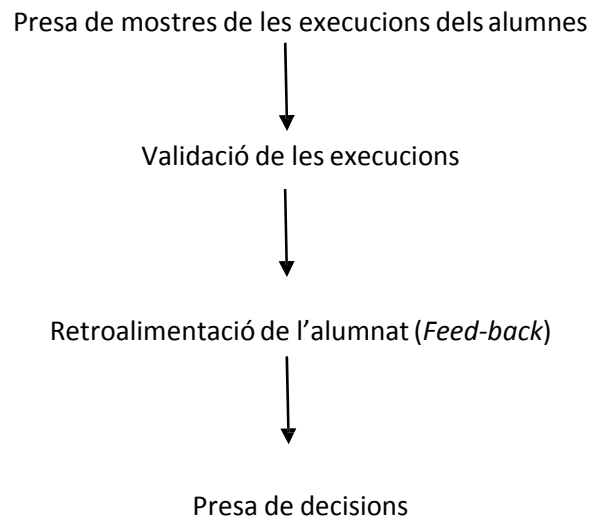
“Ser competents, en certa manera, suposa integrar i mobilitzar coneixements, procediments i actituds prèviament apresos. Per tant, cal garantir que s'han realitzat els aprenentatges necessaris abans de provocar la seva mobilització i integració. L'avaluació ha de permetre conèixer (per part del professorat i de cada estudiant) en quin grau han après els continguts (coneixements, procediments i actituds) pel que cal definir clarament els objectius i continguts. (...) caldrà definir indicadors o resultats, l'avaluació s'articula a partir d'ells” (Parcerisa, A. -coord.-, 2014, 20).

“L'avaluació a l'aula pot transformar de manera fonamental la manera d'ensenyar del professor” (Popham, W. J., 2013, 7).

La justificació del procés d'avaluació, “procés de disseny, recollida i anàlisi sistemàtic d'informació per a prendre decisions orientades a millorar la situació d'aprendre” (Stufflebeam i Shinkfield, 1987, citat a Parcerisa, A. -coord.-, 2014).

Figura 5. Procés avaluador
(Cano, E., 2012)





Si al capítol dedicat a l'ensenyament de competències bàsiques (generals, transversals, genèriques, etc) es posava de manifest la manifesta dificultat per integrar aquests aprenentatges en el currículum i molt més per aplicar-los en termes d'activitats; encara més s'evidencia la necessitat de formació per avaluar-les, atès les dades mostren una tendència a no avaluar aquestes competències, o si més no, a fer-ho de manera limitada (Álvarez Rojo, 2009).

D'altra banda, l'actual discurs docent sobre l'avaluació de competències és divers i hi conviuen clarament dues visions sobre el que suposa (Cano, 2005), una d'elles té un caràcter restringit i s'orienta a l'ensinistrament de competències tècniques d'àmbit disciplinari; i l'altra una visió àmplia, Perrenaud (2004), que com entén les competències com a conjunt de sabers aplicats de forma seqüenciada i contextualitzada a partir del desenvolupament de competències àmplies i transversals, que facilita la reflexió sobre la pràctica (reflexió en l'acció).

L'avaluació d'habilitats bàsiques (Brown i Glasner, 1999, 2003, 135) ha de ser capaç d'identificar l'habilitat dels estudiants per a:

- Demostrar l'habilitat dins d'una varietat de contextos i complexitats.
- Aplicar un coneixement i una comprensió de forma rellevant.
- Avaluar el grau d'autonomia implicat en l'actuació de cada habilitat bàsica.

El procés d'avaluació d'aquestes competències implica:

- Claredat sobre el que s'espera de l'estudiant.
- Programa d'aprenentatge descrit en termes de resultats d'actuació que identifiquin específicament les habilitats bàsiques.
- Varietat d'oportunitats per a que els individus demostrin els resultats i habilitats.
- Negociació entre tutor i estudiant en ordre a establir un pla d'acció, descrivint les diferents oportunitats per a l'aprenentatge, per a l'avaluació continuada i final.
- Un sistema de control i revisió.
- Una avaluació continuada.
- Judicis d'evidència.
- *Feedback* entre alumnes.
- Avaluació final.
- Certificació.

Les evidències d'assoliment de les habilitats (Brown i Glasner, 1999, 2003, 136) es classifiquen entre:

- *Evidència d'actuació*
 - o Observació, en una situació real o simulada, test d'habilitats o exàmens. Transferibilitat de l'aprenentatge i coneixement sostingut.
- *Evidència del producte*
 - o L'avaluació es fonamenta en un producte (vídeo, projecte...) a través del que l'avaluador pot jutjar per inferència l'habilitat individual per a assolir l'objectiu d'aprenentatge especificat.
- *Evidència d'aprenentatge previ*
 - o Nivell d'assoliment d'entrada en una habilitat concreta i la seva corresponent certificació.
- *Evidència de l'aprenentatge fora de la Universitat*
 - o Treball, pràctiques, treball voluntari, etc.

Els instruments, proves i tècniques per a l'avaluació de competències bàsiques són diverses; però el criteri comú és que s'aproximi el més possible a la situació real o al producte més autèntic de l'habilitat, per a garantir la seva validesa i credibilitat (Brown i Glasner, 1999, 2003, 136); destaquen a grans trets els següents tipus de situació:

- *Test de diagnòstic*: per a l'avaluació d'aprenentatge previ (autoavaluació, per exemple).
- *Components experimentals*: observació, presentacions, projectes, etc. i anotacions, diaris, contractes d'aprenentatge, amb una implicació de tutors, estudiants, companys i supervisors.

- *Experiència indirecta*: simulacions, casos d'estudi, qüestionaris orals, etc.

Les tècniques han de permetre a docents i estudiants (Brown i Glasner, 1999, 2003, 137):

- L'oportunitat de reconèixer i tenir les habilitats.
- La identificació d'àrees per al seu desenvolupament.
- L'habilitat de preveure el desenvolupament de l'aprenentatge.
- L'oportunitat d'unir i sintetitzar l'experiència global d'aprenentatge.
- L'exercici de la responsabilitat.

La garantia de qualitat i validesa de les proves d'avaluació (Brown i Glasner, 1999, 2003, 138) condiona que els avaluadors arribin el més a prop possible a identificar l'assoliment de la competència objecte d'avaluació a través d'evidències el més directes possibles. Els instruments emprats han de mostrar clarament l'autenticitat de l'actuació de l'estudiant i les decisions preses a partir de les evidències han de reflectir fins a quin punt l'actuació necessita assegurar la competència. La credibilitat i la suficiència requereixen que l'estudiant proporcioni proves suficients, en una varietat apropiada de contextos, per assegurar-se que l'actuació és reproducible i transferible; és a dir, vàlida en diferents situacions.

Las investigacions demostren que molts titulats no són capaços ni d'identificar les seves habilitats bàsiques ni les de la seva professió; especialment quan han d'il·lustrar les seves qualitats a altres, inclús als seus superiors (Brown, S. i Glasner, A. 1999, 2003, 139). Els estudiants han de ser capaços de:

- Familiaritzar-se i entendre el model i criteris de les habilitats bàsiques.
- Entendre els seus propis rols i responsabilitats.
- Valorar els seus punts forts i febles.
- Identificar i presentar un coneixement apropiat, tant de les habilitats prèvies com de les actuals.
- Negociar el seu pla d'acció.
- Gestionar i avaluar el seu aprenentatge.
- Anotar els seus resultats.
- Entendre els tipus de proves.
- Identificar i reunir proves de diferents fonts i sintetitzar-les.
- Identificar en quines són més hàbils.
- Sintetitzar i crear proves.
- Identificar les oportunitats d'aprenentatge i avaluació.
- Rebre un feedback i actuar en conseqüència.

Des de la perspectiva de les expectatives del professorat, Brown, S. i Glasner, A. (1999, 2003, 140) consideren que accions com els següents faciliten que l'alumnat millori en els anteriors punts:

- Cooperar i col·laborar amb altres professors fora de l'àmbit de l'assignatura.
- Ser capaços de guiar els estudiants en el procés d'identificació, desenvolupament i avaluació de les habilitats bàsiques.

Pel que serà imprescindible el suport institucional, procediments de qualitat, formació i desenvolupament del professorat i l'adquisició de material, etc.

El sentit de la tasca docent per avaluar en perspectiva a identificar les concepcions que tenen els estudiants sobre com s'aprèn, les pròpies nocions, activitat orientada a ajudar a l'alumnat a reflexionar sobre com s'aprèn, només així es pot autoregular les percepcions, a través d'activitats orientades plantejar la situació d'aprenentatge i compartir els criteris d'avaluació.

L'assoliment competencial només es revela si es posseeix quan, en la pràctica, l'alumnat mobilitza diferents recursos i coneixements i fa front a una situació; per això en aquest context avaluatiu, les competències són referents últims als quals tendir, afavorint la seva adquisició a través d'accions formatives i propostes que permetin obtenir indicadors sobre el grau en què l'alumnat demostra el seu assoliment (Cano, 2005, 21).

Si tal com s'ha exposat al capítol dedicat a les competències, aquestes s'aprenen de manera gradual, l'avaluació ha de considerar alhora el progressiu domini que suposa l'assoliment competencial en el que l'alumnat no serà igualment competent en totes les habilitats bàsiques, pel que és necessari preveure nivells diferenciats que facilitin el procés d'avaluació.

En aquest sentit, Labruffe (2008, 43-44) planteja graus de domini diferenciats:

- Grau 1. Domini o pràctica feble
- Grau 2. Coneixement dubtós
- Grau 3. Comoditat i fluïdesa
- Grau 4. Domini de coneixements i pràctiques o visualització precisa

I per a cada grau uns nivells competencials (Labruffe, 2008, 46-47) progressius que oscil·len del desconeixement a l'assoliment òptim:

- Ignorant
- Coneixedor
- Usuari
- Generalista
- Professional-tècnic
- Especialista – expert

La identificació dels graus i nivells de competència faciliten la tasca avaluadora en la mesura que permeten d'una banda dissenyar l'objecte d'aprenentatge en atenció a un grau d'execució competencial concret i, d'altra, distingir perfils d'assoliment útils en el procés de valoració i qualificació dels aprenentatges.

2.2.4.3. Avaluació i model d'ensenyament-aprenentatge

Com ja s'ha exposat en l'apartat de condicionants "l'avaluació permet posar damunt la taula totes nostres concepcions sobre la societat, sobre la formació. Diga'm com avalues i et diré el tipus de professional (i inclús la persona) que ets" (Santos Guerra, M. A., 2007, 15).

L'avaluació condiona el procés d'aprenentatge, l'avaluat tracta d'acomodar-se als criteris d'avaluació. Aquest fet és tan potent que, a vegades, es fa més important superar l'avaluació que l'aprenentatge mateix.

La relació de les concepcions sobre què es aprenentatge i la seva incidència en l'avaluació, tindrà un efecte clau en la capacitat d'autoregulació (Sanmartí, N., 2010).

2.2.4.4. Avaluació: finalitat o instrument

"El problema de l'avaluació no és un problema de tècnica, sinó de perquè i per a què avaluem" (Margalef García, L., 2014, 47).

Quan es planteja la finalitat, el perquè i per a què, desencadena una sèrie de reflexions i conseqüències pràctiques. Stobart (2010) "el que és fonamental és insistir en l'aprenentatge fonamentat en principis" (Margalef García, L., 2014, 48).

La majoria centra el gran pes de l'avaluació a l'examen, en les ciències socials es comparteix amb altes estratègies, com treballs individuals o grupals i presentacions a classe.

Segons A. Parcerisa, 2014 distingir l'avaluació com una eina per a la presa de decisions:

- *Alumnat*. Implicació activa / Aprenentatge profund, significatiu, dirigint i autoregulant el seu procés d'aprenentatge. Factor important per a un bon aprenentatge: *feed-back* per a l'autoregulació (funció formativa). Autoregulació que apareix a Canadà l'any 1970 – Metacognició, reflexió sobre el procés d'aprenentatge (14-15).
- *Professorat*. Ajudar en el procés, prenent decisions i oferint recursos per a que aprengui més i millor (funció formativa).

L'avaluació està proporcionant informació al professorat per a prendre decisions? Està resultant un bon instrument per ajudar a l'estudiant a decidir sobre el seu procés d'aprenentatge? (Parcerisa, A. coord., 2014, 17)

L'avaluació per a “no només mesurar i classificar, sinó per a comprendre i aprendre. Qui pot aprendre amb l'avaluació? Els avaluats, els avaluadors i la institució” (Santos Guerra, M. A., 2007, 21) a partir de les evidències que permeten modificar alguns enfocaments i activitats.

Així mateix Sanmartí, N. (2010) planteja dues finalitats bàsiques, l'avaluació per regular els aprenentatges (avaluació formativa o formadora) i l'avaluació com a mitjà per comprovar què s'ha après (quantificar o qualificar).

Respecte a l'avaluació i la recerca, García Ramos, J. M. (2012), són dues coses diferents, que comparteixen molts elements de procés i de mètode, però que tenen un objectiu divers: l'avaluació condueix a prendre decisions i la recerca a conclusions.

En l'avaluació de programes la recerca és secundària, el més important és valorar el programa, l'alumne, el centre com a font per a la presa de decisions.

La importància de l'avaluació, segons De la Orden (1982), determina en gran mesura ens prescriure els objectius de l'educació, les característiques de l'ensenyament i de l'aprenentatge, el que els alumnes aprenen i com l'aprenen, el que els professors ensenyen i com l'ensenyen, els continguts i els mètodes, en altres paraules, el procés i el producte de l'educació.

Segons J. M. García Ramos (2012) la qualificació és resultat d'un examen (observació, comprovació, interrogació, etc) i exigeix mesurar. Sense mesura no és possible l'avaluació objectiva, fiable i vàlida. Però a l'avaluació li segueix una decisió per a la millora del procés d'ensenyament-aprenentatge (De la Orden, 1982).

En resum, l'objecte de l'avaluació és identificar si ha hagut aprenentatge, eficàcia del professor, eficàcia del programa, eficàcia dels diferents mètodes didàctics, dels materials didàctics:

1) Principis de l'avaluació

Millora dels aprenentatges

- Explicitació de criteris
- Coherència metodologies
- Tasques reptadores
- Propostes elaboració, resolució, aplicació
- Facilitat *feed-back*

Principis generals de l'avaluació (Santos Guerra, M. A., 2007):

- 1) L'avaluació és un fenomen moral, no merament tècnic.
- 2) Ha de ser un procés i no un acte aïllat.
- 3) Procés participatiu.
- 4) Té un component comprovador i un altre atributiu.
- 5) El llenguatge sobre avaluació ens serveix per a entendre'ns i també per a confondre'ns.
- 6) Una avaluació rigorosa ha d'emprar instruments diversos.
- 7) Catalitzadora de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- 8) El seu contingut ha de ser complex i globalitzador
- 9) Per avaluar cal coneixement especialitzat del procés d'ensenyament- aprenentatge
- 10) Ha de ser útil per a l'aprenentatge.
- 11) Metavaluació: avaluar les avaluacions.
- 12) Acte col·legiat no individualista.

Sanmartí, N. (2007), el decàleg dels principis bàsics de l'avaluació:

- 1) Avaluació com a motor de l'aprenentatge.
- 2) Finalitat principal de l'avaluació és la regulació tant de l'ensenyament com de l'aprenentatge (2007, 2010).
- 3) L'error: útil per a regular l'aprenentatge.
- 4) El més important: aprendre a autoavaluar-se.
- 5) A l'aula tots avaluen i regulen.
- 6) La funció qualificadora i seleccionadora de l'avaluació també és important.
- 7) L'avaluació motiva si té èxit.
- 8) La utilització d'instruments diversos pot millorar l'avaluació.
- 9) L'avaluació externa dels aprenentatges pot ser útil.
- 10) Avaluar és una condició necessària per millorar l'ensenyament.

2.2.4.5. Funcions de l'avaluació

N. Sanmartí (2007) determina l'existència de dos tipus de finalitats de l'avaluació en funció de l'enfocament establert. D'una banda les que tenen un caràcter més social i es vinculen amb la qualificació i la certificació; i d'altra les pedagògiques relacionades amb la identificació dels canvis necessaris per a generar aprenentatge entre l'alumnat” (Hortigüela Alcalá, D.; Pérez Pueyo, A.; Abella García, V., 2015, 89).

- Avaluació formativa: millora del procés formatiu, del procés educatiu.
- Avaluació sumativa: contrastar l'eficàcia general del procés educatiu, l'eficiència dels resultats de l'aprenentatge.

De la Orden (1982) “Les diferències entre ambdós tipus d'avaluació responen a una doble consideració: el moment de la seva aplicació en el continu procés educatiu i les decisions a que donen lloc, és a dir, l'ús que se'n fa dels resultats avaluatius en cada cas”.

Les avaluacions normativa, criterial i personalitzant són sistemes de referència en l'avaluació. Entenent l'avaluació normativa com a avaluació en relació al grup, i la criterial, com a contrast entre el que ha realitzat l'individu i els criteris establerts objectivament (autoreferència / heteroreferència). Les notes o exàmens com un instrument de classificació dels alumnes (aptituds, actituds i rendiment).

De la Orden (1982) “el professorat en avaluar, mostra una clara tendència a

aprovar als alumnes amb puntuacions al voltant de la mitjana del grup... Altra dada que mostra aquesta tendència és el fet que cada professor sol aprovar i suspendre tots els anys el mateix % aproximat d'alumnes, el que no sembla lògica atesa la variabilitat de l'alumnat curs a curs" (García Ramos, J. M., 2012, 69).

De la Orden (1982) "Una vegada més, sembla que els experts en mediació educativa tenen una opinió singularment pessimista respecte de l'eficàcia de l'educació. Donen la impressió de no tenir en consideració que existeixen objectius escolar que tots els alumnes poden i han d'assolir, el que seria irrellevant la disminució la variabilitat de les puntuacions de les proves: per tant la seva fiabilitat, validesa i eficàcia educativa" (García Ramos, J. M., 2012, 74).

La funció reguladora de l'avaluació, segons N. Sanmartí (2010, 5) és la garantia per a afavorir un aprenentatge eficaç, l'avaluació que funciona formativament busca ajustar l'ensenyament-aprenentatge per a que sigui significatiu. La diferència de l'alumnat està fonamentalment en què uns saben "avaluar-se – regular-se-, mentre que altres han desenvolupat sistemes poc eficients", el que requereix autoreflexió.

"L'autoreferència (comparació de la realització d'una alumne amb la realització prèvia o amb produccions prèvies), no tinguin interès, és més, des del punt de vista d'una concepció educativa personalitzada, és sens dubte un dels elements nuclears a assolir, el que cada alumne assoleixi/desenvolupi les seves potencialitats plenament" (García Ramos, J. M., 2012, 72).

Altres tipus d'avaluació:

- Heteroavaluació – Autoavaluació
- Quantitativa – Qualitativa
- Orientadora – Prescriptiva
- Interna – Externa

Altres funcions de l'avaluació (García Ramos, J. M., 2012, 76):

- a) *Funció diagnòstica*: permet identificar per prendre mesures correctives.
- b) *Funció predictiva o de pronòstic*: permet pronosticar/estimar rendiments.
- c) *Funció orientadora*: permet prendre decisions, ajuda, programes específics, per assolir l'aprenentatge, tutoria, etc.

- d) *Funció de control*: assegura el control permanent del progrés educatiu de l'alumne, per informar.

2.2.4.6. Tipus d'avaluació

Cano, 2012, distingeix els següents tipus d'avaluació:

- *Avaluació diagnòstica*: coneixements previs (identificació de necessitats).
- *Avaluació formativa*: progressos i dificultats (orientar, reformular, donar suport) superar l'avaluació final fragmentada *feed-back* de
 - Qualitat
 - Ràpid
 - Escrit
- *Avaluació sumativa*: resultats d'aprenentatge (controlar, classificar, determinar assoliments....)

García Ramos, J. M., 2012:

- *Avaluació contínua*
- *Avaluació final*
- *Avaluació formativa*

- *Avaluació contínua* (progressiva, diferida o successiva). Com a valoració de si s'han assolit els objectius específics de cada procés o del conjunt del procés educatiu” (García Ramos, J. M., 2012, 62).
 - a) Conèixer les possibilitats dels alumnes.
 - b) Conèixer el procés o desenvolupament de l'activitat educativa, valorant el conjunt de variables que incideixen.
 - c) Ajuda de l'alumne, diagnosticant les deficiències, etc.
 - d) Grau d'assoliment dels objectius proposats, grau de progrés dels alumnes i efectivitat de la programació.
 - e) Informació periòdica dels resultats de l'activitat educativa.

Elements facilitadors de l'avaluació contínua (Parcerisa, A., -coord.-, 2014, 18):

1) Planificació d'assignatura

Programa que pot consultar
Activitat de presentació del programa
Disposa de vies per presentar evidències
Descripció de les activitats

2) Activitats d'avaluació

Planificació correcta de les activitats
Temps real de les activitats
Ponderació de cada activitat respecte a la qualificació final de l'assignatura

3) Tutoria acadèmica i *feed-back*

Recursos per incentivar la tutoria
Ús de la tutoria
Elevat % d'activitats d'avaluació amb *feed-back*

4) Infraestructures i campus virtual

Espai i mobiliari adaptat
Grup reduït d'estudiants
Repositori de materials per a l'avaluació

5) Seqüència formativa

Fonamentació teòrica prèvia
Avaluació inicial
Activitats per a la regulació de la docència
Autoregulació
Avaluació final o de síntesi

6) Estudiants

Elevat % d'estudiants acollits a l'avaluació continuada
Elevat % d'activitats realitzades per l'estudiant

7) Equip docent

Planificació conjunta de l'assignatura
Coordina l'avaluació contínua.

– *Avaluació final*

“Darrera fase del procés avaluador, no és altra cosa que la síntesi de tots els elements proporcionats per l'avaluació inicial i contínua, amb l'objecte d'arribar a la formulació d'un judici global de resum del progrés realitzat per l'alumne” (García Ramos, J. M., 2012, 64-65)

“Valoració general, global i final del treball desenvolupat per un alumne durant un període lectiu particular” (García Ramos, J. M., 2012, 65)

– *Avaluació formativa*

Què fa formativa l'avaluació? El *feedback*, el judici crític, la participació activa de l'alumnat i el diàleg sobre el que s'ha après (Carless, 2007; Gibbs i Simpson, 2009; Stobart, 2010).

Paul Black i Dylan William, 1rs investigadors que es van interessar en l'avaluació formativa. Black i Dylan, 1998 van apuntar que “si s'empra l'avaluació formativa de manera adequada a l'aula, ajuda als alumnes a aprendre en un grau substancial”. L'anàlisi conclou que un alumne que aprèn a motivar per l'avaluació formativa estan entre “els més amplis que s'han reportat mai en relació a les intervencions educatives” (Popham, W. J., 2013, 11).

Importància que té l'equilibri de la càrrega de treball i els crèdits de l'assignatura, així com la valoració de l'alumnat en l'elecció d'aquest sistema d'avaluació, l'aprenentatge assolit i la responsabilitat que comporta.

L'avaluació formativa permet abordar gran quantitat d'aspectes possibles, no només memorístics i conceptuals (Hortigüela Alcalá, D.; Pérez Pueyo, A.; Abella García, V., 2015).

El “bon professorat” empra aquest model d'avaluació dotant a l'alumnat de diferents recursos que el permetin participar a classe, relacionar-se amb els companys, compartir experiències, etc.

La percepció de l'aprenentatge més positiva en contextos d'avaluació formativa i compartida (Hortigüela Alcalá, D.; Pérez Pueyo, A.; Abella García, V., 2015, 101).

Respecte a la càrrega de treball i aprenentatge assolit:

- Les activitats realitzades a l'avaluació formativa requereixen una major quantitat d'hores de treball.
- Més elevada percepció i satisfacció vers l'aprenentatge assolit (Nieto, 2000, “la motivació de l'estudiant és proporcional a la llibertat de presa de decisió que pot tenir en cada una de les tasques”).

- Nombre de crèdits. Relació significativa entre ECTS i percepció positiva en aquelles assignatures que tenen menys de 6 crèdits.

La millora que suposa l'aprenentatge assolit a través de la participació en procés d'avaluació formativa, està relacionada amb l'assumpció de l'alumne de la responsabilitat tant individual com de grup a cada una de les tasques desenvolupades al llarg del curs.

El fet que l'alumne conegui des del començament l'estructura de treball de l'assignatura, així com els seus procediments d'avaluació i qualificació, permet generar una sensació de seguretat respecte al que li serà demanat.

Entre els beneficis hi ha una implicació dels alumnes, la qualitat dels treballs, l'aprenentatge assolit i una major responsabilitat tan individual com del grup al llarg del procés. I les limitacions, discrepància en el seguiment individualitzat, així com una desproporció entre el treball i els crèdits de l'assignatura, l'obtenció d'un *feed-back* és més col·lectiu que individualitzat.

Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez i Palacios (2011) "determinen que el treball en grup ha de buscar l'equilibri entre la implicació en el grup que adquireixen tots els seus integrants i els rols de caràcter individual necessaris per guiar durant el procés".

L'avaluació *trans-formativa*, noció de W. J. Popham (2013), que parteix de la base que l'avaluació ha de partir de la base del progrés d'aprenentatge, seqüenciació del conjunt d'habilitats secundàries i la capacitació de coneixements que els alumnes han de dominar per assolir un determinat objectiu curricular.

"Procés planificat en el que l'evidència de la situació de l'alumne, obtinguda a través de l'avaluació, s'utilitza tant pel professor per a ajustar els seus procediments d'ensenyament en curs, o bé pels alumnes, per ajustar les seves tècniques d'aprenentatge habitual" (Popham, W. J., 2013, 14).

La diferència la marca l'ús que se'n fa dels resultats, la raó és la millora dels aprenentatges de l'alumne. L'avaluació *trans-formativa* inclou quatre nivells:

- *Nivell 1. Ajustaments didàctics del professorat. Avaluació formativa per*

- recollir evidències amb la finalitat d'ajustar les seves activitats actuals o futures.
- *Nivell 2. Ajustament en les tècniques d'aprenentatge dels alumnes.* Ús que en fan els alumnes de les evidències o resultats de l'aplicació formativa per fer ajustaments de les seves pròpies estratègies d'aprenentatge.
 - *Nivell 3. Canviar el clima de l'aula.* Canvi de la cultura de l'aula. Passant de comparar el que fan els alumnes entre si, posant una qualificació, a generar evidències sobre les que tant els professors com els alumnes puguin, raonablement, fer ajustaments en el que estan fent.
 - *Nivell 4. Implementació en el centre.* Adopció d'una visió.

En el context de l'EEES l'avaluació centra la seva atenció tant en el procés com en el producte de l'aprenentatge de l'alumnat; motiu pel que les fonts consultades coincideixen en reconèixer que l'avaluació formativa és el model que millor encaixa en l'actual entorn educatiu superior.

López Pastor (2009, 5) defineix l'avaluació formativa com el procés d'avaluació amb finalitat de millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge; que serveix per a que l'alumnat aprengui més (i/o corregeixi els seus errors) i per a que el professorat aprengui a treballar millor (a perfeccionar la seva pràctica docent).

Entre els elements que identifiquen un procés d'avaluació com a formatiu s'inclouen els següents:

a) Requisits d'avaluació continuada

Aspectes o condicions, l'acompliment dels quals dona dret a l'alumnat a la via de l'avaluació continuada necessària en tota avaluació de caire formatiu (assistència, realització d'activitats acordades, lliurament de treballs, lectures, etc).

b) Procediments i instruments

Conjunt d'eines emprades per a valorar el grau de consecució de les competències, que ofereixen informació sobre l'evolució de l'aprenentatge en diferents moments.

c) Instruments de qualificació

Eines específiques utilitzades en la valoració de l'aprenentatge de l'alumnat en termes de qualificació (notes) i que han de permetre identificar, qualitativament i/o quantitativa, el grau i nivell amb que l'alumnat ha assolit les competències proposades.

d) Criteris de qualificació

Normes d'un instrument de qualificació concret que determinen els resultats dels treballs realitzats.

e) Percentualització dels instruments de qualificació

Valor, sovint plantejat en termes de percentatge, que s'atorga a cada instrument de qualificació el que determina la importància atorgada a cada eina avaluativa.

f) Procés de qualificació

Suma de resultats obtinguts amb cada instrument de qualificació, per al que s'expliciten criteris i percentatges específics, tot atenent a la implicació de l'alumnat i el coneixement que aquests tenen dels criteris d'avaluació.

g) Opcions d'avaluació

Una de les possibilitats de l'avaluació formativa és que inclogui diferents itineraris, opcions, de seguiment de l'avaluació i de la seva qualificació; el que permet atendre els diferents estils d'aprenentatge dels alumnes i l'especificitat de les matèries

- Opció A. Avaluació continuada i formativa de l'assignatura.
- Opció B. Normativa acadèmica i situacions personals.
- Opció C. Integració en processos d'avaluació formativa de l'alumnat que no pot assistir regularment a classe i altres vies per facilitar els diferents estils d'aprenentatge.

h) Avaluació institucional de l'assignatura

Procediment de la institució per a valorar l'activitat docent per part dels estudiants. Segons els objectius que es proposi, l'avaluació formativa adoptarà enfocaments diversos (López Pastor, 2009, 32-33):

- Avaluació alternativa
 - Avaluació autèntica
 - Avaluació per a l'aprenentatge
 - Avaluació formadora
-
- Avaluació alternativa (*Alternative Assessment*)

L'avaluació alternativa es refereix a un model formatiu d'avaluació en què els mètodes i les tècniques emprades tracten de superar la metodologia tradicional, fonamentada en la simple realització de proves i exàmens. L'ús d'aquest sistema no és vàlid quan s'utilitza únicament per a qualificar el rendiment dels estudiants.

- Autèntica (*Authentic Assessment*)

L'anomenada avaluació autèntica és aquella que aplica tècniques, instruments i activitats a situacions, activitats i continguts reals de l'aprenentatge que es busca; per al que s'empren criteris d'adequació, rellevància i integració en la planificació de les activitats. El procés d'avaluació constitueix un context significatiu on s'apliquen els aprenentatges.

- Avaluació per a l'aprenentatge (*Assessment for learning*)

La finalitat d'aquest enfocament de l'avaluació formativa és la millora dels processos d'aprenentatge (Biggs, 2005; Brown, 2003; Gibbs, 2003; Black i Pedder, 2006).

- Avaluació formadora

Les estratègies d'avaluació formadora s'orienten a promoure l'autoreflexió i el control sobre el propi aprenentatge. S'utilitzen, entre d'altres instruments, l'autoavaluació, l'avaluació mútua i coavaluació, etc. La finalitat d'aquest model avaluador és desenvolupar entre l'alumnat competències/estratègies d'autoregulació de l'aprenentatge i generar processos metacognitius (canvis profunds en l'aprenentatge i de capacitat crítica).

Els models d'avaluació formativa pressuposen mecanismes de participació de l'alumnat en el procés avaluatiu i en la qualificació dels aprenentatges assolits. Entre els mecanismes de participació de l'alumnat previstos des de l'avaluació

formativa (López Pastor, 2009, 37) els més utilitzats són l'autoavaluació (*self-assessment*), coavaluació entre iguals (*peer-assessment*) i l'avaluació compartida (processos dialògics que manté el/la docent amb l'alumnat sobre l'avaluació dels aprenentatges); els quals, d'una banda doten de responsabilitat a l'alumnat en el propi procés d'avaluació i d'altra reforcen l'aprenentatge dels processos metacognitius de supervisió que hauran de dur a terme a la vida professional i acadèmica i promouen l'aprenentatge críticament reflexiu (Brockbank i McDill, 2002, 119).

Pel que fa a la participació dels discents en la qualificació, es realitza mitjançant mecanismes com l'autoqualificació, la qualificació dialogada i la negociació curricular, en la qual els estudiants s'impliquen en la presa de decisions sobre l'organització i enfocament de l'assignatura.

Diverses experiències d'innovació en l'àmbit de l'avaluació formativa (Zaragoza Casterad, J.; Luis-Pascuala, J.C.; Manrique Arribas, J.C., 2008) han permès extreure conclusions sobre els avantatges i inconvenients de l'avaluació formativa per a l'alumnat i el professorat. Entre els aspectes positius per als estudiants destaquen aspectes com:

- El grau d'assimilació i rellevància dels aprenentatges, ara més relacionats amb les competències professionals i en un context d'avaluació autèntica (Biggs, 1999).
- L'aprenentatge compartit amb els companys a través de l'aprenentatge entre iguals.
- La qualitat dels aprenentatges.
- Els continguts objecte d'estudi són més creïbles per a l'alumnat.
- El procés s'adapta més a les necessitats i interessos dels estudiants.
- Es diversifiquen els instruments d'avaluació.

Pel que fa als docents, s'observa que els models d'avaluació formatius afavoreixen el desenvolupament de les competències dels docents, sobre tot destaca, una major tendència a observar i fer reflexió crítica sobre la pròpia tasca docent.

Entre els inconvenients d'aquest sistema es citen com a més rellevants, d'una banda la detecció de problemes en àmbits com la resistència al canvi de paradigma, la càrrega de treball que suposa per a l'alumne i el professorat, la necessitat d'una planificació per a garantir la coherència del projecte docent als

críteris i instruments, la incertesa viscuda com a inseguretad, la dificultat per jutjar els treballs dels companys, la problemàtica d'organitzar-se amb una nombre elevat d'estudiants i la dificultat per fer front a la contínua comparativa amb els models d'avaluació emprats per altres assignatures.

Pel que fa a les dificultats específiques de l'àmbit de la qualificació, la més significativa és la subjectivitat amb que és viscuda la valoració dels aprenentatges.

Els autors Zaragoza, Luis-Pascual, Manrique Arribas (2008) esmenten en el seu article algunes solucions a les problemàtiques senyalades, entre les que destaquen:

- Planificar cada sessió de treball i incloure sistemes de seguiment i participació.
- Seleccionar prèviament el material lliurat a l'alumne per evitar la sobre càrrega i la desmotivació.
- Plantejar diverses opcions i vies d'avaluació: formativa, tradicional i altres opcions mixtes.
- Consensuar criteris d'avaluació entre docents.
- Informar sobre les implicacions i requeriments d'aquests sistemes l'avaluació.
- Clarificar amb precisió els criteris d'avaluació i qualificació.
- Explicar amb claredat les implicacions de l'avaluació formativa.
- Evitar la imposició i consensuar acords. Fer participar a l'alumne de les decisions referents a l'avaluació.
- Abordar els aspectes essencials de la matèria.
- Introduir tutories individuals i grupals, aplicar recursos TIC al context d'avaluació.
- Elaborar fitxes de control que facilitin la valoració.
- Utilització progressiva de l'autoavaluació i la coavaluació. Elaboració de plantilles d'autoavaluació i coavaluació.
- Plantejar notes de tall per a la superació de proves.
- Dedicar temps a ensinistrar en l'ús de determinats instruments d'avaluació.
- Coordinar la planificació de l'avaluació de les seves assignatures.
- Elaborar instruments que recullin la informació de manera més precisa i que es centrin en els aspectes rellevants.
- Incloure al llarg del curs proves objectives parcials, amb una qualificació mínima per a superar-les.

En relació a les eines i recursos emprats en un context d'avaluació formativa, aquestes han d'atendre als principis bàsics (López Pastor, 2009, 69):

- Variabilitat: obtenció d'informació dels diferents àmbits del coneixement.
- Concreció: informació concreta i precisa en cada moment.
- Versatilitat: adaptació a marcs concrets i a situacions abstractes.
- Transferibilitat: informar del possible grau de transferència dels aprenentatges.

I recollir informació de les diferents vessants integrades en una competència i atendre a aspectes diversos com:

- Coneixement: saber què és important.
- Comprensió: analitzar, interpretar, detectar, discriminar aspectes significatius.
- Explicació: justificar, relacionar i argumentar.
- Aplicació: actuar, exemplificar (demostrar), posar en pràctica determinats coneixements.
- Reflexió: deliberar, valorar, repassar, relacionar, analitzar, (...) abans de prendre una decisió i d'expressar-se o induir a altres a obrar.
- Crítica: anàlisi i reflexió i raonament crític davant d'un discurs oral i/o escrit, una investigació, una producció (...) pròpies o alienes.

En el context de l'avaluació formativa, les tècniques i instruments són un mitjà (escrit, oral, etc.); que amb l'ensinistrament adient, permeten extreure indicadors del grau de competència assolit per part de l'estudiant. La manifestació de l'aprenentatge construït s'expressa de manera significativa en contextos autèntics que alhora faciliten una avaluació orientada a millora processos i resultats d'aprenentatge; tot i que cal tenir en compte que els instruments mai són neutres, condicionen els resultats i per tant, han d'adequar-se a l'objectiu i context de l'avaluació (López Pastor, 2009, 66-67).

L'orientació formativa de l'avaluació condiona l'ús i tipus d'instruments, atès aquesta ha de garantir la qualitat del que aprenen els alumnes per a obtenir una descripció diagnòstica que els orienti i motivi (*feed-back*); d'aquesta manera evita la connotació penalitzadora amb què habitualment s'assimilava l'avaluació. Motiu que justifica la necessitat de preveure i concretar un pla d'acció sobre què s'espera que aprenguin els estudiants, amb quines estratègies es durà a terme la valoració dels aprenentatges i el grau de participació de l'alumnat en el procés i manera com es promou la responsabilitat de l'estudiant com a agent actiu de la pròpia avaluació; tanmateix, la periodicitat amb que es recolliran les evidències de l'evolució de l'aprenentatge.

Pel que fa als criteris a considerar en seleccionar els esmentats d'instruments, López Pastor (2009, 71) indica, entre d'altres: el contingut, el nivell educatiu al que s'adreça l'avaluació, l'àrea/matèria d'aprenentatge, la coherència amb la metodologia d'ensenyament i el perfil d'estudiant. També classifica els tipus d'instruments en orals, escrits i observacionals, segons la manifestació d'aprenentatge que empren.

Entre els factors condicionants i incidents a l'avaluació s'identifiquen el canvi de mentalitat dels agents participants, la importància del nombre d'alumnes per assignatura, el cost en hores de treball. Necessitat de trobar un punt d'equilibri entre la càrrega de feina tant per a l'alumnat com per al professorat (López-Pastor, 2006).

“La Universitat es troba en un punt crucial per diferents raons i, sens dubte, una de les més important és trobar models d'avaluació sistemàtics i coherents que permetin assolir un major grau d'implicació de l'alumnat en les tasques, per tant, obtenir un major aprenentatge” (Hortigüela Alcalá, D.; Pérez Pueyo, A.; Abella García, V., 2015, 90).

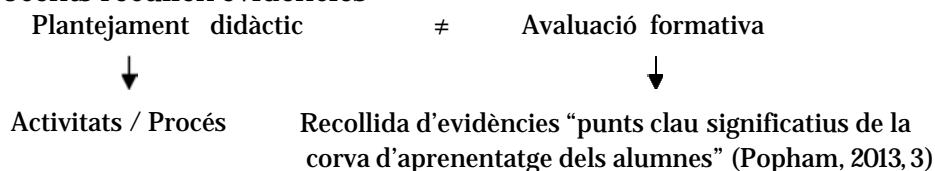
2.2.4.7. Quan i com avaluar?

Quan s'ha d'emprar l'avaluació formativa? Prendre la decisió sobre quan és més adient: “Pensament assenyat sobre l'ensenyament” (Popham, W. J., 2013, 21) + Efectivitat + Rendiment.

Segons el model de Popham els 4 passos per a construir una *Progressió d'Aprenentatge*:

- *Pas 1.* Adquirir una consciència plena, comprensió, dels objectius curriculars.
- *Pas 2.* Identificar tots els prerequisits de les subcompetències i el corpus de coneixement.
- *Pas 3.* Determinar si és possible mesurar quina és la situació dels alumnes respecte a cada bloc de contingut.
- *Pas 4.* Organitzar tots els blocs en una seqüència que sigui justificada.

- N1. Docents recullen evidències



– N2. Ajustament tècniques d'aprenentatge dels alumnes

Els alumnes realitzen els propis ajustaments basats en l'evidència, aquelles tècniques d'aprenentatge que pot emprar per realitzar una activitat.

El docent només té un paper de suport, no pren decisions. Només deixa espai per a que es produeixin situacions que afavoreixin aquest ajustament. "Proporcionar als alumnes una evidència basada en l'avaluació de manera que pugui aclarir si les seves tècniques d'aprenentatge estan funcionant o requereixen un ajustament" (Popham, W. J., 2013, 66)

Els 4 passos:

- Pas 1. Considerar les ocasions per a realitzar ajustaments.
Recomanacions del professor de la Progressió d'Aprenentatge.
 - Pas 2. Considerar els procediments d'avaluació.
 - Pas 3. Considerar els desencadenants per als ajustaments.
 - Pas 4. Considerar i ajustar les tècniques d'aprenentatge.
- N3. Millorar el clima de l'aula

El canvi de cultura o d'atmosfera de l'aula, aspectes que canvien el paradigma de l'aula.

- Expectatives de l'aprenentatge
- Responsabilitat de l'aprenentatge
- Paper assignat a l'avaluació de la classe

Variació de les percepció de docents i d'alumnes del que passa a l'aula (Popham, W. J., 2013, 90):

1) *Expectatives d'aprenentatge*

Fer tots els deures, activitats i avaluacions reflecteix l'expectativa del professor de que tots els alumnes assoleixen els objectius curriculars? El comportament i les accions dels alumnes suggereixen que creuen que l'èxit està al seu abast?

2) *Responsabilitat de l'aprenentatge*

Els alumnes es responsabilitzen de manera significativa dels seus aprenentatges? Les accions i el comportament dels alumnes mostren que estan assumint una responsabilitat important respecte el propi èxit dels seus

companys?

3) Paper assignat a l'avaluació de la classe

El paper de l'avaluació a l'aula. L'avaluació a l'aula s'està duent a terme de manera consistent per a generar una evidència d'aprenentatge amb l'objectiu de servir de base per als ajustaments dels alumnes i professors? La veuen, tant professors, com alumnes, com un mitjà per millorar l'aprenentatge, en comptes d'un mitjà de comparar-se entre els alumnes?

L'avaluació reguladora: avaluar per aprendre, es basa en el concepte d'avaluació que té per objecte regular el procés d'aprenentatge. "Diga'm què i com avalues i et diré què i com ensenyes (i què i com els teus alumnes aprenen)" (Sanmartí, N., 2007, 19). L'avaluació que és útil té per objecte regular el procés d'aprenentatge.

- Com regular els seus errors?
- Com superar les dificultats? Què necessiten?
- Com raonen i actuen els estudiants?
- Interioritzar com afrontar l'avaluació d'aquest tipus de tasques.

A l'aula tots avaluem i regulen:

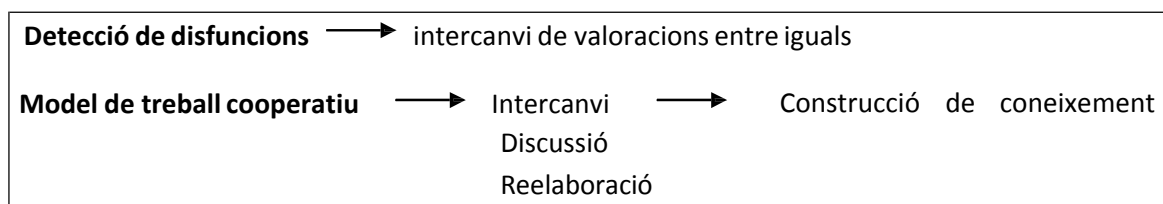
Autoregulació

A l'aula

Coregulació

"Un estudiant per aprendre, ha d'arribar a saber com detectar les seves dificultats o incoherències, comprendre per què les té, i prendre decisions per a superar-les, però moltes vegades els resulta difícil prendre consciència, ja que no reconeix o percep altres maneres de pensar o de fer" (Sanmartí, N., 2007, 70).

Figura 6. Model de detecció de dificultats
(Sanmartí, N., 2007, 70)



Condicions intel·lectuals de cooperació:

- Cada individu respecta i intenta comprendre els punts de vista dels altres.
- Adapta la seva acció o contribució verbal a la de l'altre.

La diversitat de punts de vista evita hàbits intel·lectuals rígids i estereotipats. La funció de les activitats d'avaluació hauria de ser reguladora.

2.2.4.8. Percepcions i factors dels alumnes davant dels models d'avaluació

L'estudi d'Hortigüela Alcalá, D.; Pérez Pueyo, A.; Abella García, V., 2015, analitza la percepció de l'alumnat que ha participat en sistemes d'avaluació formativa, incidint en la càrrega de feina i la responsabilitat exercida, i la influència del nombre de crèdits de les assignatures en aquesta percepció.

Els resultats indiquen que els alumnes que participen en processos d'avaluació formativa mitjançant metodologies obertes i participatives provoca una major implicació i responsabilitat en l'alumnat, i són les assignatures de menys de 6 crèdits les que generen una concepció més positiva a la mostra.

Factors com la motivació "L'alumne ha de ser mogut interiorment per a dur a terme l'activitat, la tasca acadèmica" (García Ramos, J. M., 2012, 60). La motivació sosté i dirigeix la conducta.

Des de la definició de la tasca docent, com promoure una actitud favorable a l'aprenentatge. Font primària: interès per la motivació (autors com Herbert, Claparède, Dewey, entre d'altres) tracten l'interès com a base de la pedagogia.

Així com la incidència de l'actitud en el rendiment. "Projectes/predisposicions per a dur a terme una determinada conducta" Un baix rendiment pot ser fruit d'una actitud negativa (García Ramos, J. M., 2012, 60). Fins i tot condicionades pel grup de referència "disposicions amb una direcció i magnitud, tendeixen a ser persistents, poden variar segons un grup, nivells socials, culturals, econòmics, professionals., etc".

Expectatives educatives i qualificacions

“Una de les principals fonts d’informació dels estudiants que els permet tenir una referència del que saben fer són les notes i qualificacions que obtenen a l’escola. Amb la intenció d’estudiar com les notes influeixen les expectatives de l’alumnat” (Munt, G. a Capsada, Q. -coord.-, 2014, 9).

“Les expectatives educatives i les notes escolars (qualificacions) són dos aspectes cabdals de l’experiència educativa dels estudiants que podrien determinar el seu èxit escolar la qualitat d’esforços que dediquen els estudien i el seu futur una vegada acabada l’educació obligatòria” (Munt, G. a Capsada, Q., -coord.-, 2014, 19).

Els principals factors pera la formació d’aquestes expectatives (Munt, G. a Capsada, Q., -coord.-, 2014, 13):

- Sexe
- Nivell socioeconòmic
- Rendiment acadèmic “Sovint relacionat amb les qualificacions obtinguts a l’escola”

“La valoració que el professor assigna a l’alumnat no es basa només en els coneixements i competències adquirits, sinó també es valoren els comportaments i la forma de ser de l’alumne. De manera més o menys inconscient, l’ideal de bon estudiant es correspon més fàcilment amb els comportaments, actituds i hàbits més propis de les noies i dels alumnes de classe mitjana, basat en la disciplina i l’esforç” (Munt, G. a Capsada, Q., -coord.-, 2014, 14).

Expectatives

- Reflecteixen èxit acadèmic
- Reflecteixen pròpies capacitats
- Condicionen – Promoure – Excel·lència acadèmica
- Condicionen – Promoure – Adquisició de capacitats

Entre els condicionants de l’avaluació, condicionants del rendiment/de les qualificacions, intervenen moltes variables dins el rendiment mateix (tipus d’escola, grau d’escolaritat, sexe, etc.) la persona i el professor o l’efecte d’halo (García Ramos, J. M., 2012).

Tipus d'avaluació

Els alumnes perceben que els exàmens tipus test avaluen coneixement factual, i tendeixen a adoptar en major tendència enfocament superficial. En canvi, els alumnes perceben que els exàmens amb preguntes de desenvolupament requereixen processos cognitius profunds, així que hi ha una major tendència a adoptar un enfocament profund.

Tot i que l'estudi de Marton i Säljö (1976) desprèn que el tipus de preguntes o examen no sempre determina l'enfocament en l'orientació que pretén el docent. Aquests autors mostren com l'enfocament profund pot convertir-se en una forma extrema d'enfocament superficial ("tecnificat") quan els investigadors tracten d'induir l'enfocament profund mitjançant preguntes que pretenen fomentar la reflexió.

Existeix relació entre la tendència a adoptar un enfocament superficial i la percepció de que el curs concedeixi molta importància a l'avaluació formal (Eley, 1992). "Valle Arias et al (1998) detecten un efecte directe, positiu i significatiu de la percepció dels criteris d'avaluació sobre l'enfocament superficial; és a dir l'alumne tracta de predir les exigències de l'examen i del professor per adaptar la seva forma d'estudiar i de realitzar el mínim esforç possible" (Hernández Pina, 2005, 114).

2.2.4.9. Criteris d'avaluació i indicadors èxit educatiu: enfocament de l'avaluació

Els criteris d'avaluació han de definir-se amb claredat, transparència, construcció conjunta, apropiació per part dels estudiants. En aquest sentit, alguns estudis exploren el potencial de les rúbriques per orientar el feedback i afavorir l'autoavaluació (Jonsson i Svingby, 2008); mentre altres es centren en el tipus de *feedback* que es genera i en els efectes i respostes que provoquen en la millora de l'aprenentatge dels estudiants (Shute, 2008).

Criteris d'avaluació *versus* criteris de qualificació, la majoria de les vegades aquests s'intercanvien molt fàcilment; tant és així que com a criteris d'avaluació s'indiquen criteris de qualificació, la majoria de vegades es llisten

procediments o instruments d'avaluació amb un pes determinat a la qualificació.

“Els criteris d'avaluació no formen part del saber pràctic del professorat i que els resulta una dimensió que no tenen incorporada a la seva pràctica docent” (Margalef García, L., 2014, 48).

Entre els aspectes amb especial repercussió en les notes de l'alumnat s'inclou el professorat. El docent influeix positivament les trajectòries educatives dels estudiants.

“Els professors i els centres educatius poden oferir un millor servei als seus estudiants si empren pràctiques de qualificació objectives i basades en criteris mitjançant els quals es qualifica els estudiants segons uns nivells absoluts de domini, en comptes de fer-ho segons el seu rendiment en relació amb els seus companys. També haurien d'adjuntar a les qualificacions quantitatives unes avaluacions qualitatives exhaustives que explorin els avenços, els punts forts i les febleses dels seus estudiants, tot proporcionant-los les eines necessàries per poder desenvolupar les habilitats decisives per a l'èxit final tant en l'educació com en altres àmbits” (Munt, G. a Capsada, Q., -coord.-, 2014, 38).

“Disposar d'una informació més clara i específica, sobre on estan situats dins dels procés d'aprenentatge i quines mesures poden prendre per millorar la seva experiència d'aprenentatge” (Munt, G. a Capsada, Q., -coord.-, 2014, 39).

2.2.4.10. Valor predominant a l'aula: clima i cultura de l'aula

Quin és el valor predominant a l'aula? Si el valor no és el d'aprendre no haurà possibilitats de promoure la coregulació i l'autoregulació, es tendirà a la còpia i memorització sense comprensió” (Sanmartí, N., 2007, 73).

L'avaluació és l'activitat en la que principalment es posen de manifest els valors del docent. On cal aprendre a comunicar-se preservant l'autoestima de l'altre, anteposant el que està ben fet al que convé revisar. I les pràctiques i valors cooperatius no s'improvisen, requereixen temps i, molt especialment, un bon clima a classe.

“Les dificultats i errors de l'alumnat provenen fonamentalment de com perceben què és important aprendre, de les seves formes de raonar, parlar, escriure, i en general, comunicar, organitzar el coneixement i emocionar-se amb ell, i dels seus propis valors” (Sanmartí, N., 2007, 9).

*Cultura de l'avaluació i percepció**Cultura del sometiment* (Santos Guerra, M. A., 2007, 39) – Percepció de l'alumnat

- L'avaluació com a poder que exerceix la institució i el professorat, genera un sometiment multiforme.
- Les normes sobre el procediment es fixen de manera jeràrquica.

L'alumnat tracta d'acomodar-se a les exigències del professor. Què és el que vol? Què espera?

- L'aplicació del criteri és indiscutible.
- El poder s'exerceix també a l'hora de donar explicacions sobre les causes que han conduït a un resultat de l'avaluació.
- “Com és convenient tenir content a l'avaluador, les conductes es tornen condescendents i aduladores”.

Cultura de la seguretat (criteris d'avaluació i explotació)

“Si la manera d'avaluar és ambigua, si la manera d'assolir l'aprovat no està clar es genera a l'aula una intranquil·litat manifesta” (Santos Guerra, M. A., 2007, 41). “Si la manera d'assolir l'aprovat no són clares, haurà malestar”

Cultura de:

- Competitivitat
- Resultat
- Objectivitat
- Èxit
- Palmarés (extern)
- Immediatesa
- Trampa
- Homogeneïtat
- Individualisme

2.2.4.11. Factors contextuals i percepció dels mateixos

“Des de fa dècades es reconeix la importància que té l'avaluació en al forma d'aprendre i s'afirma que la forma més ràpida de canviar la forma d'aprendre dels estudiants és modificant el sistema d'avaluació” (Elton i Laurillard, 1979, 100 a Hernández Pina, 2005, 113).

“L’avaluació influeix profundament en els esforços dels estudiants per entendre el que estudia i els empeny a adoptar enfocaments superficials per fer front a la quantitat de continguts que els seran requerits durant l’avaluació” (Hernández Pina, 2005, 113).

Es confirma la relació entre orientació a la reproducció i sobrecàrrega de treball (Entwistle, 1997; en Diseth, 2007). S’observa que la quantitat de treball adequada correlaciona positivament amb l’enfocament profund i negativament amb l’enfocament superficial” (Hernández Pina, 2005, 113).

La *mesura* en l’avaluació educativa (García Ramos, J. M., 2012):

- Quins criteris s’empren per assignar categories o qualificacions?
- Quins objectius han d’assolir els estudiants?
- Quin nivell de domini ha d’assolir l’alumne?

Principis i evidències de l’avaluació de competències:

- Eficàcia. Ser àgil en la seva aplicació, amb temps raonable per obtenir evidències i econòmicament rendible.
- Flexibilitat. Obtenir evidències de competència, diferents mètodes.
- Validesa. Suficients i fiables.

Desenvolupament eficient en condicions específiques:

- Producte. Resultat del treball.
- Prova. Avaluació que mostren els coneixements.
- Testimoni. Una persona dona fe de l’habilitat, coneixement, etc.

Evidències (Del Pozo Flórez, J. A., 2012, 25):

- *Útils*. “només són adients si estan relacionades directament amb la competència que avaluen, si permeten obtenir la capacitat del treballador aplicant la competència desenvolupada, documentada i si són d’utilitat per al treballador o l’estudiant per demostrar els coneixements i les habilitats assolides” (Del Pozo Flórez, J. A., 2012, 25).
- *Pertinents*. Serveixen per a inferir l’estat de la competència d’una persona.
- *Veraces*. Certament ha estat generada per la persona avaluada.
- *Vigents*. Relativament recent, de manera que la persona posseeix la competència actualment.

Tècniques:

- Entrevista de competències
- Observació competencial
- Proves situacionals
- Carpeta de competències

Una avaluació rigorosa ha d'emprar instruments diversos (Santos Guerra, M. A., 2007), per exemple, una observació pot resultar confosa si no disposa de l'explicació de l'interessat. L'entrevista pot ser escassament vàlida si no contrastem el què diuen l'entrevistat amb el que realment fa. Caldria eliminar/reduir els factors subjectius condicionants.

El seu contingut ha de ser complex i globalitzador "L'aprenentatge inclou moltes facetes, no totes igualment avaluable, (...) la comprovació de diferents aprenentatges exigeix mètodes diferents" (...) "perquè no avaluar la capacitat de comunicació d'un aprenent de docent" (Santos Guerra, M. A., 2007, 16).

2.2.4.12. Instruments de valoració del rendiment

Entès el rendiment com a producte de l'acció / de l'educació, es distingeixen diferents tipus de productes educatius (García Ramos, J. M. 2012, 49):

- Immediat. Individual
 - Cognitiu
 - No cognitiu
- Mediat
 - Individual. Personalitzat
 - Social. Mobilitat social. Millora de l'economia. Reproducció ideològica
 - Qualitat de vida. Satisfacció individual de la societat

Entre les formes i instruments d'avaluació del rendiment el (individual/immediat), el sistema més estès és l'examen (proves escrites / orals), amb escales 2 al 7 si és qualitativa, o 0 a 10 si és quantitativa.

"Les qualificacions escolars sobre la base de mesures objectives del rendiment (tests informals o tests estandaritzats) redueixen el marge d'errades i

augmenten el grau d'objectivitat i fiabilitat" (García Ramos, J. M. 2012, 50).

- Models de referència criterial: orientats a l'objectiu
- Models de referència normativa: en relació al grup

Instruments

- Observació (directa/indirecta)
- Experimentació (proves que provoquen la resposta de l'estudiant)

Diferents maneres de presentar els resultats del treball (Parcerisa, A., - coord.-, 2014):

- 1) Contextos i situacions diverses
- 2) Estratègies

- Reflexió: procés
- Expressió: presentació de resultats (oral i escrita)

Pràctica reflexiva de l'estudiant

Processos grupals reflexius a través d'estratègies que permetin a l'alumne prendre el seu pensament com a objecte d'anàlisi: construcció de significats.

Diverses estratègies orientades a afavorir:

- Converses amb sí mateix
- Punt de partida pel debat amb el professor
- Reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge

Els instruments d'observació i mesura han de facilitar la utilitat de les dades sobre el procés:

- Validesa
- Fiabilitat

Les evidències es considera informació significativa, comprensible i fiable (Beggs i Lewis, 1979). Definició d'objectius: taxonomies d'objectius, Bloom i altres, 1971; Gagné, 1972, Kratword, 1973, etc).

La taxonomia de Bloom (1971):

- Adquisició de coneixements
- Comprensió
 - Transposició
 - Interpretació

- Extrapolació
- Aplicació: casos concrets i pràctics
- Anàlisi: separar elements
- Síntesi: conjunció d'elements
 - Programació d'una obra
 - Elaboració d'un pla d'acció
 - Derivació d'un conjunt de relacions abstractes
- Avaluació o valoració: formulació de judicis sobre el material, judicis qualitatiu/quantitatiu
 - Criteris interns
 - Criteris externs

La construcció d'instruments (García Ramos, J. M. 2012)

Extern

Intern

- Instruments d'observació sistemàtica
- Fitxes anecdòtiques i anecdotari
- Llistes de control i escales d'estimació
- Entrevista
- Qüestionari
- Tècniques sociomètriques

Tècniques i instruments de recollida d'informació, entesa la tècnica com a mètode per obtenir informació i instrument, recurs concret emprat per obtenir-la:

- Tècniques bàsiques: observació, enquesta, test
- Test i altres recursos metodològics de recollida d'informació
- Proves objectives i d'assaig
- Instruments interns i externs de mesura
- Segons la referència normativa i criterial

Registre de dades d'observació

- Actituds
- Habilitats físiques
- Habilitat de lectura oral
- Comportament dels alumnes en fer un examen

Requereix d'una tasca sistemàtica d'observació i que exigeix el domini per part del docent de veure i comprendre, conèixer els mètodes de diagnòstic (García Ramos, J. M. 2012, 94).

- *Observació directa* (procés educatiu): anecdotari i fitxa, llista de control, escales d'estimació.
- *Observació indirecta* (anàlisi de les tasques educatives): anàlisi de tasques i treballs, escales de producció.
- *Observació directa*
 - o Moment?
 - o Conducta o variable? (esperada/rellevant des del punt de vista del rendiment)
 - o Planificació de l'observació?

Criteris d'aspectes objecte d'observació:

- Formulació clara de les unitats.
- Adequació a l'objectiu, vàlida del que es vol observar.
- Comportament més o menys freqüents i perdurables dels fets observats.
- Representen aspectes significatius d'una situació concreta.

Observació directa

- *Anecdotari*. Anecdotalis, notes de camp, escales d'estimació, etc. Procedents de l'observació directa.
- *Llista de control*. Enumeració d'una sèrie de conductes per la seva presència o absència, i es dona la conducta en el període observat
- *Escales d'estimació*. Pérez Juste (1983) "Les escales d'estimació venen a suposar, d'alguna manera, la unió dels aspectes més positius de la fitxa anecdòtica i de les llistes de control, eliminant o reduint els seus punts febles". Són llistes de control qualificades, que enumeren conductes a observar amb una graduació o contínum que descriuen a l'alumne. El valor més alt indica el màxim nivell. Escala numèrica: 1 2 3 4 5. Escala gràfica: 1 / 2 / 3 / 4 / 5. Escala verbal: expressió verbal dels graus (Molt Bastant Normal Poc Res)

Observació indirecta

- *Anàlisi de tasques*. Elements d'observació / Graus / Perfil. Preparació dels criteris de valoració de la qualitat d'un treball (101).
- *Escales de producció escolar*. Valorar o apreciar la qualitat dels treballs presentats, però mitjançant escales graduades o ordinals. Exigeixen un judici per part de l'avaluador decidint el punt de l'escala

on s'ha de situar el treball, el que canvia respecte a les escales d'estimació és que allà es valoren conductes i aquí aspectes d'un treball escolar" (103).

Instruments d'enquesta

Qüestionari, entrevista i tècniques sociomètriques. És un mecanisme que s'han de completar amb dades d'observació o de mesura, interessant per recollir dades. Moltes afirmacions es poden recollir mitjançant l'enquesta, tot i que és una informació que pot ser subjectiva per la tendència a donar respostes socialment desitjables que els deixin en bon lloc (García Ramos, J. M. 2012, 104).

La formulació de les qüestions de manera rellevant i adreçades a recollir només aquella informació, amb objectius clars. D'altra banda a més de la irrellevància de les qüestions, pot haver un excés de longitud i temps d'aplicació, provocar cansament que tendirà a respostes poc fiables o deixar de recollir informació rellevant (García Ramos, J. M. 2012, 104):

- a) Determinar amb precisió quines dades són rellevants.
- b) Formular qüestions o preguntes només per recollir la informació rellevant.
- c) Seleccionar, per a cada informació a recollir, el tipus de pregunta més adient (oberta o tancada).
- d) Avaluar cada qüestió en particular i el qüestionari en general, de manera que es garanteixi que es recollirà de manera més adient la informació que preveu.
- e) Avaluar també si abans de la seva aplicació podrà realitzar-se optimitzant els resultats i conclusions.

Críteris dels instruments tipificats per a la seva interpretació (García Ramos, J. M. 2012):

- Fiabilitat
- Validesa
- Utilitat

Fiabilitat

Informa de la consistència de les puntuacions obtingudes, sigui quina sigui la variable mesurada. La fiabilitat sol estimar-se a través de l'índex que informa

sobre la precisió o consistència dels resultats obtinguts quan els individus són examinats:

- En diferents ocasions.
- Amb conjunts diferents d'elements equivalents.
- Sota altres condicions (variables a examen).

Estabilitat, equivalència i homogeneïtat:

- Els subjectes que van puntuar alt ho continuen fent a la segona administració.
- Consistència estimada a través de la correlació entre dues formes paral·leles o equivalents, aplicada en dos moments diferents.
- Consistència interna: quan tots els ítems mesuren el mateix tret.

Validesa

Serà vàlid si mesura aquell aspecte per al que va ser dissenyat, l'exactitud amb que poden fer-se mesures significatives i adequades. Quin tret suposa? (García Ramos, J. M. 2012, 125-126). Variable de criteri un determinat grau de certesa. No és un concepte únic, sinó de grau. Martínez Arias (1981) i Crombech (1971):

- Adequació amb el que mesura la conducta d'una persona.
- Capacitat per diagnosticar la conducta d'una persona.
- Sensibilitat per detectar un objectiu
- Seguretat en les decisions
- Utilitat

Utilitat

Les dades recollides han d'oferir resultats útils per a la recerca, que permetin interpretar les dades per allò que es necessiten.

J. A. Del Pozo Flórez (2012, 59, 75), identifica els instruments de valoració següents per a situacions professionals:

a) Matriu de valoració

“Instrument emprat per a mesurar la capacitat dels aprenents en el desenvolupament d'una tasca concreta. Eines adequades i útils”.

b) Proves situacionals

“Planificar una situació relacionada amb les tasques específiques d’un perfil professional i que té per objectiu observar com mou cada participant”. Emprada en la selecció de personal i en la formació, és un recurs molt útil per avaluar aprenentatges per “Mesurar el grau en què són capaços de posar en pràctica els coneixements, les habilitats i les actituds treballades en un procés formatiu”.

Tipus

- Exercicis d’execució laboral
- Joc de Rols
- Estudi de casos
- Safata d’entrada
- Exercicis de presentació (presentacions sobre un tema –preparació i presentació-)

La construcció d’instruments per a l’avaluació criterial (De la Orden, 1982 a García Ramos, J. M., 2012, 79-80):

- “Definició d’un camp o domini de conducta clarament delimitat que implica a un o diversos objectius de l’ensenyament i l’aprenentatge, formulats en termes d’una classe homogènia de conducta (coneixement, aptituds, intel·lectuals, etc).
- La relació de mostres representatives, dins de cada classe, de conductes o realitzacions en forma de qüestions o ítems que reflecteixen aquestes conductes.
- La determinació i especificació d’estàndards o patrons de realitzacions com a mesura de criteri.
- Establiment d’un sistema de puntuació que descrigui adequadament la realització dels estudiants en termes d’aprenentatge (classe de conducta) ben definits, independentment de les realitzacions del grup al qual pertany”.

L’avaluació i puntuació i la validesa i fiabilitat, les qüestions clau (Marín García, J. A., 2009, 84):

- Són vàlides les puntuacions d’un únic professor? Concorren amb les d’un grup de professors?
- És vàlid el promig de les puntuacions de raó alumnes avaluant una mateixa presentació? Concorda amb la del professor?
- Quin grau de fiabilitat tenen les puntuacions d’un únic professor si les comarem amb la d’un grup de professors?
- Són fiables les puntuacions dels alumnes? Quants alumnes avaluadors seran necessaris per aconseguir una fiabilitat similar a la d’un professor?
- Prova T de diferència de mitjana: validesa de les puntuacions

- Fiabilitat: hipòtesi: el professorat està més habituat a avaluar i a discriminar puntuacions.
- Estimació del nombre d'avaluadors per a que la fiabilitat sigui similar.

Respecte a “Les puntuacions d'un únic professor són raonablement vàlides, doncs coincideixen bastant amb la d'un grup de 4 professors” (Marín García, J. A., 2009, 88).

En les puntuacions dels alumnes la dispersió és menor, discrimina menys, les puntuacions que donen els alumnes als seus companys són menors a les que dona el professor.

Tant el professorat com l'alumnat han pogut familiaritzar-se amb l'instrument d'avaluació, tot i la que a l'experiència els altres 4 altres professors no van poder fer-ho (van valorar la presentació a través d'un enregistrament el mateix moment de l'observació i amb pautes donades moments abans de l'observació).

El més habitual d'anàlisi de la validesa i la fiabilitat:

- Coeficient de correlació entre la mitjana de les puntuacions dels alumnes amb la del professor (Al-Fellay, 2004; Longan et al. 2005).
- % d'alumnes que donen una nota compresa amb un interval de confiança, sobre la nota del professor (una desviació estàndard).
- Comparar la variança de les notes.
- Fer un T-Test per a la diferència de mitjanes entre notes de professors i d'alumnes.

“Es pot comparar que el grau d'acord entre les puntuacions prèvies dels professors i les del grup d'alumnes és bastant elevat en les avaluacions de presentacions orals” (Marín García, J. A., 2009).

L'avaluació compartida docent / alumnat (*Peer Assessment / PA*) té una sèrie de punts crítics (Marín García, J. A., 2009):

- Contrast entre les avaluacions dels alumnes respecte a les dels professors.
- Validesa de les puntuacions dels professors.
- Formes d'integrar els estudiants en el procés d'avaluació: procés de participació.
- Punts conflictius: validesa / fiabilitat de les puntuacions.

Peer Assessment (PA) “Procés segons el qual un grup de persones puntuen els seus companys” (Dochy et al. 1999). Entre els avantatges: “Els alumnes tenen més confiança en les seves habilitats, millora la percepció de l’alumne sobre la qualitat dels treballs, els alumnes reflexionen més sobre la seva conducta i els seus resultats, milloren els resultat en els exàmens, millora la qualitat i l’eficiència en l’aprenentatge, prenen més consciència en el procés d’aprenentatge, (...) formació de professionals reflexius i fomentar l’aprenentatge al llarg de la vida” (Cheng i Warsen, 1999).

Els problemes de validesa:

- Es pot pactar la qualificació (Dochy et al. 1999, Magin, 2001b).
- Els alumnes no solen emprar tot el rang de l’escala disponible.
- Els alumnes no tenen el mateix nivell de referència que els professors (Magin i Helmore, 2001).
- Els alumnes són dolents avaluadors de l’activitat subjecte a puntuació i les seves puntuacions no s’assemblen a les dels professors (Macpherson, 1999).

Alguns estudiants també desconfien de la qualitat de les puntuacions dels seus companys o d’ells mateixos i no se senten a gust amb el sistema (Kwan i Laung, 1996; Macpherson, 1999).

Avaluació és una habilitat que (Marín García, J. A., 2009):

- Es pot millorar amb la repetició i l’entrenament.
- És necessari reservar temps per a puntuar. És possible que requereixen suport i orientacions.
- Si volem que el PA sigui una eina formativa, han d’ajudar a que els estudiants vegin les activitats com a eina per a facilitar el seu aprenentatge.
- Emprar els mateixos criteris per a tots els avaluadors, que siguin establerts a priori, siguin coneguts per l’alumne i formulats de manera clara (Marín García, J. A., 2009, 81).
- Encara que les avaluacions individuals no siguin fiables, quan es calcula el promig de les puntuacions la fiabilitat és molt alta (Margin i Helmore, 2001).

Avaluació formativa i qualitat educativa

De la Orden (1982) analitza fonamentalment el valor de l'avaluació formativa, amb un vincle directe a la millora de la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

“Constitueix la base de l'ensenyament correctiu (recuperació) i la recuperació de l'acció del professor i del procés didàctic, quan la situació és encara reversible, mentre es desenvolupa normalment la seqüència d'ensenyament-aprenentatge i es pot canalitzar amb èxit vers els objectius previstos” (García Ramos, J. M., 2012, 55).

“Avaluació autèntica” ubica a l'estudiant en el seu context i l'enfronta a situacions d'aprenentatge significatives i a la vegada complexes (Gómez Serés, V., 2015, 14).

Principis de l'avaluació autèntica (Condemarín i Medina, 2001):

- Orientada a millorar la qualitat dels aprenentatges
- Part integral de l'ensenyament
- Avalua competències en contextos significatius
- Proximitat ecològica
- Procés col·laboratiu
- Rellevant
- Errada com a font d'aprenentatge
- Valoració de les proves

Millora de la pràctica avaluativa (Santos Guerra, M. A., 2007):

- 1) Posar en dubte les pràctiques avaluatives: si s'avalua la docència, serà més fàcil millorar els processos d'aprenentatge.
- 2) Qüestions que condueixen a un procés d'investigació rigorós: basat en evidències i en argumentacions carregades de rigor.
- 3) Des de la comprensió que genera la investigació cal prendre decisions de millora: la investigació s'ha de posar al servei de la millora de les pràctiques.

“El motor que impulsarà la transformació i la millora de l'avaluació que realitzen els professionals és la comprensió que genera la investigació que realitzen” (Santos Guerra, M. A., 2007, 119).

- 4) És precís exigir les condicions necessàries per a que la millora arribi a cada part.

“La millora no depèn només de les concepcions, de les actituds i dels principis que inspiren la pràctica dels avaluadors. Cal transformar les situacions en què es desenvolupa la pràctica” (Santos Guerra, M. A., 2007, 120).

Investigar sobre els processos d'avaluació

“Investigar de manera rigorosa sobre els processos d'avaluació (i les seves múltiples dimensions i significats) posa en el camí de la millora” (Elliot, J, 1993).

“Per a que es produeixi una millora és necessari que la disposició dels que intervenen en ella sigui oberta i compromesa. Si no existeix actitud autocrítica i obertura a l'opinió externa és molt difícil que canviïn alguna cosa profundament” (Santos Guerra, M. A., 2007).

Contextos per a l'avaluació d'aprenentatges

Els diferents espais acadèmics -gran grup, grup mitjà i seminari-, considerats com a espais on es treballen cada una de les competències determinades, de manera específica i conjunta.

El mòdul com a “instrument d'avaluació conjunta per a tot l'equip de professorat de mòdul, i que permeti donar *feed-back* a cada estudiant del seu procés d'aprenentatge” (Solé, C.; López, P. i Vendrell, R., 2011, 47).

“Estructura modular, com a unitat acadèmica d'organització, planificació i avaluació del currículum, que engloba una o més matèries i assignatures i en la qual es fixen uns objectius d'aprenentatge per a l'adquisició de determinades competències” (FPCEE Blanquerna, 2009, 24 citat a 48).

Punts forts

- Respecte als indicadors relacionats amb el desenvolupament competencial.
- Indicadors consensuats, possibilita la coherència de l'avaluació posterior. Aprofitar esforços i recollir el màxim nombre d'evidències.
- Indicadors per a que prengui consciència de qui és el seu nivell de domini, de com ha resolt les tasques acadèmiques.

Limitacions

- La valoració qualitativa requereix que finalment d'una dada quantitativa que només considera el valor explícit d'una nota en l'expedient acadèmic. La dada quantitativa única limita la informació i referències sense expressar realment el grau de competències assolit per l'estudiant.
- L'alumnat mostra "(...) Dificultats per comprendre que el que avaluem no és l'assignatura, sinó un seguit de competències importants per a la formació i per a l'exercici professional del psicòleg" (Solé, C.; López, P. i Vendrell, R., 2011, 58).

Perspectiva docent

- 1) Diga'm com avalues i et diré quin tipus de professional (i de persona) ets.

"L'avaluació és un fenomen que permet posar sobre la taula totes les nostres concepcions. Més que un procés de natura tècnica i asèptica, és una activitat penetrada de dimensions psicològiques, polítiques i morals" (Santos Guerra, M. A., 2007, 107)

El context com a condicionador del tipus d'avaluació:

- Prescripcions legals i supervisions institucionals
- Pressions socials
- Condicions organitzatives
- Etc.

"(...) la forma d'avaluar potencia o enfebleix un determinat tipus d'habilitats intel·lectuals o altre segons els criteris que fixa l'avaluador" per exemple:

- Memoritzar
- Aprendre algoritmes+
- Comprendre
- Estudiar
- Comparar
- Analitzar
- Argumentar
- Opinar
- Investigar
- Crear



- 2) L'avaluació permet fer evidents les concepcions de l'avaluador

- Sobre la natura de la intel·ligència

- Visió estàtica / procés: classificació en grups d'èxit o fracàs
 - Construeix: avaluació serà més oberta a la flexibilitat
 - Sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge
 - Sobre la natura de la professió docent
- 3) L'avaluació permet desvetllar les actituds de l'avaluador.
- Vers a sí mateix
 - Grau en què incideix en el resultat de l'avaluació.
 - Displícència: actitud "masoquista" (avaluació com a intenció de poder).
 - Vers als avaluats
 - Arma: amb la que amenaça i castiga: instrument d'opressió.
 - No rep crítiques dels avaluats per por a les repressàlies o càstigs.
Per darrera sí que es fan crítiques però la informació no serveix per a reflexionar o millorar el procés. "Imposició de la veritat, d'allò que l'autoritat diu que és veritat" (Santos Guerra, M. A., 2007, 215).
 - Vers els col·legues: pràctica individualista feta amb els peculiars criteris.
- 4) L'avaluació permet desvetllar els principis ètics de l'avaluador.
- Sobre l'estructura i la dinàmica social
"Una determinada forma de practicar l'avaluació, eminentment (...) pretesament asèptica, obsesionada amb mesures estandaritzades, és poc sensible a les diferències econòmiques, socials i culturals" (Santos Guerra, M. A., 2007, 117).
 - Sobre la finalitat de les institucions
 - Filtren, classifiquen i ordenen els subjectes.
 - Ajuden a aprendre: creixen i arriben a les màximes possibilitats farà una avaluació més individualitzada i sensible a les diferències.
 - Exigències morals de la professió
Inclou o no els principis bàsics de la relació humana i un exercici professional responsable (118).

Les resistències i paradoxes docents per a l'avaluació formativa a la universitat, es manifesten a l'estudi de L. Margalef García (2014), posa de relleu les creences i concepcions del professorat al voltant de l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació, la influència de la cultura organitzativa i les condicions institucionals; al que s'ha d'afegir la inseguretad i incertesa que provoquen els processos d'innovació en les pràctiques avaluadores.

L'estudi conclou que aquesta incertesa no només es deu a una manca d'informació i comprensió dels processos de canvi avaluatius, sinó també a que el professorat compta amb escassos referents i aprenentatges experiencials en avaluació formativa en els que basar-se. Identifica alguns factors que contribueixen o dificulten el canvi en les creences, els mètodes i procediments d'avaluació formativa: resistències i paradoxes del professorat per implicar-se en processos d'avaluació formativa i autèntica de l'aprenentatge dels seus alumnes.

“El canvi en la manera d'entendre l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat comporta una transformació de la concepció de l'avaluació de l'aprenentatge, les seves finalitats i funcions” (Margalef García, L., 2014, 36).

William (2011) indica que “l'avaluació contribueix a l'aprenentatge quan es du a terme durant el procés d'ensenyar i aprendre; és realitzada per professorat, parells i estudiants que cerquen reflexionar, prendre decisions i respondre a la informació i evidències recollides, amb la finalitat de millorar l'ensenyament i l'aprenentatge i comprometre els estudiants en el desenvolupament dels seus aprenentatges futurs” (Margalef García, L., 2014, 37).

L'estudi de Margalef García, L., 2014, posa de manifest com a resistències i paradoxes:

- *Resistència al canvi*: èmfasi a la inseguretat que genera una innovació i la consciència de la pròpia resistència a l'hora d'experimentar la por davant el que és desconegut.
- *Resistència davant l'absència de condicions òptimes*: temps que demana una avaluació de natura formativa, la necessitat de compaginar tasques de docència i recerca; la manca d'experiència i formació en procediments d'avaluació, elevat nombre d'estudiants a la classe.
- *Resistència davant concepcions no interioritzades*: sentiment d'obligació, tensió entre la realitat i el que és ideal.
- La paradoxa de *conviure dues concepcions* i situacions de l'avaluació: formativa i acreditativa, avaluar per a aprendre o per controlar.

Avaluació docent

Autoavaluació del professorat és una condició necessària per a transformar la pràctica” (Sanmartí, N., 2007).

“Una de les més grans dificultats de la innovació és la capacitat que tenen les persones i les institucions de reinterpretar les idees noves en funció de les antigues, i d’assimilar les pràctiques més innovadores a la lògica de les tradicionals” (Perrenaud, 1988).

Segons López Pastor (2009), treballar per competències en l’entorn educatiu superior obliga al professorat a revisar les pròpies competències, millorar els seus coneixements, capacitats i actituds per assolir una major capacitat pedagògica, el que en el nou paradigma docent fonamenta les bases per a la millora docent.

L’avaluació docent considera l’ús per part del professorat dels instruments de planificació per competències (pla/guia docent) des d’una perspectiva integrada dels sabers i amb visió conjunta; el disseny i desenvolupament de models metodològics orientats a facilitar l’activitat de l’estudiant i l’aplicació de sistemes d’avaluació alineats a aquests principis orientadors (competències, aprenentatge i avaluació).

En aquest sentit, (Allen, 2000; Sanmartí, 2007), l’avaluació dels aprenentatges dels estudiants constitueix una oportunitat i eina per al desenvolupament i millora professional dels docents. Per a Gardner (2000) els mètodes que afavoreixen la capacitat de pensar, el coneixement integral, han de ser elaborats per les comunitats docents, per individus disposats a qüestionar els seus coneixements, construir noves pràctiques, posar-les a prova, rebre retroalimentació i tornar a provar.

D’altra banda, la garantia de qualitat dels models avaluatius, segons Santos Guerra (1999), és la seva capacitat de ser susceptibles de ser avaluats i obrir sistemes d’anàlisi amb intenció de millorar-los. El procés de millora a través d’avaluació docent es defineix com a pràctica reflexiva –institucions reflexives (Biggs, 2005)- que investiguen sobre l’exercici docent dels processos d’aprenentatge-acció:

- Definint el problema de manera que indiqui com resoldre'l.
- Implementant el canvi.
- Supervisant el canvi i assegurant-se que és eficaç.
- Realitzant els ajustaments oportuns.

Entre els instruments concebuts per ajudar al professorat a avaluar les pròpies competències docents en el marc de l'EEES, un exemple és el proposat des de les guies FORCOM (Álvarez Rojo, 2009) que té per intenció dotar d'eines de reflexió per a detectar les necessitats/àrees de millora del professorat en els àmbits de la planificació, el desenvolupament de l'ensenyament, l'avaluació de l'aprenentatge i la tutorització del procés d'aprenentatge.

El disseny d'aquestes guies es planteja a fi d'afavorir la reflexió sobre la pròpia tasca docent, atès l'estudi ha evidenciat que són processos bàsics per a assegurar la qualitat i millora docent:

- Autoavaluar les pròpies competències docents.
- Induir la reflexió sobre la pròpia manera d'ensenyar.
- Suscitar inquietud vers els temes docents.
- Adonar-se de l'existència d'eines desconegudes.
- Repassar o reforçar determinats conceptes i idees.

Les guies FORCOM són un bon exemple en l'àmbit de les competències i la didàctica general, que combina una guia d'autoavaluació (qüestionari) i l'entrevista amb profunditat, com a instruments que permeten d'una banda obtenir indicadors comparables entre professorat i d'altra els ítems i les qüestions estan plantejats per a estimular la reflexió sobre la pròpia activitat.

El model de reflexió-acció-reflexió com a millora fonamenta la perspectiva capacitadora docent; en la mateixa línia, Irurzun (2000, 25), exposa la necessitat d'un perfil docent més estratègic en el marc actual, en el sentit d'incorporar aquelles autoregulacions de l'aprenentatge que afavoreixen les estratègies metacognitives en l'alumnat, i planificar tant el currículum com el metacurrículum, també el seu procés de capacitació i formació hauran de tenir en compte aquest model d'aprenentatge.

L'avaluació formativa i l'autoavaluació docent són dos de les tècniques bàsiques per a afavorir la innovació i el canvi entre el professorat (Cano, 2005, 184); i comporta una reflexió àmplia, més enllà de les accions, fins a les pròpies

creences a fi de revisar èxits i fracassos, obtenir indicadors personals sobre la docència i una percepció més fidel de l'acció com a docent.

Els instruments que faciliten l'autoavaluació poden ser:

- *Diaris*: descripció i reflexió. Relat sistemàtic i detallat dels diversos esdeveniments i situacions quotidianes. Anàlisi i valoració del fet descrit i suggeriment de camins i solucions alternatives. Oberts, semiestructurats i estructurats.
- *Text paral·lel*: dues columnes, en la primera es descriu el fet i en la segona columna, en paral·lel les reflexions sobre el que s'ha descrit a l'altra banda. Separació de descripció i interpretació.

La cultura autoavaluativa (Cano, 2005, 186) només és factible quan es:

- Reconeix la necessitat.
- Es posa en qüestió la manera d'ensenyar, avaluar, etc.
- Es pren consciència de les nostres creences personals, els coneixements previs.
- Es compta amb la implicació/participació de l'alumnat en l'avaluació docent.
- S'identifiquen els punts forts i febles de l'acció docent.
- Es delimita l'enfocament de l'autoavaluació, sense intentar canviar tots els aspectes, tant pel que fa a les creences com a les pràctiques.
- S'accepten les idees externes, es té una ment oberta a la crítica.
- Se sent la necessitat de disposar d'un model que ajudi a sistematitzar la pràctica avaluadora.
- S'evita la subjectivitat, es contrasta l'autoavaluació amb l'avaluació externa (companys, alumnes, superiors, etc) i també amb evidències documentals.

En síntesi, la proposta d'avaluació docent té en compte l'acció docent a avaluar, l'indicador d'avaluació, l'instrument o font d'informació utilitzat, l'agent avaluador i l'anàlisi de resultats i les propostes derivades per a la millora.

Formació docent i avaluació / Desenvolupament competència docent avaluativa

L'avaluació com a activitat crítica suposa fer front a la inseguretats que posa de manifest el professorat per assumir noves propostes avaluatives més complexes, menys conegudes i poc experimentades per ells mateixos. Manca de formació en mètodes i procediments divergents i oberts, el que

genera incertesa entre el professorat. Assumir que el coneixement és complex, inestable, dependent del context d'aplicació.

“És important, doncs, actuar no només des del pla de la política curricular, organitzativa i estructural, sinó també en proporcionar experiències viscudes en noves formes d'avaluar per assolir canvis en l'esfera més profunda. Foment d'accions formatives i suport a la innovació en el camp educatiu. Accions basades en l'aprenentatge experiencial, per accedir a les creences (teories implícites) i al coneixement explícit del professorat per a contribuir mitjançant teories alternatives, psicopedagògiques i interdisciplinars a reflexionar sobre la seva pràctica, reinterpretar-la i aconseguir la reconstrucció d'aquest coneixement pràctic (Margalef García, L., 2014, 51).

La pràctica reflexiva per a millorar l'avaluació: competència reflexiva docent. des de la perspectiva sistèmica dels fenòmens educatius basada en la contextualització de la professió docent. Des d'una interpretació sistèmica del fet educatiu, com a ordre natural, i identificar desordres i ubicar en el seu lloc els diversos elements (alumnes, docent, família, agents, etc.).

“El docent ha de gestionar els elements del context que incideixen a l'aula i a cada un dels alumnes per a trobar solucions més eficaces, més àmplies i profundes, i poder abordar millor el complex procés educatiu en els espais d'aprenentatge. D'acord a això l'avaluació contribueix a regular el procés d'aprenentatge, és a dir, permet comprendre'l, retroalimentar-lo i millorar-lo en les diferents dimensions. (...) l'avaluació ofereix al docent la possibilitat de visualitzar i reflexionar sobre l'impacte de les seves pràctiques educatives i la qualitat dels aprenentatges dels seus alumnes” (Gómez Serés, V., 2015, 14).

Només podem pensar en la qualitat educativa des de la reflexivitat que el docent precisa aplicar en tot acte educatiu.

“El docent mitjançant la seva competència reflexiva combina tantes variables com pugui preveure, les reflexiona, selecciona i pren nombroses decisions fins arribar amb encert a la finalitat proposada, en aquest cas planificar l'avaluació. Una vegada determinat el tipus d'avaluació el docent actua, ara en expressió de Schon, com a professional reflexiu que reflexiona en plena acció i sense aturar-se pensa, reflexiona i decideix encara que tot això es faci de manera interna, ràpidai gairebé inconscient. Posteriorment finalitzat el període d'avaluació, el

docent torna a interpel·lar la competència reflexiva amb la finalitat de la millora de la seva pràctica docent i per aprendre de l'experiència viscuda" (Gómez Serés, V., 2015, 14).

Sotmetent la pràctica viscuda a una reflexió bàsicament indagadora, segons els principis de Smyth (1989):

- a) *Descripció*. Quina avaluació plantejo? Reflexió al voltant de coneixements, creences i principis que caracteritzen la pràctica pedagògica.
- b) *Informació*. Què significa? Teories i crea els seus principis pedagògics.
- c) *Confrontació*. Constata les seves teories, generació de coneixements.

Avaluació i qualificació de l'educació

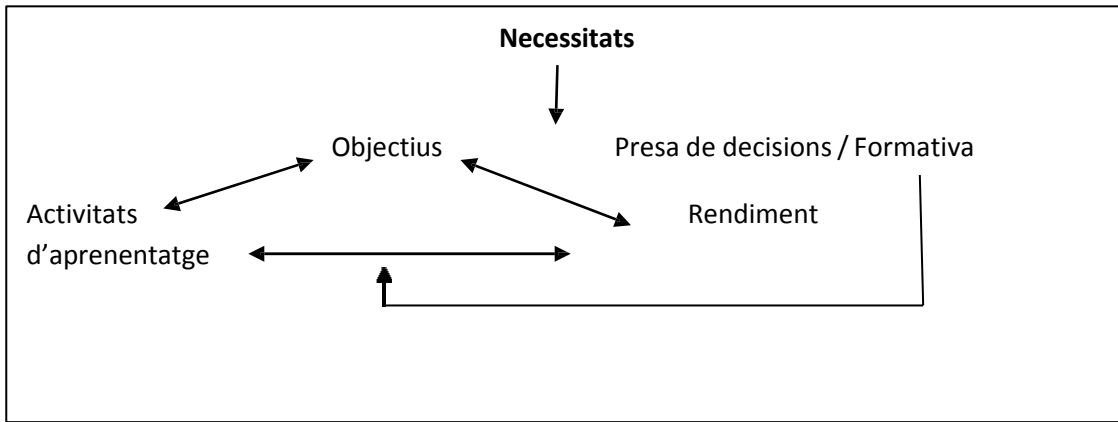
"Sigui quina sigui la modalitat, sistema o tipus d'avaluació vigent en un context educacional, la seva influència sobre el procés i el producte de l'educació és decisiva i afecta directament o indirecta a la seva qualitat" (García Ramos, J. M., 2012, 3).

"... determina en gran mesura –al prescriure realment els objectius de l'educació- les característiques de l'ensenyament i de l'aprenentatge, el que els alumnes aprenen i com l'aprenen, el que els professors ensenyen i com l'ensenyen, els continguts i els mètodes, en altres paraules, el producte i el procés de l'educació" (De la Orden, 1982, 25).

Avaluació educativa

- Individual / Subjecte
- Programa educatiu (recerca educativa)

Figura 7. Model avaluació
(Scheerens, 1987)



Decisions polítiques i accions futures

2.3. CONTEXTOS DIDÀCTICS COM A CONTEXTOS COMUNICATIUS



Foto Román L. i Román, E. (2015) De l'obra de Xavier Arenós.
Construir el mueble moderno. Antimodulor #2, 2015

La interacció humana és complexa, produeix resultats incerts, en l'àmbit formatiu l'acció docent adquireix una dimensió social i personal. “Ser un bon professor depèn de la destresa personal manifestada en un ambient ric en experiències adients” (Knight, P. T. 2005, 13). On es produeix una interacció entre individus i ambients (socials).

D'altra banda, és una activitat complexa que requereix un abordament complex i multidisciplinar, “una teoria general de la comunicació humana només és possible si es planteja com a empresa multidisciplinar” (Escandell Vidal, M. Victoria, 2014, 10), des de la Lingüística, Filosofia del llenguatge, Pragmàtica, Psicologia, Psicologia Social, Neurociència o la Intel·ligència Artificial. Congruència de totes aquestes ciències en les Ciències Cognitives.

El context educatiu a més dels aspectes de contingut és un espai amb un elevat component relacional, on es posen de manifest problemes relacionals, la intersubjectivitat i la subjectivitat, d'allò que és "inefable", no es pot explicar, (Paquay, 1996).

El marc de referència en què es desenvolupa el procés d'ensenyament- aprenentatge ha d'afavorir la pràctica en un entorn de qualitat educativa entesa com a diversitat d'alternatives a l'ensenyament tradicional (Malpica, 2013), segons els nous criteris, el què incideix també a la construcció del propi entorn i dels comunicatius

que fomenta.

La valoració docent de la comunicació incideix en el tipus de situació i el registre lingüístic, estil i tipus de llengua emprat. El clima i els valors docents, estimulen el tipus de comunicació que es fomenta a l'aula, aprendre a comunicar-se preservant l'autoestima de l'altre, anteposant el que està ben fet al que convé revisar (N. Sanmartí, 2007). Incideix en la manera amb que s'interpreta un enunciat i d'altres vegades, interacció té com a objectiu modificar el context, algunes de les circumstàncies.

Si el docent aconsegueix que el grup experimenti emocions positives, facilitarà l'aprenentatge (Albadalejo, M., 2014).

La construcció d'una identitat competencial docent (Cabaní, M.L. et al a Monereo, C., Coord., 2014, 35) implica també la construcció d'una identitat competencial comunicativa per incidir i impactar en l'aprenentatge de l'alumnat.

2.3.1. Context comunicatiu, context didàctic

2.3.1.1. Context comunicatiu

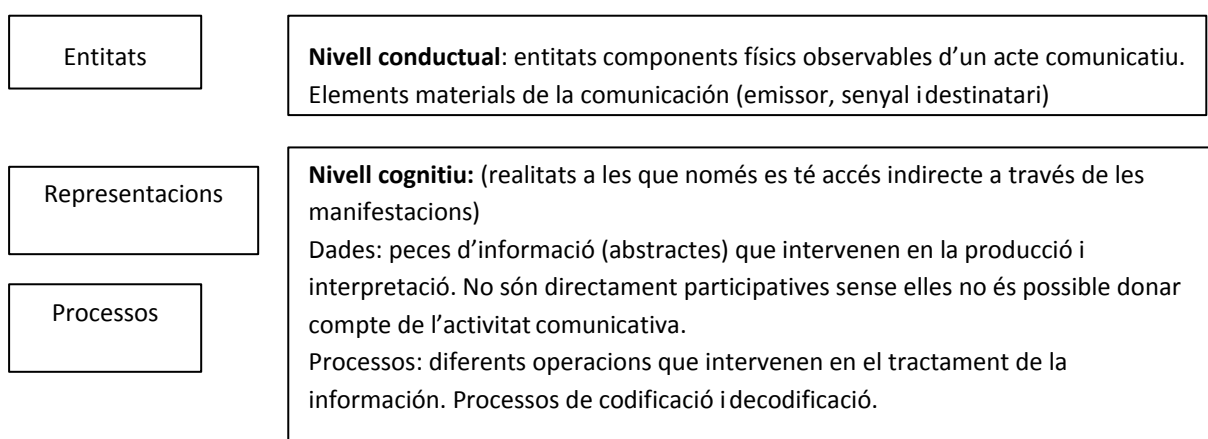
En quin escenari es produeix la comunicació? Com es representa aquest context?

El context en que es produeixi l'acte comunicatiu determina la selecció dels objectes i l'estat de les coses a les que es refereixen les expressions lingüístiques, escollir entre les diverses accepcions d'una paraula, completar el que es codifica per mitjans lingüístics amb altres informacions externes; decidir quines són les intencions comunicatives del nostre interlocutor.

El mitjà per a dur-lo a terme és la llengua, a través de la llengua parlada i escrita i les seves convencions específiques, que depenen de dos paràmetres, el grau de formalitat i el grau de planificació, que requereixen adequar-se a cada situació comunicativa (Escandell, M. V., 2014).

Atès que comunicar-se és una activitat extraordinàriament complexa, en la que intervenen més factors i més processos dels que habitualment es solen considerar, la intencionalitat, la interpretació d'elements lingüístics i no lingüístic, la manca d'interpretació directa entre missatge emès i interpretació, una forma d'interacció social, on les relacions socials o culturals dels individus tenen un pes decisiu en la manera global en què es desenvolupa l'intercanvi comunicatiu (Escandell, 2014, 30).

Figura 8. Categories d'agrupament dels components
(Escandell Vidal, M. V. 2014)



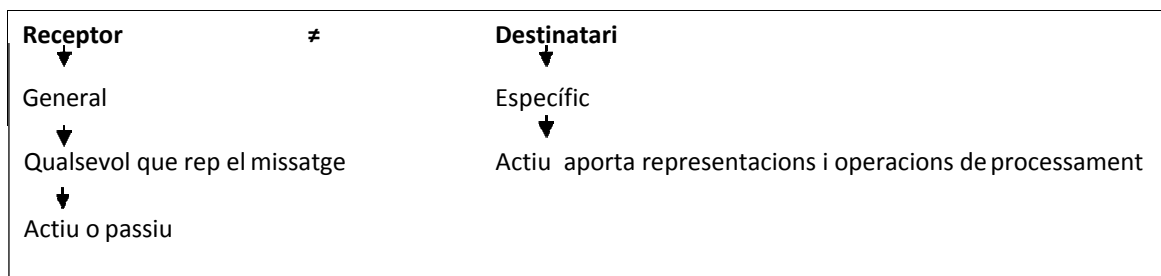
“Comunicació com una activitat en la que dos o més individus intercanvien senyals de diversa natura, algunes són visuals, altres auditives, altres poden ser inclús tàctils, algunes, pertanyen a un codi i altres no. Però si no es transcendeix aquell nivell no és possible adonar-se de tot el que és i significa comunicar-se” (Escandell, M. V., 2014, 33).

La condició d'emissor està determinada per la voluntarietat i la intenció en la transmissió d'informació organitzades al voltant d'una forma de comportament, és a més una condició transitòria, s'escull voluntàriament, dret a escollir el propi comportament, la intenció de comunicar (...) és el motor de la comunicació i una propietat definitòria de l'activitat comunicativa, i l'emissor és la seu on resideix la intenció (Escandell, 2014).

La inferència com a procés per a la comprensió de la intenció que no és directament observable, factor causal entre individu i conducta. El destinatari, com a entitat (individu o grup) amb qui l'emissor vol comunicar-se mitjançant un senyal no s'escull, la decideix l'emissor.

Figura 9. Receptor i destinatari

(Escandell Vidal, M. V., 2014)



A través d'un senyal, no d'un codi, com a modificació perceptible de l'entorn produïda amb fita comunicativa, de caire lingüístic i extralingüístic (to de veu, expressió facial, gestos, etc.) que poden condicionar, la interpretació final.

L'enunciat és el conjunt de senyals produïdes per un emissor, la unitat mínima de comunicació; mentre el codi és el conjunt de pautes - regles gramaticals- que alimenten processos de codificació i decodificació, constructe d'una llengua a partir de les regularitats observables en les mostres lingüístiques, però no tenen existència física independent (Escandell, M. V., 2014, 36).

Les representacions, realitat extralingüística, es consitueixen com a factors decisius de la comunicació, aspectes com la natura de l'interlocutor i de la situació, coneixement del món i les fites i intencions comunicatives, incideixen en la producció i la interpretació del senyal.

El que intervé en la comunicació és la representació, no la realitat directa sinó les representacions mental (representació interna).

La ment és capaç d'operar amb representacions internes de tipus diferents:

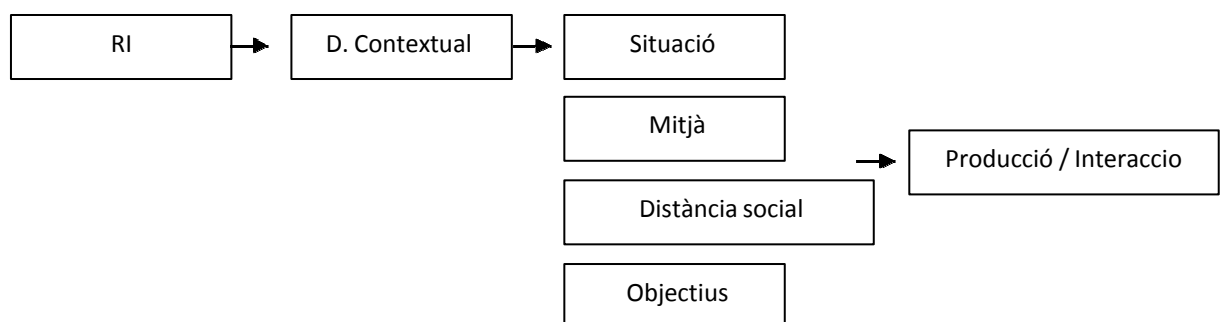
- *Representacions analògiques*: reproduïxen la realitat / les propietats de l'entitat o l'estat de les coses (imatges visuals).
- *Representacions abstractes*: combinació / creació d'estructures abstractes que combina símbols específics. Proposicions: poden descriure estats de coses i establir relacions lògiques (causa-efecte, inclusió, contradicció, etc).

“La manera amb què cada un conceptualitza el món que l'envolta, els altres individus i la relació que té amb ells, les seves pròpies intencions, desitjos i creences, pot adoptar la forma de representacions simbòliques” (Escandell, M. V., 2014, 39).

“Conjunt flexible de representacions –unes individuals, altres compartides- que inclou la idea de que cada individu s'ha creat de l'entorn, sigui físic o social, i el coneixement del món que és capaç de manegar” (Escandell, M. V., 2014, 40).

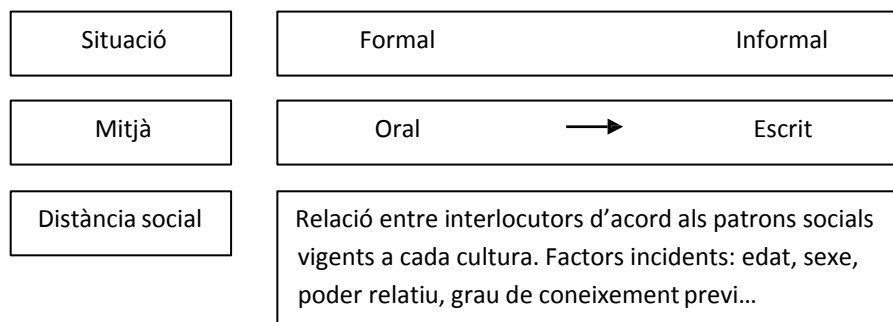
Des d'una perspectiva del model comunicatiu d'inspiració cognitiva el context té implicacions en el comportament en la mida que "cada individu se l'ha representat mentalment, de manera que cap element o estat de coses exterior podrà formar part del seu missatge o de la seva interpretació si abans no s'ha interioritzat a efectes cognitius el que compta no són les formes, les situacions o les relacions, sinó les representacions mentals que cada un dels interlocutors s'ha format d'elles” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 40).

Figura 10. Context i model comunicatiu cognitiu
(Escandell Vidal, M. V., 2014)



“El ple domini d’una llengua implica, d’entrada, el coneixement de la convencions assolides a cada un d’aquests paràmetres” (Escandell, 2014, 40):

Figura 11. Domini de convencions de la llengua
(Escandell Vidal, M. V., 2014)



On és necessari el domini de criteris i pautes culturals per definir les diferents categories per ajustar-se al context.

2.3.1.2. Context didàctic

El context educatiu és un marc d’interacció interpersonal. La qüestió és en quin escenari es produeix la comunicació? Des d’una perspectiva pragmàtica de la comunicació “El context permet identificar els objectes o els estats de les coses a les que es refereixen les expressions lingüístiques, escollir entre les diverses accepcions d’una paraula, completar el que es codifica per mitjans lingüístics amb altres informacions externes; decidir quines són les intencions comunicatives del nostre interlocutor (...)” (Escandell Vidal, M. V., 26)

L’emissor es constitueix com a responsable de la comunicació i de la intencionalitat és sovint el docent, que es produeix en un entorn amb pautes culturals diverses.

En el context universitari, amb un elevat grau de complexitat del coneixement, la comunicació es centra en la transmissió d’informació complexa. En un context que empra codis d’elevada formalitat, escrita i oral, amb un tradició orientada a transmetre coneixement, i on la interacció entre emissor i receptor és asimètrica.

La capacitat comunicativa és necessària pel docent per transmetre els coneixements científics, base de la programació curricular, i l'execució de les accions pedagògiques; en la mesura que l'esforç que ha de realitzar el receptor és menor, la comunicació és més efectiva. Segons Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles (2009), des de l'aula, el docent pot fomentar el desenvolupament de competència oral formal, com a model dels diferents gèneres orals (exposició, debats, conversa formal, informe, etc).

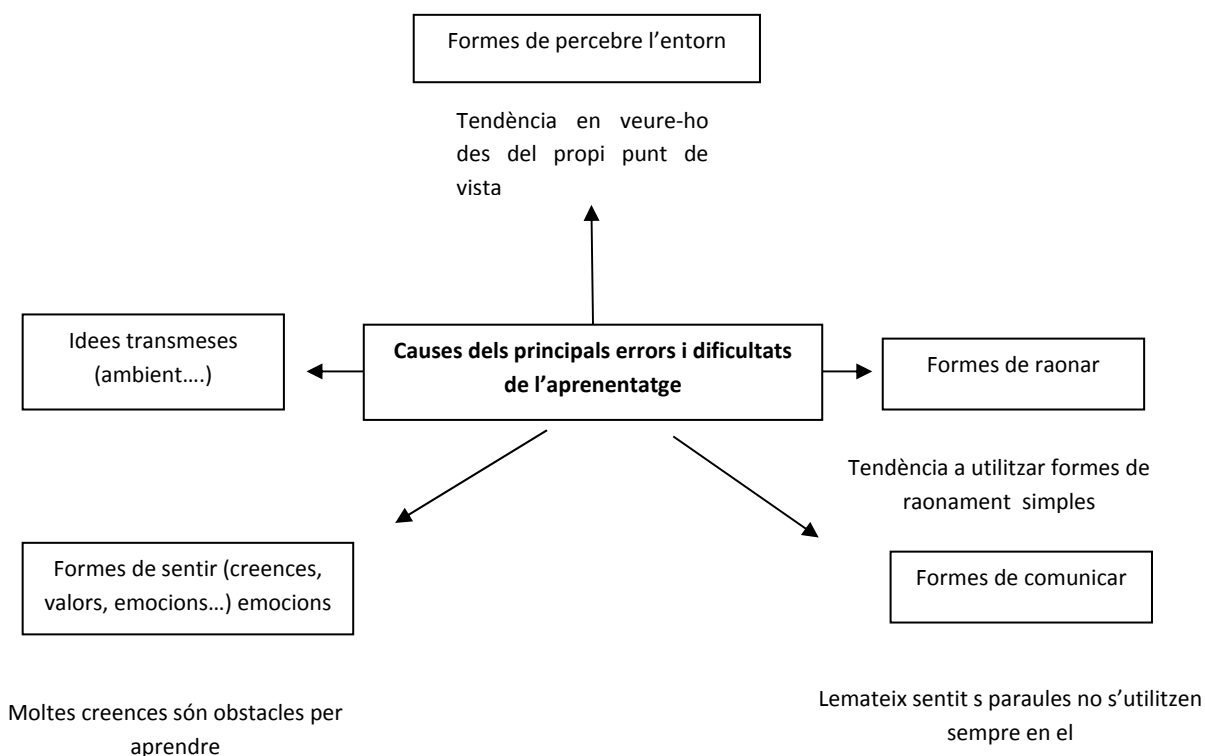
El predomini del "comunicar-se i relacionar-se unidireccionalment *vs* negociar sentits i significats. (...) considerades no tant per a afavorir el diàleg bidireccional, sinó per a garantir la perfecta comprensió del missatge -veritat revel·lada- del docent. Per això el docent ha de ser clar, amè, motivador, empàtic i respectuós per a que el seu missatge no introdueixi "sorolls", ambigüetats, ni trobi l'oposició en la ment dels que escolten. Es defensa una forma d'exposició participativa en la que aquesta sembla restringir-se a la resolució de dubtes i aclariments" (Monereo, C., -coord.-, 2014, 47).

D'altra banda, no s'ha oblidar la dimensió humana de la professió docent, que a més planteja una dualitat entre saber i afecte, que necessita complementar-se, la relació no constitueix el 100% de la professió, i el cognitiu, no resol per si mateix la "poètica humana", on cal un enfocament específic de pensament, una ètica de l'acció i una formació adequada (Paquay, 1996).

En sentit de responsabilitat, si es considera que la comunicació és un requisit de l'activitat docent, "hi ha el d'afavorir l'eficàcia comunicativa en tot allò que abasta la nostra parcel·la de responsabilitat en el procés comunicatiu i en la relació amb l'alumnat" (Sanz Picanyol, G., 2005, 40) establint relacions de confiança, planificant l'activitat comunicativa i facilitant la comprensió dels missatges.

Les dades evidencien que les principals causes d'error i dificultat en l'aprenentatge de l'alumnat és la forma de comunicar, "les paraules no s'empren sempre en el mateix sentit" (Sanmartí, N., 2007).

Figura 12. Causes dels principals errors i dificultats en l'aprenentatge de l'alumnat
(Sanmartí, N., 2007, 10)



On les actituds comunicadores incideixen en generar entorns facilitadors o no. “Actitud com a estat intern de predisposició per actuar d’una manera determinada davant d’un fenomen o d’un fet” (Sanz Picanyol, G. 2005, 24):

- Actituds +: afavoreixen la comunicació
- Actituds -: defensives i agressives i responen a prejudicis poc fonamentats.

“Si a classe aconseguim transmetre obertura i flexibilitat, l'alumnat no només se sentirà convidats a participar-hi, sinó que també tindran més predisposició, més flexibilitat i seran més receptius cap els vostres missatges” (Sanz Picanyol, G., 2005, 24).

Les actituds comunicatives creen vincles de confiança mútua entre els interlocutors, faciliten l'autocontrol emocional necessari per reflexionar abans de parlar i produeixen missatges clars i directes que ens aproximem a l'interlocutor, diu l'autora.

Quin és el model pedagògic al voltant del que s'organitza el procés d'ensenyament-aprenentatge? Segons aquest sigui, unidireccional

(monogestionat) o multidireccional (centrat en l'aprenent) que estimula l'activitat col·lectiva centrada en l'aprenentatge de l'estudiant, varia el context.

L'objectiu en cada cas és conduir la sessió de manera que constitueixi un entorn d'aprenentatge (on es proposen activitats, s'explica, es fan preguntes, s'organitzen col·loquis, etc.) al voltant d'entorns funcionals i/o relacionals (centrats en les relacions humanes, en el clima). La comunicació en l'àmbit de l'educació suposa projectar el nostre Jo, possibilitadors de saber (Sibon, T., 2013).

D'altra banda, el context també incideix en el tipus de gèneres comunicatius que es fomenten. Els tipus de discursos orals més comuns a l'aula, segons Picanyol, G. 2005:

- *Exposició*: transició de dades i informacions de caràcter objectiu. Discurs habitual a la docència per transmetre coneixements d'una disciplina.
- *Instrucció*: Utilitzat com a sinònim d'ensenyament. "Moltes de les intervencions del docent són transmissió d'instruccions, consells o suggeriments sobre les activitats o comportaments esperats dins i fora de l'aula".
- *Narració*. Explicació de successos, anècdotes o relats on predomina l'acció. Recurs didàctic exemplificador, "es considera un dels mitjans més efectius per fer atractiu qualsevol discurs".
- *Argumentació*. Defensa d'una tesi amb raons o arguments, provar una idea, per convèncer els oients: "modificar comportaments i influir en les actituds de l'alumnat".
- *Conversa*: "Interacció entre professor i alumne, i entre iguals, és el discurs més habitual en les relacions entre persones, moltes activitats didàctiques consisteixen en generar diàleg, a fi d'intercanviar idees i arribar a conclusions relacionades amb els objectius de l'activitat docent".

Des de la perspectiva de la Sociologia de l'Educació, el context educatiu és un espai que posa en joc l'ús de codi, que pot ser restringit o elaborat, en atenció a factors socials de procedència. Les classes treballadores empren llenguatge restringit, més orientat a la reproducció que a la producció. En un context on l'èxit escolar requereix d'un codi elaborat, suposa, en paraules de Bernstein (1973), un punt de partida en inferioritat de condicions. Així com la connexió entre els codis de comunicació i el discurs i la pràctica educativa i la pràctica pedagògica (1977). Segons el que l'estructura remet al grau de control que el professor i els alumnes tenen sobre la selecció, organització, velocitat i ritme

dels coneixements transmes i rebuts a la relació pedagògica (1973).

Bernstein (1990) posa de relleu la comunicació especialitzada que caracteritza el discurs pedagògic i la seva teoria dels codis va influenciar en l'enfocament de la recerca en educació.

2.3.1.2.1. Context comunicatiu oral

La comunicació oral és una capacitat rellevant entre les competències docents. És rellevant en tant que els contextos amb presència de distorsió - arc de distorsió- (Cano, 2005, 69-70) és quelcom que també incideix en el procés comunicatiu docent/alumne, la distància entre el que es vol transmetre i que realment es diu, el que sent l'altra persona, el que sent i pensa l'altre, el que diu, el que un creu que l'altre diu, etc. És una seqüència que distorsiona la voluntat comunicativa inicial, i fa que es perdi informació parcialment i també, de vegades, apareguin interpretacions no desitjades.

La comunicació és una habilitat necessària per a qualsevol perfil professional, com indica Rodríguez (i altres, 2003, 35), un professional ha de tenir competències interpersonals (comunicació, capacitat de treball en equip i lideratge), entre d'altres. El que Albadalejo, M. (2014) planteja com , què volem comunicar i què comuniquem realment en la docència universitària?

Monereo i Pozo (2003, 26) proposen una classificació general de competències requerides per a docents i titulats entre les que inclouen la capacitat d'ensenyar i aprendre a comunicar com una capacitat especialment rellevant per a dur a terme la seva activitat professional.

Entre les que tenen un caire específic docents Scriven (1998) esmenta la necessitat d'habilitats de comunicació generals; Angulo (1999), descriu les destreses docents en l'àmbit de la comunicació com demostrar l'habilitat de comunicar oralment informació sobre un tòpic de forma coherent i lògica. Demostrar l'habilitat per escriure amb estil lògic, fàcil i comprensible, amb correcció gramatical i estructura de frase apropiada. Demostrar habilitat per comprendre i interpretar un missatge després d'escoltar-lo. Demostrar habilitat per llegir, entendre i interpretar

materials professionals. Zabalza (2003), des de la perspectiva de seleccionar continguts interessants i la forma de presentar-los (competència comunicativa). Gros i Romañá (2005), capacitat per a comunicar des de la docència i de comunicar resultats de l'avaluació. Benito i Cruz, A. (2005), com posseir habilitats comunicatives i de la relació que la funció docent requereix. Valcárcel (2005), com a professional expert en l'ús de llenguatges científics (numèrics, alfabètics, gràfics, etc.) i dels seus diferents registres (articles, informes, assajos, conferències, lliçons, etc) i amb competències socials que li permetin accions de lideratge, cooperació, persuasió, etc. Pérez (2005) obertura a la millora dels processos de comunicació, a la reflexió sobre les necessitats de formació.

Prendre consciència del propi estil comunicatiu docent, “L’habilitat de comunicar forma part de l’ofici d’ensenyar i s’adquireix amb el temps i la pràctica. La tasca docent té a veure amb emprar adequadament els recursos verbals i no verbals de la comunicació” (Albadalejo, M., 2014).

Què es comunica quan no s’és conscient que s’està comunicant? “Si el docent aconsegueix que el grup experimenti emocions positives, facilitarà l’aprenentatge” (Albadalejo, M., 2014).

2.3.2. Comunicació

2.3.2.1. Concepció i definició de comunicació

La comunicació suposa:

- “1) La transmissió d’informació per mitjà d’un codi lingüístic.
- 2) La interacció amb els altres.
- 3) La comunicació té dues facetes: una de caire lingüístic i altre social” (Escandell Vidal, M. V., 11).

“A la comunicació humana es creuen, en un dibuix complex, el codi lingüístic, les capacitats de processar i inferir informació, les relacions socials, les intencions comunicatives, el coneixement previ o les pautes culturals que regeixen les situacions d’interacció. Comprendre l’activitat comunicativa significa entendre com es combinen, en una geometria sistemàtica i a la vegada canviant, el que és individual i el que és col·lectiu, la cognició i la cultura, el que és biològic i allò institucional. Llengua, cognició i societat apareixen com una tríada inseparable. (...) Les explicacions lingüístiques per sí mateixes no poden donar compte del paper i la incidència decisiva dels factors situacionals i socials, ni poden tampoc proporcionar les claus cognitives de la comunicació. (...) Activitat comunicativa com a manipulació externa de diverses capacitats mentals i diversos processos cognitius, cada un amb les seves pautes de funcionament i cada un dedicat a un tipus particular de continguts” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 9 – 10).

La comunicació representa una forma d’interacció social, les relacions socials o culturals dels individus tenen un pes decisiu en la manera global en què es desenvolupa l’intercanvi comunicatiu (Escandell Vidal, M. V., 2014, 30).

És una activitat humana extremadament complexa, entesa com una varietat específica i complexa del comportament, i no només un acte inconscient. La diferència amb la comunicació animal no és més que un acte reflex que actua, reacciona de manera genèticament predeterminada davant d’un estímul o situació. “Llibertat dels humans, no estem constrets biològicament a comunicar-nos d’una manera determinada en cada situació” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 24).

“L’eficiència del processament humà es basa en formes de coneixement estructurat” (Escandell, M.V., 2014, 59):

- Comportament eficaç
- Completat inferencialment
- Predir el curs dels esdeveniments

Orientada a les funcions següents (Verderber, R. F., 1999):

- Satisfer les nostres necessitats. Intercanvi amb els altres.
- Enfortir i mantenir el nostre sentit d’identitat. Així aprenem qui som, allò en què som bons, com reacciona la gent davant el nostre comportament.
- Acomplir amb obligacions socials. Confirmem amb la salutació a la persona que reconeixem.

- Desenvolupar relacions. Amb la comunicació desenvolupem relacions que creixen i aprofundeixen o s'estanquen.
- Intercanviar informació.
- Influir en els altres. Per tractar d'incidir en els altres.

2.3.2.2. Models d'enfocament de la comunicació *vs* Model d'enfocament de la comunicació en el context didàctic

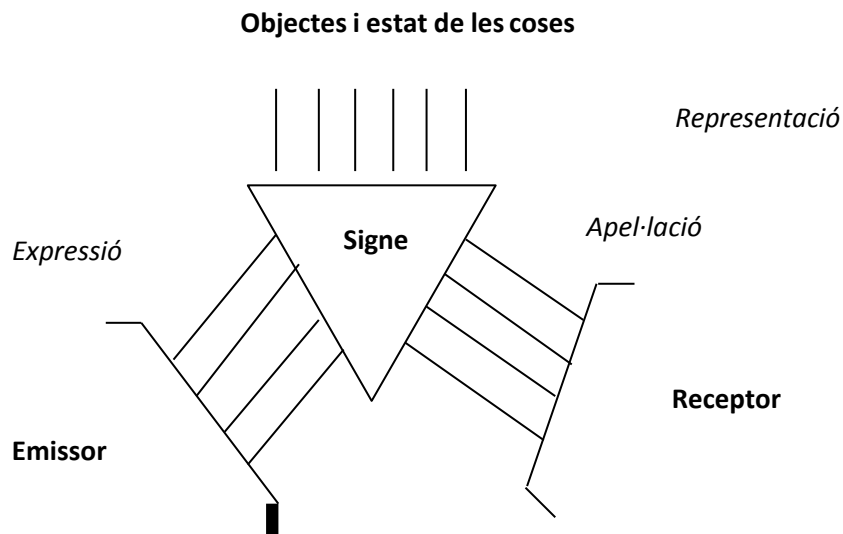
Els models d'estudi i aproximació al concepte de comunicació han variat al llarg del temps, des del models interpretatius clàssics, centrats en el codi, fins als models als models més pragmàtics i d'inspiració cognitiva, que ajuden a interpretar en un sentit més ampli el procés comunicatiu i a desvetllar les claus de la seva incidència en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i varien el centre del codi al context i a l'intercanvi entre les persones com a factors clau, i els processos cognitius que se'n deriven de l'acte comunicatiu en perspectiva codificadora (expressiva) com decodificadora (comprensiva). Identitat social, personal, condiciona l'èxit del procés comunicatiu.

Quin és l'enfocament comunicatiu predominant en el context educatiu universitari? La identitat competencial comunicativa docent i discent determinen en gran mesura quin és l'estil predominant en les interaccions, formals i informals, que es donen en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i allora incideixen en l'aprenentatge d'aquesta competència.

Els models clàssics s'originen a partir dels estudis de la lingüística més orientada a establir generalitzacions sobre el llenguatge com a instrument que sobre la comunicació com a procés. On els aspectes semàntics i d'eficàcia comunicativa no s'expliciten i donen una visió simplista del procés comunicatiu, limitat a un intercanvi mecànic, sense referència al context i a la relació dels parlants (Escandell Vidal, M. V., 2014).

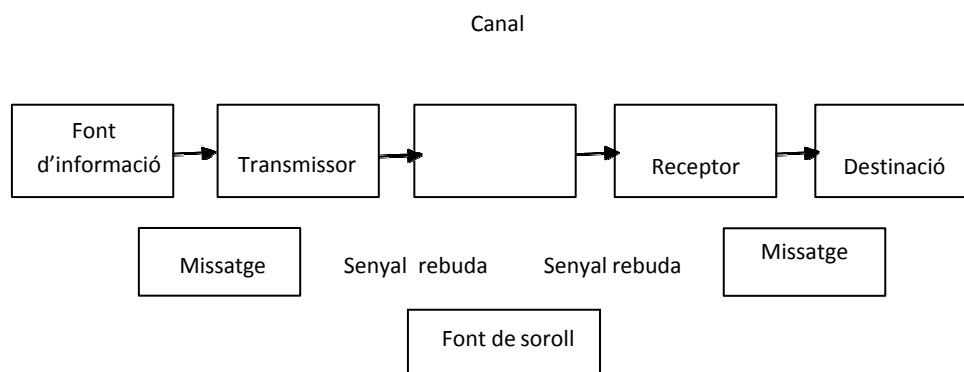
Entre els models clàssics cal destacar les aportacions de Bühler (1934), qui es centra en les funcions del llenguatge, representació, expressió i apel·lació, i en la consideració del signe com un element físic i acústic.

Figura 13. Karl Bühler (1934). Funcions del llenguatge
(Escandell Vidal, M. V., 2014)



Una altra línia clàssica d'estudi és la T^a de la informació / T^a matemàtica de la comunicació, aplega el model de C.E. Shannon (pare de la Teoria de la Informació) i W. Weaver (1948 i 1949), que centren la seva interpretació en una base logarítmica i estadística sobre la manera en què es transmet informació entre dispositius mecànics. En aquest model la comunicació respon sempre a un mateix esquema bàsic en el què intervé un conjunt restringit d'elements (Escandell Vidal, M. V., 2014, 12-13).

Figura 14. Model de Shannon (1948)

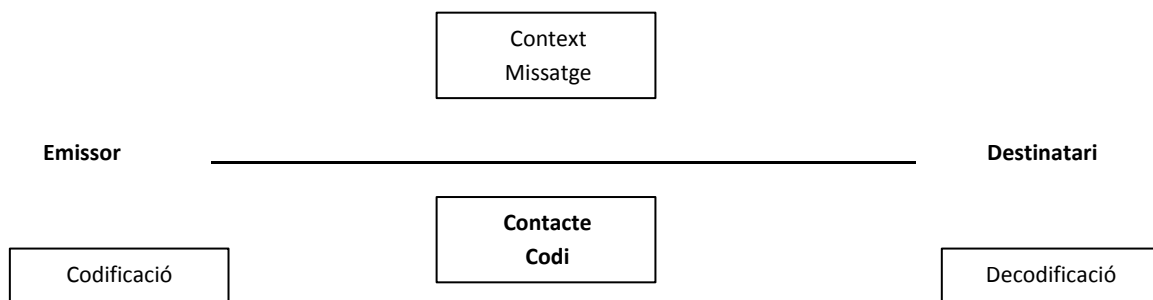


Les qüestions bàsiques a les que tracta de donar resposta el model:

- Quantitat d'informació
- Capacitat del canal
- Procés de codificació
- Efectes del soroll

La proposta més elaborada dels models clàssics, és la proposta de Jakobson (1960), el model funcional del llenguatge. El lingüista Roman Jakobson (1960) postula un esquema molt similar en el que identifica elements constitutius de qualsevol acte de comunicació verbal, però a la seva teoria el codi continua sent l'element central del procés comunicatiu.

Figura 15. Model funcional de Jakobson (1960)



Cada un dels elements identificats per Jakobson determina una funció del llenguatge:

- Funció referencial. Orientada al context
- Funció emotiva. S'orienta a l'emissor i l'expressió de les seves actituds.
- Funció conativa. Orientació al destinatari (amb manifestacions lingüístiques que especifiquen com els vocatius o els imperatius).
- Funció fàtica. Quan el missatge s'adreça a establir contacte o comprovar si el canal funciona.
- Funció metalingüística. La funció que deriva de l'orientació del missatge vers el codi lingüístic.
- Funció poètica. Funció que relaciona la materialitat dels signes mateixos.

+

El canvi de perspectiva en l'estudi i interpretació del procés comunicatiu es produeix en els anys 60, amb el naixement de la Pragmàtica, autors com Austin (1962), Searle (1965) i Grice (1975, 1978), consideren que el que es comunica va més enllà del que es codifica per mitjans lingüístics, de manera que cal explicar quins altres elements i quins altres processos intervenen a la comunicació" (Escandell Vidal, M. V., 2014, 15).

En resum, es parteix de la base que el domini i ús del codi és una condició necessària però no suficient en el conjunt del procés comunicatiu. Com diu Escandell, 2014, si la comunicació fos una simple tasca de codificar i decodificar missatges, el coneixement del codi hauria de ser suficient per a explicar per complet el funcionament de la comunicació i qualsevol aspecte de la comunicació estaria determinat per ell. I basada en aquest principi sense codi no hauria comunicació.

L'enfocament pragmàtic parteix de la base que cal coneixement de la situació extralingüística, perquè encara que emissor i receptor comparteixin codi, aquest coneixement comú "no és només aquesta capacitat la que es posa en joc en la comunicació, (...), cal completar el procés de codificació i decodificació amb altres processos que afegeixen dades derivades del coneixement del món, de l'entorn (...) (Escandell Vidal, M. V., 2014, 20).

Seguint amb aquesta mateixa autora, des d'aquesta perspectiva hi ha comunicació quan a qui s'adreça el missatge el rep correctament. "La finalitat última de la comunicació no és només transmetre eficaçment el contingut que codifica el senyal, sinó emprar aquest contingut com a mitjà per fer sorgir en la ment del destinatari un conjunt de representacions més ampli, més ric, que transcendeix el què les paraules expressen per sí mateixes" (Escandell, M. V. 2014, 45).

Des d'aquesta perspectiva la comunicació s'interpreta a partir dels principis següents:

- Intencionalitat de la comunicació: hi ha comunicació quan hi ha intenció de comunicar, que pot ser explícita i informació deduïda (inferida a través d'indicis), distingint entre la informació mostrada i la casual. La finalitat actua com un regulador de la conducta, que guia a l'emissor a emprar els mitjans que considera més adients per assolir les seves fites. El propòsit és una element clau per guiar l'elaboració i la interpretació.
- Interpretació del comportament intencional.
 - o De l'acte / del senyal.
 - o Del propòsit amb que s'emet (sense intenció, responsabilitat i manipulació conscient "engany").
- Presència d'actes voluntaris (entesos com a formes de comportament) i involuntaris (reflexos).
- Informació com a concepte amplia, a més de la informació explícita, la comunicació permet influir en els altres, mostrar sentiments, emocions, realitzar activitats específiques –actes de parla com saludar, acomidar-se, agrair, etc. - que no existeixen fora de l'àmbit de la comunicació.

Comunicació humana entesa com una varietat específica i complexa del comportament, i no només un acte inconscient. La diferència amb la comunicació animal no és més que un acte reflex que actua, reacciona de manera genèticament predeterminada davant d'un estímul o situació.

"Llibertat dels humans, no estem constrets biològicament a comunicar-nos d'una manera determinada en cada situació" (Escandell Vidal, M. V., 2014, 24).

Els models d'inspiració cognitiva distingeixen dos nivells al procés comunicatiu, que són de natura diferents, els de nivell conductual, observable, i un nivell cognitiu, amb aspectes no observables (representació del context, coneixement previ, processos de codificació i codificació) (figura, 14).

La comunicació s'entén aquí com una activitat en la que dos o més individus intercanvien senyals de diversa natura, algunes són visuals, altres auditives, altres poden ser inclús tàctils, algunes, pertanyen a un codi i altres no. Però si no es transcendeix aquell nivell no és possible adonar-se de tot el que és i significa comunicar-se (Escandell Vidal, M. V., 2014).

Es distingeix segons la intenció comunicativa, el rol d'emissor (rol transitori, que no suposa l'ús d'un codi lingüístic), diferent del rol de parlant (més d'un codi independent que el faci servir, com a ús específic d'una llengua).

I el pas de models direccionals i centrats en el codi, passant per models que posen l'èmfasi en el context i els aspectes de la natura dinàmica, cognitiva, social i afectiva de l'individu del procés comunicatiu.

La qüestió clau és quin d'aquest models guien l'activitat i la dinàmica comunicativa dels processos d'ensenyament-aprenentatge i quin és el rol comunicatiu que com a emissor i receptor adopta cada docent en aquest context.

2.3.2.3. Perspectiva d'estudi: bases epistemològiques comunicatives, cognitives i sociolingüística

Aguado, J.M. (2003, 12) afirma que la comunicació, l'organització i la complexitat apareixen així com la trama sobre la que es comença a construir el nou paradigma, un nou estil de pensament en la xarxa substitueix els vectors, la circularitat al linealitat, la policontextualitat a l'aïllament reduccionista; on el sistema pren el lloc de l'objecte com a concepte observacional dominant.

En aquesta dinàmica transformadora de la concepció del món, la comunicació i la cognició juguen d'igual manera un paper rellevant.

L'autor afirma que la comunicació, en definitiva, entra en el pensament de la ciència –i sobre la ciència- de la mà del redescobriments de la complexitat:

- La comunicació és un fenomen simultàniament natural i social, circumscrit exclusivament a l'àmbit del que és humà (psicològic, social i/o cultural) suposa disminuir les seves arrels fenomèniques.
- La comunicació és un procés característic de la cognició. Només sota aquesta premissa resulta viable abordar la qüestió del sentit com a emergència organitzacional.
- La comunicació està a la base de les formes organitzacionals de la complexitat. No és possible sistemes complexos sense comunicació.
- La comunicació és complexa per la perspectiva d'abordament de la realitat comunicativa, és complexa pel seu coneixement, la manera d'abordar-la.

La noció de complexitat del coneixement es relaciona amb el desplaçament wittgeinstià del conèixer el significat juntament amb les aportacions de la sociologia del coneixement i de la psicologia (en les que la semàntica i la lingüística han de jugar un paper fonamental) donaran lloc, sobre la base conceptualment centralitzadora de l'obra de Vigotski, el denominat constructivisme social (Aguado, J.M., 2003, 27).

Es parteix de la idea del constructivisme social com una epistemologia pròpia del coneixement social en el seu doble sentit, l'explícitament epistemològic del coneixement com a fenomen social i l'implícitament disciplinar d'un coneixement social, és a dir d'una epistemologia sociolingüística.

Alhora per partir d'un context divers d'abordatge de l'objecte d'estudi, que inclou la psicologia, els aspectes biològics i neurofisiològics, entre d'altres, el que varia substancialment la concepció de l'eix subjecte/objecte, que es converteix en un sistema, desordenat i complex. El constructivisme cognitiu, consolida les bases per al constructivisme radical en la forma descrita per von Glasersfeld, diu Aguado, J.M., 2003, 27), que arrossega gran quantitat d'incertesa.

En aquest context paradigmàtic, l'entorn, s'entén com a proveïdor de soroll i informació que el sistema ha de filtrar, per a realitzar les operacions que perpetuen la seva organització.

El nou paradigma suposa un format conceptual basat en l'organització, els planteja el joc organitzacional no només de la informació sinó molt especialment

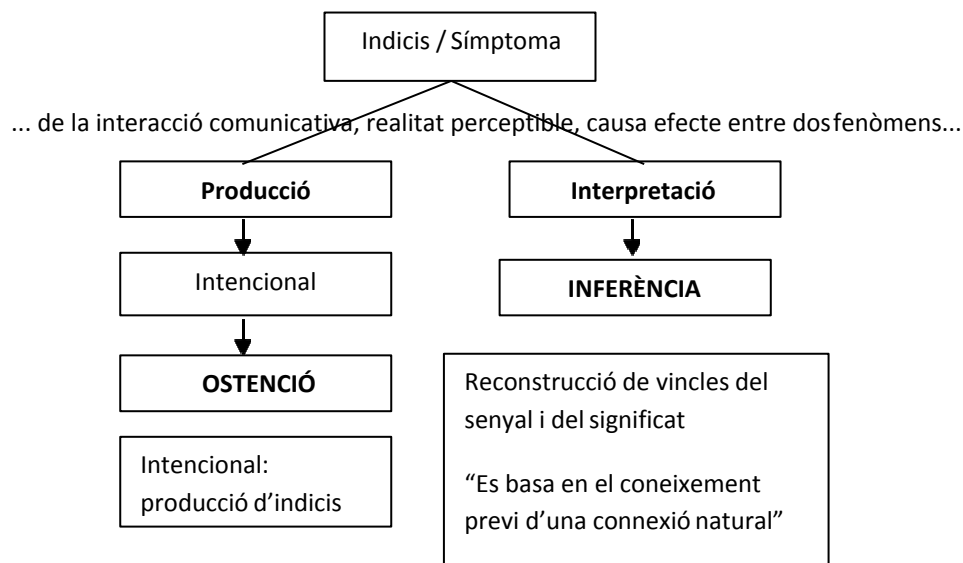
de la comunicació. Essència relacional de la comunicació (Watzlawick, Beavin i Jackson, 1989).

“El fenomen de la comunicació no depèn del que es diu, sinó del que passa amb qui ho rep. I això és un tema molt diferent a transmetre informació” (Maturana i Varela, 1996, 169).

La hipòtesi cognitivista es basa en que “representació efectiva, quan el processament de la informació exterior condueix el sistema a una solució satisfactòria del problema plantejat es parla doncs, de coneixement eficaç” (Aguado, J. M., 2003, 186).

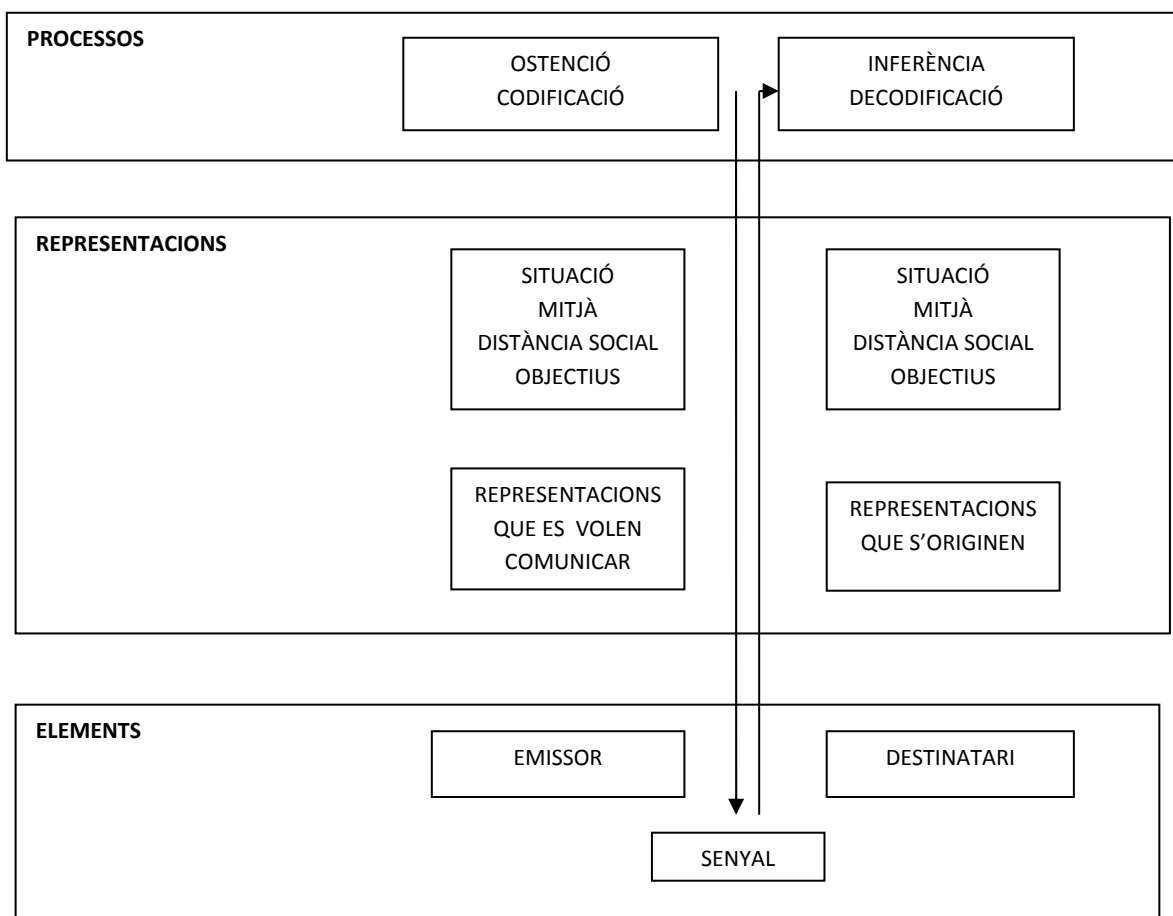
La comprensió i inferència, els processos cognitius que es duen a terme abans de l'expressió i quan escoltem als altres suposen el pas d'una representació interna a una externa, comporta sempre operar amb la selecció i l'abstracció de la informació, de forma anàloga, la recuperació d'un missatge a partir d'un senyal lingüístic requereix una expansió mitjançant operacions no conscients (Aguado, J.M., 2003).

Figura 17. Expressions lingüístiques
(Aguado, 2003)



El context des del que s'enfoca l'activitat comunicativa per entendre la forma de comportament on “Comunicar-se és prendre part en una forma de comportament pel que un o diversos individus tracten d'originar representacions a la ment de l'altre per mitjà de l'ús de senyals de producció i interpretació del qual és el resultat de l'operació sistemàtica de processos cognitius específics” (Aguado, J.M., 2003, 52).

Figura 18. Activitat comunicativa segons l'enfocament cognitiu
(Escandell, M. V., 2014, 51)



Aquest paradigma entén la ment com un sistema organitzat per estructures de:

- Coneixement
- Expectatives

Atès la necessitat cognitiva humana, aquestes estructures dirigeixen el comportament, proporcionen les claus per predir i interpretar les accions dels altres.

Una perspectiva del llenguatge sintàctica o semàntica, suposa adoptar una visió estructural del llenguatge es centra en els elements discrets del llenguatge, en comptes d'unitats més àmplies.

L'anàlisi sociolingüístic es centra en el tipus de comunicació que es requereix per transmetre informació i en el context en què aquesta es du a terme, només en algunes ocasions el llenguatge és un mitjà en sí mateix; generalment és un mitjà per aconseguir quelcom (Owens, R. E. Jr., 1996, 56).

Des de la perspectiva sociolingüística es prenen en les funcions socials i comunicatives del llenguatge, l'aspecte social és quelcom important per a la comunicació i per al propi desenvolupament del llenguatge, per a garantir l'eficàcia comunicativa, per a transmetre millors les intencions comunicatives, tot tenint en compte la percepció del context comunicatiu.

Aquesta tesi adopta una perspectiva d'anàlisi basada en la pragmàtica, la teoria sociolingüística, on la parla es constitueix en acte, la Teoria dels Actes de Parla, com a unitat molt més àmplia de la comunicació humana, que permet una comunicació intrapersonal (llenguatge intern –memòria, resolució de problemes i desenvolupament conceptual) i interpersonal (comunicació).

L'acte de parla, té un component proposicional (força proposicional), el contingut conceptual de l'emissor, en el seu significat, i la força d'il·locució, actitud del parlant respecte a aquesta proposició, la seva intenció. La forma concreta depèn del context de comunicació (Owens, R. E. Jr., 1996).

El model sociolingüístic aborda l'eficàcia comunicativa del llenguatge en contextos lingüístics i no lingüístics. Les interaccions i les relacions socials són les que proporcionen el marc necessari que permeten decodificar i codificar la forma i el contingut del llenguatge.

Taula 11. Quatre models de desenvolupament del llenguatge
(Owens, R. E. Jr., 1996, 63)

	Conductista	Psicolingüístic-sintàctic	Psicolingüístic-semàntic cognitiu	Sociolingüístic
Forma lingüística	Unitats funcionals (mandats, tectes...).	Unitats sintàctiques (noms, verbs...).	Unitats semàntiques (agents, objectes...).	Unitats funcionals (actes de parla, peticions, comentaris...).
Mètodes d'adquisició	Reforç selectiu de la forma adequada.	Mecanismes per a l'adquisició del llenguatge (LAD), que conté les regles universals de l'estructura de la frase, necessàries per a desxifrar les regles de transformació del llenguatge.	Estructures cognitives universals que ajuden els nens a establir relacions no lingüístiques que posteriorment s'expressaran com a relacions semàntiques.	Comunicació precoç, mitjançant la que els nens expressen pre-verbalment les seves intencions; el llenguatge es desenvolupa per a expressar les intencions.
Input ambiental	Reforç i extinció; modelat dels Pares.	Mínim	Relacions cognitives establertes mitjançant la implicació activa del nen amb el seu entorn.	Interacció comunicativa com a procés bàsic; modelat i retroalimentació per part dels pares.

En resum, des d'una perspectiva de la ciència del text la tasca consisteix en analitzar el text des de les diferents formes de la comunicació i de l'ús de la llengua, segons s'analitzen des de diferents disciplines, la seva estructura, funció i efecte, la psicologia cognitiva, la pragmàtica i la seva vessant social i interactiva (Van Dijk, T. A., 1983 versió castellana, 1978 original).

2.3.3. Context i origen de la comunicació humana

2.3.3.1. Llenguatge i pensament

“El llenguatge és la característica que diferencia l'home d'altres éssers” (Dale, Ph. S., 1980, v. espanyola 2003, 297) el lingüista Edward Sapir relaciona llenguatge i pensament. O en paraules de J. Tusón (1999) “El llenguatge, però és un fenomen humà d'una magnitud tan impressionant que aquesta primera caracterització peca per la seva mateixa generalitat. En primer lloc, el llenguatge és l'element sobresortint de la nostra condició humana, la característica que defineix més bé l'espècie Homo sapiens i que no es troba en cap altra espècie del món animal. Els humans, doncs, podem ser definits, des d'aquest punt de vista com “els parlants””. Com afirma J. Tusón (2011), d'entre 1.250.000 espècies, només una, l'homo sapiens, gaudeix de la facultat del llenguatge.

La perspectiva des de la que s'explica l'adquisició del llenguatge defineix alhora el plantejament des de la que s'aborda el seu estudi, des de la Període lingüístic. Noam Chomsky, “Gramàtica generativa i transformacional” (1957), l'entén en termes de gramàtica universal, innata. Els plantejaments del període cognitiu dels anys 60 als 80, que suposa l'integrament de la Psicologia Cognitiva, amb una visió cognitiva del llenguatge, al que correspon el plantejament de Tanenhaus, 1998, fins a la perspectiva de les ciències cognitives, amb una perspectiva interdisciplinària, orientada a entendre com funciona la ment humana (Coll-Florit, M., - oord-, 2013).

Per a Noam Chomsky (1957) existeix una gramàtica universal, amb regles gramaticals abstractes com a base per generar l'estructura oracional, plantejament des del que es minimitza la influència de l'entorn i es retrodueix l'estudi de la ment en les Teories sobre el llenguatge.

D'altra banda, els models basats en la Psicologia Cognitiva, en les que teories com la de Benjamin Lee Whorf (1956) –relativisme lingüístic-, deixeble de Sapir, va definir aquesta hipòtesi, “Els éssers humans no només viuen en el món subjectiu, tampoc només en el món de l'activitat social, com normalment es creu, doncs es troben mercè la llengua que constitueix el mitjà d'expressió de la societat a la que pertanyen. Seria una il·lusió pensar que l'ésser humà pot adaptar-se a la realitat sense servir-se del llenguatge, i que el llenguatge és únicament un mitjà per resoldre problemes específics de la comunicació o de la reflexió (...)”.

La T^a de Whorf posa de relleu els aspectes generals del pensament i el condicionant de la llengua en el pensament i l'abordament de les qüestions, tot i que el fet que una llengua no inclogui una determinada categoria no suposa que el parlant no sigui capaç de pensar-hi.

El psicòleg Jerome Bruner (1964), “no només ens servim del llenguatge per a representar la realitat sinó també per a transformar-la”. Una vegada el nen ha aconseguit internalitzar el llenguatge com a instrument cognoscitiu, pot representar i sistemàticament transformar les regularitats de l'experiència amb major força i flexibilitat que abans.

“Dominar el sistema lingüístic no és el mateix que aplicar-ho, cal deixar un temps per a la correcta aplicació de les funcions del llenguatge. L'ús del llenguatge per a cada una de les funcions (memòria, comunicació, representació i altres com la categorització) està relacionat amb el nivell de desenvolupament de la cognició” (Dale, Ph. S., 1980, v. espanyola 2003, 332).

Jean Piaget (1967, 91-98) al marge de la majoria dels psicòlegs, considera que hi ha una funció simbòlica de més amplitud que el llenguatge que comprèn tant el sistema de signes verbals com el sistema de símbols en el més estricte sentit de la paraula. Considera que el pensament és anterior al llenguatge, que el llenguatge en sí mateix no pot explicar el pensament, perquè les estructures que el caracteritzen tenen la seva arrel en l'acció i en mecanismes motosensorials més profunds que la lingüística.

“Tot i que aquests temes estan sense resoldre, sí que ha quedat clar que la influència no és unilateral, que el llenguatge i la cognició influeixen mútument” (Dale, Ph. S., 1980, v. espanyola 2003, 309).

- *Llenguatge egocèntric*. Llenguatge pronunciat en absència o presència d'altres, no té com a fi la comunicació. Ex. Repetició, ecolàlia, monòleg i monòleg col·laboratiu.
- *Llenguatge social*. Llenguatge amb finalitat comunicativa. Ex. Informació adaptada, crítica, ordres, preguntes i respostes.

Vigotsky (1962) (original, 1934): llenguatge egocèntric / pensament en veu alta

- *Parla interna*, parla subterrània, inarticulada, com a procés de pensar (Dale, Ph. S., 1980, v. espanyola 2003, 316).
- Amb una funció en sí mateixa: pensament connectat amb paraules, expressen pensament amb el significat de les paraules (citada a Dale, Ph. S., 1980, v. espanyola 2003, 1962, 149).
- L'important és el predicat psicològic: el comentari (Dale, Ph. S., 1980, v. espanyola 2003, 377) que va disminuint conforme el nen va guanyant consciència dels punts de vista d'altres persones, fins arribar al llenguatge social.

El llenguatge que té una funció social, es converteix en racional i el pensament en verbal (Vigotsky citat a Coll-Florit, M., - coord-, 2013).

En resum, l'ésser humà amb una arquitectura cognitiva, amb capacitat per utilitzar el llenguatge amb gran eficàcia, de manera ràpida i fluida, en diferents contextos i amb diferents interlocutors (Coll-Florit, M., - coord-, 105).

2.3.3.2. Llenguatge i llengua

El llenguatge com a instrument concreta la facultat en grups lingüístics, vessant d'interacció lingüística.

Per a J. Tuson (1999) cada parlant és el propietari inalienable de la seva llengua. (...) sense parlants concrets no podem imaginar una llengua, almenys una llengua viva. Gràcies a una llengua es construeix la pròpia personalitat i és possible el diàleg interior amb nosaltres mateixos.

La llengua assegura la comunicació d'un missatge gràcies a estructures fonològiques, morfològiques i sintàctiques, en part comuns a totes les llengües i en part específiques de cada llengua particular; i la comunicació és possible gràcies a l'ús de senyals, convencional o arbitrari, un repertori extens: el vocabulari (Tuson, J., 1999, 37).

L'arbitrarietat del signe lingüístic va ser introduït per Ferdinand de Saussure, i és important per entendre que no és necessària la relació directa amb el que es vol representar i ampliar la possibilitat de conceptes i idees que es poden expressar.

2.3.3.3. Llenguatge, parla i comunicació

Entesa la comunicació com a qüestió de supervivència col·lectiva, “la comunicació ha estat la locomotora de l'evolució i ha permès de desplegar el gran tirabuixó de la cultura com una de les manifestacions de la pròpia naturalesa i que pot fer possible gairebé qualsevol cosa imaginable” (Serrano, S., 2000, 14).

El desenvolupament de la comunicació “en una societat de mamífers que alleten a les cries i les ajuden i ensenyen a adaptar-se al context al que han de viure, demana una competència comunicativa –cognitiva- força complexa. Implica un desenvolupament del cervell i el desenvolupament de nous rituals i comportaments, unes representacions del món, visions del món codificades i estructurades neuronalment que dirigeixin el comportament i que inicien els homínids diferenciant-se de la resta de primats, compartint habilitats comunicatives (expressions facials que faciliten relacions i organització social, s'aparellen, fan amics i amigues, tenen cura des les cries, del seu aspectes, etc., on el somriure adquireix una funció social” (Serrano, S., 2000, 44-47).

La coincidència en la transició a l'ésser humà amb la capacitat del bipedisme, una major qualitat de l'alimentació, l'augment del cervell, inicia l'esclat amb l'Homo habilis (entre dos i un milió d'anys: cervell de 1.000 cm³, i una capacitat motriu combinada. És el Big Bang de la parla, l'esclat del llenguatge a l'espècie

humana, amb un seguit de canvis en les capacitats sensibles, perceptives i cognitives.

El sistema d'interacció dels primats és fonamentalment visual, tenen un ventall de faccions per comunicar diverses emocions, des de la sorpresa a l'hostilitat, i amb les mans comencen a expressar moviments capaços de rebre unes primeres assignacions simbòliques (Serrano, S., 2000).

En aquest context l'oralitat esdevé possible a partir dels canvis de posició de la laringe, amb la necessitat de control de les vocalitzacions. La diferència amb els primats és que aquests no són capaços de controlar la producció, cap al control a través de la intervenció de les zona frontal de la escorça cerebral (Serrano, S., 2000, 143 - 146).

Els humans són capaços d'articular ràpids moviments –sota control cortical- amb els quals ajuden a codificar la informació que lliuren a través del llenguatge. Llarg camí que porta de les crides a l'articulació, que suposava canvis anatòmics i funcionals relacionats amb increment dels espais corticals i el desplegament de xarxes i circuits no vistos en un cervell abans.

Així la llengua, els llavis i les barres resten sotmeses al control, ara també la laringe i la respiració, els músculs de la laringe faran tasques de coordinació entre la respiració i els moviments de llavis, llengua o paladar. La visió representa el primer sentit cortical.

En resum, cal la intervenció de nous aspectes sensorials, motors i cognitius implicats en els processos d'aprenentatge i d'ús del llenguatge natural. El que provoca sinèrgia entre pensament simbòlic i habilitats comunicatives, i la relació amb una modalitat comunicativa més elaborada: la parla, suposava la domesticació de les articulacions, de la veu (Serrano, S., 2000, 165 - 182).

La qüestió clau, és què va succeir fa uns dos milions d'anys, quan un fet excepcional fa emergir l'*Homo*? “Vet aquí que en algun moment de la història homínida, molt probablement d'una manera caòtica determinista, devien convergir factors ben diversos que es realimentaven els uns als altres, com l'engrandiment prefrontal del cervell, el control motor de les vocalitzacions, la propensió cada cop més gran a la imitació vocal, la certa remodelació de l'espai auditiu, la baixada de la laringe fins a deixar un tracte vocàlic ben a punt, que,

en sinergitzar, devien actuar com el mecanisme de selecció més poderós per a una comunicació cada cop més eficient” (Serrano, S., 2000, 180-181). Que va suposar la possibilitat de:

- *Processament de la informació simbòlica*: l'experiència i aproximació al processament d'informació simbòlica suposés un mecanisme de selecció i tingués com a contrapartida una prefrontalització més gran, una capacitat més eficient de producció de vocalitzacions domesticades, a la llarga sons articulats i també capacitat de percepció auditiva.
- *Escenaris possibles/manifestacions comunicatives*: des de passar informació sobre coneixements adquirits entre generacions, fins a negociar sobre qualsevol aspecte de la vida social. Per establir una xarxa de suport a les interaccions comunicatives múltiples i continuades perquè la comunicació vertebrava la societat en comunitat.

Els inicis de la parla, “parlar dels inicis de la nostra activitat verbal demana algunes dosis (...) de fet, en temps passats els mites fundacionals de molts pobles establien que el llenguatge (per extensió l'escriptura) era un regal d'alguna divinitat. Thot, per als egipcis, Jehovà, per als jueus; Janus, per als romans, etc. Fins que al s. XVIII Johan Gottfried, va sentenciar de manera ben desconcertant, l'origen del llenguatge només pot ser diví, en un sentit digne, si és humà” (Tuson, J., 2011, 69).

Per a J. Tuson (2011) els 8 factors clau (activitats inimaginables sense parla):

- Engrandiment del cervell en el gènere Homo (1.400 cm³).
- Constatació de l'evolució de les indústries lítiques (utensilis aurinyacions).
- Significat de les migracions des del bressol africà fins ocupar pràcticament tot el planeta (migracions generalitzades).
- Compartir la caça.
- Preparació d'enterraments.
- Cura de malats.
- Control del foc.
- Construcció d'estructures habitables.

L'adquisició del llenguatge és un procés de socialització (Owens, R. E. Jr., 1996). S'adapta a un model transaccional entre el nen i el seu cuidador per a que el nen pugui comprendre les regles del diàleg, i no tant la sintaxis o la semàntica. Cal una base comunicativa, a partir de la qual el llenguatge es projecta sobre aquesta base per expressar verbalment aquelles intencions que prèviament s'havien d'expressar de manera no verbal.

El seu enfocament cooperatiu, basat en interaccions socials, es contraposa al plantejament de Noam Chomsky, qui entén el llenguatge com a quelcom innat.

En contraposició (Tomasello, 2013) el model social els aspectes fonamentals de la comunicació específicament humana són adaptacions biològiques per a la interacció social cooperativa en general i que la seva dimensió exclusivament lingüística està constituïda per convencions i construccions culturals creades.

La interacció social que envolta al llenguatge és precisament el que facilita la seva adquisició (Ninio i Snow, 1988). Hi ha una estreta relació entre la forma i les funcions del llenguatge.

Els nens evolucionen des d'una comunicació reflexa i no intencionada fins a una expressió verbal d'intencions en el segon any de vida. Les funcions o intencions comunicatives ja estan clarament establertes abans que el nen comenci a adquirir estructures lingüístiques (Owens, R. E. Jr., 1996, 60).

Així com la importància del modelat en el procés d'adquisició i desenvolupament del llenguatge. "Els pares responen a aquestes primeres emissions dels nens, expandint la forma o extenent el significat de l'emissió, i oferint respostes i comentaris, imitant (...) tot modificant el model lingüístic que proporcionen. A la seva vegada els nens continuen aprenent aquelles estructures que codifiquen allò que volen expressar d'una manera més eficaç. És a dir, l'adquisició del llenguatge està immersa en un context social i depèn d'ell. El procés de desenvolupament del llenguatge té un caràcter recíproc i requereix d'un aprenent i d'un usuari competent que actua com a socialitzador i mestre (Holzman, 1984). El modelat i la retroalimentació que ofereix el cuidador es modifiquen en la mesura que ho faci el nivell lingüístic del nen (Owens, R. E. Jr., 1996, 62).

Capacitat per crear convencions comunicatives comprensibles per a tot el grup:

- Interaccions socials
- Intencionalitat compartida
- Capacitat d'aprenentatge cultural

La comunicació fluïda requereix de coneixement mutu (Tomasello, M., 2013, 15-16), de la capacitat de crear un terreny intel·lectual comú. “Entre els primats no hi és el principi de prestar servei a altres donant informació”. Entre els animals no hi ha un mòbil comunicatiu.

En els humans el mòbil comunicatiu és prestar servei a altres facilitant informació. Es transforma l'acte d'informar en un acte sol·licitador (Tomasello, M., 2013, 16). Així doncs, la comunicació humana és cooperativa que funciona amb naturalitat i fluïdesa en contextos on:

- Terreny conceptual comú (conegut per l'altre).
- Mòbils cooperatius que compleixen amb aquesta condició.

La cooperació humana s'estructura al voltant de la intencionalitat compartida o col·lectiva (Tomasello, M., 2013, 16-17). Intencions conjuntes, coneixements mutuament compartits, creences compartides, etc.

Té un caràcter conjunt, especialment notable en aquelles entitats construïdes per la cultura (diners, matrimoni, govern, etc.) entitats que només existeixen en un realitat institucional construïda col·lectivament.

Requereix d'habilitats i mòbils propis de la intencionalitat compartida “infraestructura cooperativa” de la comunicació humana. La comunicació cooperativa va sorgir per a coordinar les activitats de col·laboració amb més eficàcia.

- *Mutualisme*. Va començar amb activitats mutualistes, un individu que ajudava a un altre, al temps que s'ajudava a sí mateix
- *Altruisme*. Després va evolucionar i es va estendre a altres situacions en què l'individu no esperava res a canvi, possiblement per conrear reciprocitat i guanyar reputació de servicials en el grup.
- *Altres fins*. Només més tard els humans van començar a comunicar-se amb finalitats superiors, que no implicaven cooperació, i va obrir les portes a l'engany i la mentida.

Les característiques de la comunicació humana: aprenentatge, flexibilitat i atenció a l'altre:

- 1es fases: gestualitat i socialització (primats). Activitats naturals
 - o Llenguatge: “La hipòtesi acceptada en l'actualitat és que les convencions lingüístiques arbitràries només van poder sorgir en el curs de l'evolució en el context d'activitats de col·laboració en què els participants compartien les intencions i l'atenció, activitats que estaven coordinades per formes naturals de comunicació gestual. Així doncs, els llenguatges convencionals (primers de signes i després vocals), es van formar a sobre, per així dir-ho, d'aquests gestos que ja comprenen i després van substituir l'assenyalament i la mímica per una història d'aprenentatge social compartit (que tots els participants sabien compartida). Aquest procés va ser possible gràcies a les aptituds exclusivament humanes per a l'aprenentatge cultural i la imitació, que permetrà als individus aprendre d'altres i reconèixer els seus estats intencionals” (Tomasello, M., 2013, 19).
- 2n. Transmissió de les formes convencionals: cultura
 - o Processos històrico-culturals durant els quals determinades formes lingüístiques es van convencionalitzar, després es van gramaticalitzar com a construccions gramaticals i després es van transmetre mitjançant l'aprenentatge cultural.

S'estableix una dialèctica entre processos evolutius i històrico-culturals (Vygotski, 1975), invers a les tesis chomskianes perquè incideixen a l'adaptació biològica per a la cooperació i la interacció social. El llenguatge arbitrari suposa una evolució en el context d'activitats de col·laboració.

Assenyalar és una tendència natural dels éssers humans de seguir la direcció de la mirada aliena vers objectius externs. Els gestos (senyal/mímica) és un estadi intermedi entre la comunicació dels simis i les convencions lingüístiques arbitràries.

- Evolució: H^a d'aprenentatge social compartit (Tomasello, M., 2013, 18-19)

“Tanmateix, malgrat les circumstàncies complexes que van caracteritzar aquest camí, el nostre objectiu final es pot formular amb senzilla i absoluta claredat: identificar les característiques exclusives de la nostra espècie per a la comunicació i les seves arrels onto i filogenètiques” (Tomasello, M., 2013, 19)

Hipòtesis (Tomasello, M., 2013, 20):

- 1) La comunicació cooperativa humana va sorgir per primera vegada en l'evolució (i sorgeix per primer cop en l'ontogènia) amb la forma dels gestos naturals i espontanis d'assenyalar i fer mímica.
- 2) El suport decisiu de la comunicació cooperativa humana és una infraestructura psicològica d'intencionalitat compartida, que es va originar evolutivament per donar suport a les activitats de col·laboració, els trets més característics són els següents:
 - a. Habilitats cognitiu-socials per a crear amb altres intencions conjuntes i generar atenció conjunta.
 - b. Mòbils (inclús normes) prosocial que afavoreixin compartir amb els altres i ajudar-los.
- 3) La comunicació convencional només és possible quan els participants tenen a la seva disposició:
 - a. Gestos naturals i una infraestructura d'intencionalitat compartida vinculada amb ells.
 - b. Habilitats per a l'aprenentatge cultural i la imitació, aptes per a crear i transmetre convencions comunicatives que es compensen col·lectivament.

El model cooperatiu comunicatiu humà en què “el codi lingüístic es basa en una infraestructura de comprensió intencional i en un terreny conceptual comú, que és primari des del punt de vista lògic” (Wittgenstein, 1953).

Els gestos són actes comunicatius per sí mateixos (Tomasello, M., 2013, 52) Per començar a comprendre la comunicació humana no podem començar pel llenguatge. Més aviat per la comunicació no codificada, no convencionalitzada i altres formes de sintonia mental.

Com funcionen els gestos? Infraestructura psicològica d'intencionalitat compartida:

- Complexa
- Resta oculta gran part del temps

Els éssers humans fem gestos per a (Tomasello, M., 2013, 55):

- Guiar en l'espai l'atenció d'un receptor vers quelcom ubicat en un entorn

perceptual immediat (gestos deíctics). Senyalar, situar. Present a totes les societats humanes conegudes (Kita, 2003).

- Orientar la imaginació d'un receptor vers alguna cosa que no està en l'entorn perceptual immediat: simulació d'una acció, relació o objecte (gestos icònics). Mímica.

Intenció referencial + Intenció social = Gest

Inferència

Terreny comú compartit

Capacitat per a comunicar coses complexes depèn de les habilitats lingüístiques, treball cognitiu amb una noció de nosaltres, amb actes d'intencionalitat compartida (Tomasello, M., 2013, 59, 60):

- Mímica (simular): fer que el receptor imagini. “Els gestos icònics no depenen del llenguatge”.
- Humans: “comunicar-se amb gestos simples de maneres tan complexes”.
 - o Cooperen mútuament
 - o Exclueix dels éssers humans
 - o Processos d'intencionalitat compartida

“La intencionalitat (compartida) pressuposa en el trasfons una sensació que l'altre aconsegueix els requisits d'agent cooperatiu (...) condició que és necessària per a tot comportament col·lectiu i, en conseqüència, per tota conversa”.

Comprensió dels altres com a agents cooperatius:

- Aptituds cognitives per a generar atenció conjunta i formular intencions conjuntes.
- Motivacions socials per ajudar els altres i compartir situacions ambells.

Diferència simis – humans:

- *Complexitat*: capacitat de concebre contextos més complexos.
- *Context*: terreny conceptual comú –el que ambdós saben (i saben que els dos saben)-, des de fets relatius al món, i la manera en què les persones reaccionen, actuen en certes circumstàncies, fins què és el que resulta notable o interessant per a la generalitat de les persones (Levinson, 1995).

“La característica crítica del terreny conjunt és que obliga a la persones a sortir de la seva perspectiva egocèntrica de les coses” (Tomasello, M., 2013, 63)

Taula 12. Resum del model cooperatiu de la comunicació humana
(Tomasello, M., 2013, 78)

Comunicador	Terreny comú / atenció conjunta	Receptor
Fites individuals		Acció: avenir-se al que vol
Intenció / Mòbil social Vull que R faci, sàpiga, comparteixi	Expressar Queixa, somriure, informar	Comprensió Saber el que C vol
Intenció comunicativa Vull que R conegui la meva intenció social	Senyals Així és per a tu	Raonament cooperatiu Pertinença
Intenció referencial Vull que R pari atenció a x	Senyalar S	Referència Identificar el referent de C

2.4. COMPETÈNCIA COMUNICATIVA I EDUCACIÓ SUPERIOR



Dir la paraula veritable és transformar el món.

*No hi ha paraula veritable
que no sigui estreta unió entre acció i reflexió.*

Paulo Freire

Ras i curt: avui, comunicar bé és la clau.

A casa, al carrer i a l'empresa

Sebastià Serrano

La comunicació és essencial per a l'ésser humà, és el que li permet relacionar-se amb els altres; en cada moment, intencionalment o no, les persones es comuniquen. La comunicació és a l'àmbit educatiu especialment rellevant, perquè l'acció didàctica és en essència un procés comunicatiu, on també es fa palès l'arc de distorsió entre el que es vol comunicar i el que rep el receptor (Cano, 2005, 69).

La comunicació és un procés social primari capaç de crear allò que transmet; és un procés d'acció, contextual i interpretatiu. És un procés d'acció perquè és codificat i decodificat amb llenguatge (verbal i no verbal) que integra contingut explícit, no explícit, conscient, inconscient. És contextual, s'utilitzen diversos canals i estils atenent als objectius comunicatius. I es tracta d'un procés interpretatiu, a través del qual els individus –en les seves relacions, grups, organitzacions, societats, etc- creen i responen a missatges que els permeten

adaptar-se al seu entorn i a les persones que els envolten. Així doncs l'ús comunicatiu del llenguatge requereix una doble competència, lingüística i pragmàtica.

D'altra banda, l'entorn es fa ressò, fins i tot a través de la premsa, de fins a quin punt valora aquesta competència i els dèficits que troba entre els titulats. L'article de Gutiérrez, M. (2014) s'apunta a "la capacitat de comunicar-se correctament, tant per escrit com de forma oral, la passió i la creativitat, com a principals dèficits dels joves. Aquestes carències apareixen inclús entre els graduats amb un expedient acadèmic brillant. "Cal més que bones notes per a desenvolupar una carrera amb garanties". Els experts destaquen les *softskills* com elements clau que diferencien a un professional de l'excel·lència.

Pel que a fa específicament a la capacitat comunicativa oral, Julve, R., 2010, posava de manifest la necessitat de donar impuls a l'expressió oral a l'educació, des de l'escola com una habilitat clau i la manca d'indicadors de la seva evolució des d'etapes educatives obligatòries, per la necessitat d'expressió oral a tots els àmbits de la societat i pel que fa a la universitat l'escassa presència del desenvolupament d'aquesta competència, tot i que s'integra més que anys enrera.

El punt de partida, són les competències bàsiques del RD i els resultats d'aprenentatge que en relació a la comunicació explícita per a Grau i Màster les següents referències.

La docència a l'educació superior implica habilitats comunicatives, competència *vs* actuació (Sibon, T., 2013), a través de la reflexió de la pròpia actuació, que afavoreixin l'aprenentatge a través de missatges elaborats d'acord a criteris lingüístics i comunicatius i adequats a cada context i orientats a l'eficàcia comunicativa.

2.4.1. Qüestions prèvies

2.4.2.1. Noció i definició de competència comunicativa

“És la impressió de que el comportament comunicatiu és apropiat i efectiu en una situació donada (Spitzberg, 1997, 379). La comunicació és efectiva quan arriba a les seves fites; és apropiada quan s’ajusta al que s’espera en una situació. Creen la percepció de que som comunicadors competents a través dels missatges verbals que enviem i les conductes no verbals que els acompanyen” (Verderber, R. F., 1999, 18).

La percepció de competència, segons Brian Spitzberg -professor de comunicació de la Universitat Estatal de San Diego, és la capacitat de comunicació interpersonal, és una percepció que els individus tenen al voltant de sí mateixos i dels altres. “Sembla raonable creure que és més probable que la gent estigui satisfeta en una relació quan es perceben a sí mateixos i a l’altra persona com a competents”.

- Com ens perceben?
- Com ens percebem?

Atenent als principis de la comunicació (Verderber, R. F., 1999)

- *La comunicació té un propòsit.* Kathy Kellerman (1992, 228). Tota comunicació té un propòsit. “Tota comunicació té una finalitat ja sigui conscient o no”. Una forma d’avaluar l’èxit de la comunicació és preguntar-se si ha assolit el seu objectiu.
- *La comunicació és contínua.* Verbal i no verbal “sempre enviem missatges conductuals dels quals els altres tenen alguna deducció o algun sentit. “Com a comunicadors hàbils necessitem ser conscients dels missatges, ja siguin explícits o implícits, que estem enviant de manera constant als altres” (Verderber, R. F., 1999, 14).
- *Els missatges de la comunicació varien en un codi conscient.* El procés de codificació, verbal i no verbal, pot fer-se de manera espontània, pot basar-se en una funció o ser una expressió espontània d’emoció (aquestes es codifiquen sense massa reflexió conscient).

Comunicació “escripturada” “seqüència d’esdeveniments típics, altament estereotipada, en una situació ben entesa” (Verderber, R. F., 1999, 33).
Après en situacions anteriors, s’aprenen o practiquen, fins que es tornen automàtiques. “Les escriptures ens permeten utilitzar missatges que són propis d’una situació i que, és probable, augmenten la nostra eficàcia en la comunicació” (Verderber, R. F., 1999, 15).

Missatges construïts: “Aquells que codifiquem en el moment en què responem a la situació per a la que les nostres escriptures conegudes són impròpies. Aquests missatges ens ajuden a comunicar tant efectivament com apropiada” (Verderber, R. F., 1999, 15).

Les respostes que es construeixen de manera creativa “són el vehicle ideal de comunicació, especialment en mitjans on es parla en públic” (Verderber, R. F., 1999, 16). Construir missatges efectius i apropiats.

- *La comunicació és de relació.* Les persones transmeten informació i negocien la seva relació.

- Amor i odi present en la relació
- Control /qui manté el control: definir si és complementària o simètrica (Watzlawick, Beavin i Jackson, 1967, 51).

Relació complementària. Una persona permet que l’altre defineixi qui tindrà més poder. Autoritat (provisió de control) i acceptació de l’afirmació.

Relació simètrica. Les persones estan d’acord sobre qui té el control.

El control de la relació no es negocia en un únic intercanvi, sinó que es determina amb el pas del temps, a través de molts intercanvis de missatges.

“En les relacions complementàries el conflicte obert és menys usual que a les simètriques, però a les relacions simètriques és més probable que el poder es repeteixi equitativament” (Verderber, R. F., 1999, 77).

- *La comunicació té implicacions ètiques.* “En les trobades, nosaltres escollim si ens comuniquem èticament o no” Per què la gent internalitza la moral i desenvolupa una ètica personal? Perquè la majoria ens veiem responsables de la nostra conducta i fins a cert punt de les nostres

actituds i caràcter, i ens culpabilitzem quan ens quedem curts ens aquests principis ideals” (Pritchard, 1991, 39).

“Per entendre com les nostres normes ètiques influeixen en la nostra comunicació, hem de reconèixer els principis ètics que condueixen el nostre comportament” (Verderber, R. F., 1999, 18).

- *La comunicació s'aprèn.* Sembla un comportament natural, innat, per això rares vegades tractem de millorar les nostres habilitats per molt inadequades que aquestes puguin ser.

Comunicació ≠ Ús de codi

Condicció necessària i suficient? Relativisme de la importància del codi en el procés comunicatiu (Escandell Vidal, M. Victoria , 2014, 16):

- 1) “Efectivament, si la comunicació fos una simple tasca de codificar i decodificar missatges, el coneixement del codi hauria de ser suficient per a explicar per complet el funcionament de la comunicació i qualsevol aspecte de la comunicació estaria determinat per ell (...)”.
- 2) “En 2n lloc, si la comunicació consistís inicialment en l'intercanvi d'informació codificada, no es podria concebre l'existència de comunicació en absència d'un codi”. “Cal coneixement de la situació extralingüística” (Escandell Vidal, M. Victoria , 2014, 17).

Amb qui s'estableix la comunicació? “Inclús quan emissor i receptor comparteixen un mateix codi, no és el coneixement d'aquest codi l'única de les seves capacitats que es posa en joc en la comunicació, ni tan sols quan del que es tracta és d'entendre els missatges codificats lingüísticament cal completar el procés de codificació i decodificació amb altres processos que afegeixen dades derivades del coneixement del món, de l'entorn... (Escandell Vidal, M.V., 2014, 20). Bates, 1974 (citada Dale, Ph. S. (1980) (v. espanyola 2003, 277). Coneixement pragmàtica: sutilesa del coneixement pragmàtica. Identitat social, personal, per exemple condiciona.

Els paràmetres dels que depenen l'efectivitat de les accions (Belinchón, M. et al., 2000), sobre condicions d'aplicabilitat: precondicions que han de donar-se per a que s'executin les accions i valorar els efectes: que poden derivar-se de la seva execució.

Mitjans: a través dels que el sistema pot executar les seves accions:

Estat inicial (I) \longrightarrow Estat Objectiu (O)

Belinchón, M. et al., 2000, introdueixen el concepte de la competència discursiva (T^a del discurs), que inclou la natura contextual i intencional dels processos representacionals. Com aquella competència relacionada amb els processos de producció de discursos (monòlegs orals), on el parlant assumeix tota la responsabilitat de les decisions de planificació i de l'organització seqüencial del discurs. Sobre tot per fer referència a aquelles situacions comunicatives *on line*.

2.4.2.2. Perspectiva d'estudi de la competència comunicativa

La perspectiva d'estudi des de la que s'aborda la competència comunicativa en contextos didàctics des de la vessant del model sociolingüístic, que interpreta la noció d'eficàcia comunicativa en contextos lingüístics i no lingüístics, i mitjançant la interacció amb els altres. Els infants desenvolupen el llenguatge gràcies a la presència d'un adult, que actua no tant com a corrector o reforçador, sinó com un subministrador, un amplificador de les emissions del nen en la seva interacció (Bruner, 1975, 17).

La comunicació humana requereix de l'aprenentatge, flexibilitat i atenció als altres per a desenvolupar-se. L'ús comunicatiu del llenguatge (Belinchón, M., et al. 2000, 631) necessita d'individus amb:

- a) *Competència lingüística*: capacitat per elaborar enunciats lingüístics gramaticals.
- b) *Competència pragmàtica*: contribucions acceptables en relació a les intencions comunicatives que es pretenen.

B. Bernstein (1998), des de la sociologia de l'educació i la seva teoria dels codis, permet un enfocament atenent a la relació del llenguatge i societat, així com el tipus de codi emprat en els discursos pedagògics.

El discurs generat és una manera de representar, més que una activitat, amb funcions diverses, considerat com a unitat caracteritzada com a:

- Unitats completes: tenen sentit ple.

- Unitats topicalitzades: unitat dels seus continguts semàntics.
- Unitats amb intenció: compleixen una funció comunicativa (realitzen una intenció).
- Unitats contextualitzades: S'emeten en una situació espacio-temporal concreta.

Si la comunicació és una activitat en la que dos o més individus intercanvien senyals de diversa natura, algunes són visuals, altres auditives, altres poden ser inclús tàctils, algunes, pertanyen a un codi i altres no. “Però si no es transcendeix aquell nivell no és possible adonar-se de tot el que és i significa comunicar-se” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 33).

2.4.2. Ús del llenguatge: processos i finalitats

2.4.2. 1. Nivells de processament en l'ús del llenguatge

Quins processos cognitius tenen lloc en la comprensió i producció de determinades formes lingüístiques? Quines normes i estratègies s'apliquen quan un parlant produeix o comprèn un text? Sota quines condicions i requisits previs podem desenvolupar el seu efecte? (Van Dijk, T. A., 1983, versió castellana, 1978 original, 20). “Processos que ajuden a traslladar qualsevol tipus de representació sensorial a una forma de pensament estructurada primera, i a una expressió lingüística després” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 46).

“La finalitat última de la comunicació no és només transmetre eficaçment el contingut que codifica el senyal, sinó emprar aquest contingut com a mitjà per fer sorgir en la ment del destinatari un conjunt de representacions més ampli, més ric, que transcendeix el que les paraules expressen per sí mateixes” (Escandell, V. 2014, 45).

“En el procés d'atendre selectivament la informació sensorial i assignar-li un sentit a la mateixa. El cervell selecciona la informació, l'organitza, la interpreta i l'avalua” (Verderber, R. F., 1999, 18 - 28).

L'elecció/atenció depèn de:

- *Necessitats*. Parem atenció a aquella informació que satisfà les

necessitats biològiques i psicològiques.

- *Interessos*. Parem atenció a aquella informació que respon als nostres interessos.
- *Expectatives*. Ignorem la informació que atempta contra els nostres interessos.

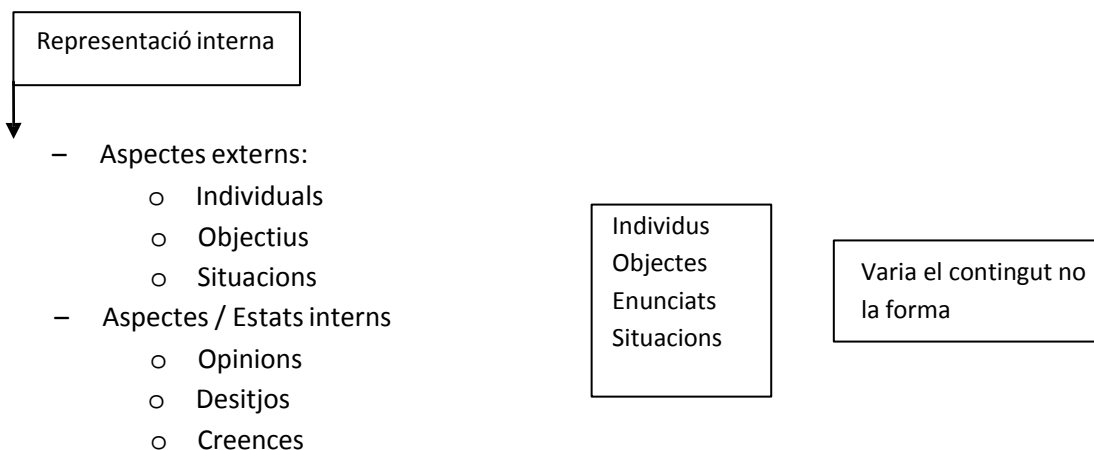
1) *Organització dels estímuls*

- *Simplicitat*. Necessitat de simplificar la informació amb significat.
- *Patró*. Trobar patrons familiars, la ment busca un patró d'organització per comprendre l'estímul. En tractar amb gent busquem patrons (agrupacions per gèneres, edat, etc).
- *Proximitat*. Altra manera d'organització proximitat espai, temps, ordre, succés, etc. També l'emprem per organitzar persones.
- *Bona forma*. Altra manera és afegir informació per a que el resultat encaixi amb les nostres experiències de bones formes (completar la imatge).

2) *Interpretació dels estímuls*

La ment en seleccionar i organitzar la informació que rep dels sentits, també interpreta la informació.

Figura 19. Representació interna:
percepció sensorial i organització de la informació: processos cognitius
(Verderber, R. F., 1999)



“Imatge mental, personal i privada d'un individu, un objecte o un estat d'una cosa, ja sigui de natura externa o interna” (Verderber, R. F., 1999, 38).

La ment és capaç d'operar amb representacions internes de tipus diferents:

- *Representacions analògiques*: reproduïxen la realitat / les propietats de l'entitat o l'estat de les coses (imatges visuals).
- *Representacions abstractes*: combinació / creació d'estructures abstractes que combina símbols específics. Proposicions: poden descriure estats de coses i establir relacions lògiques (causa-efecte, inclusió, contradicció...)

“La manera amb què cada un conceptualitza el món que l'envolta, els altres individus i la relació que té amb ells, les seves pròpies intencions, desitjos i creences, pot adoptar la forma de representacions simbòliques” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 39)

“Conjunt flexible de representacions –unes individuals, altres compartides- que inclou la idea de que cada individu s'ha creat de l'entorn, sigui físic o social, i el coneixement del món que és capaç de manegar” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 40).

Els nivells de processament en l'ús del llenguatge són la comprensió i producció del llenguatge, processos complexos. Actua com a conjunt integrat de processos i representacions que operen a diferents nivells (Belinchón, M. et al, 2000).

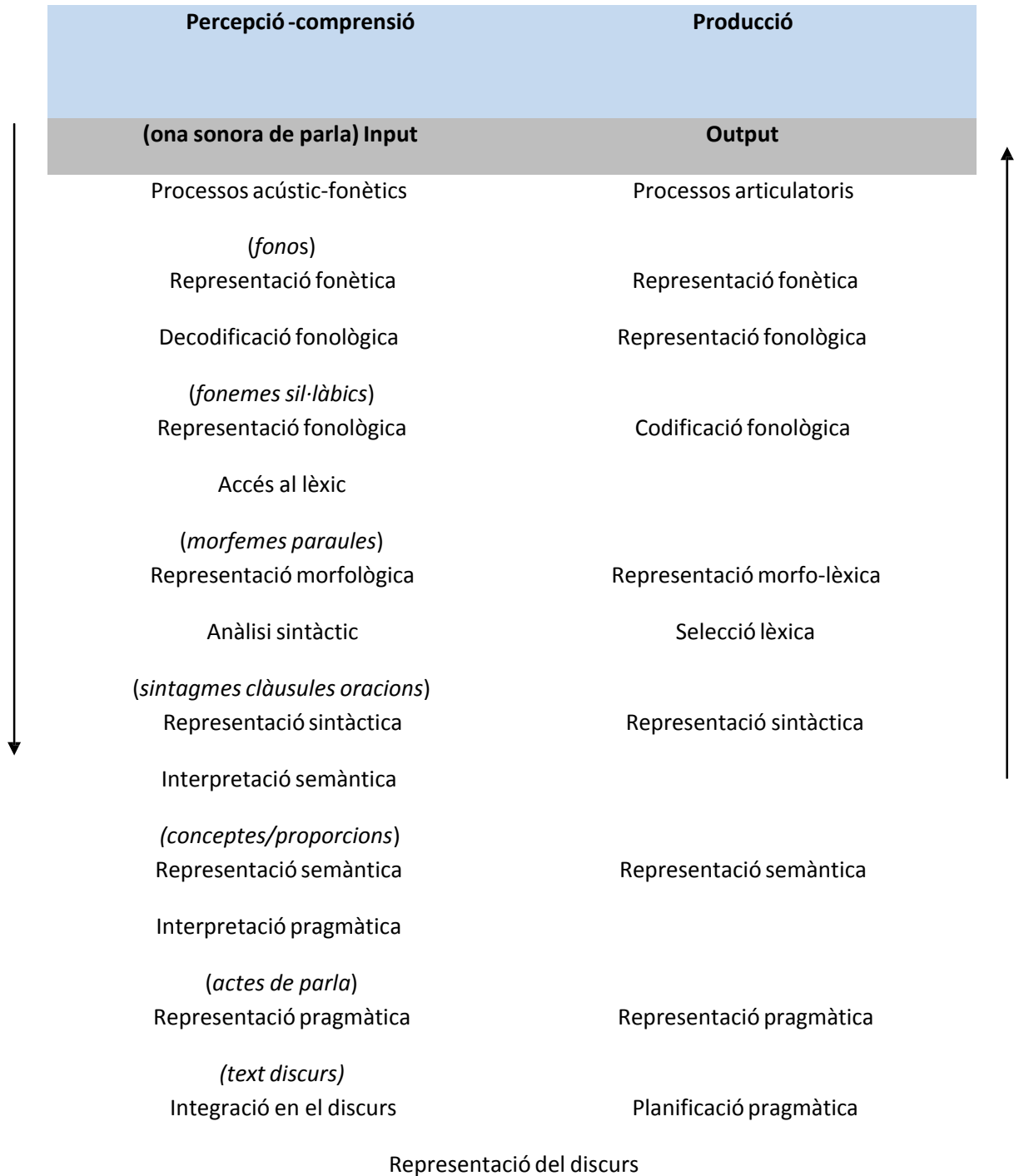
El sistema de processament lingüístic:

- Disposició dels elements en el sistema.
- Funcionament de processos: natura de les operacions psicolingüístiques i el seu curs natural d'acció.

Des del model autònom de la comprensió del llenguatge (Foster, 1979), que diferencia dos nivells i entén el procés com a tasques específiques; passant per un model interactiu (Marslen-Wilson, 1975; Dell i Reh, 1981); arquitectura (modular *vs* global), modular (Fodor, 1983) i Global (Anderson, 1983). Caracterització horitzontal dels processos mentals, sistema unitari de processament.

“A la seva evolució l'espècie humana pot haver desenvolupat o destacat certs trets que facilitaran el llenguatge, però una vegada desenvolupats, aquests trets no es van veure confinats al llenguatge, sinó que avui s'empren en activitats no lingüístiques. Així doncs, la ment és un dipòsit general d'estructures i processos bàsics que han contribuït sota pressions evolutives a l'aparició del llenguatge” (Anderson op cit. 3).

Figura 20. Mapa general dels principals subsistemes de processament que intervien en la comprensió i producció del llenguatge oral
(Belinchón, M., 2000, 315)



El aspectes rellevants de la producció del discurs i de la conversa:

- Codificació lingüística dels enunciat individuals.
- Codificació de l'emissió o producció de parla.

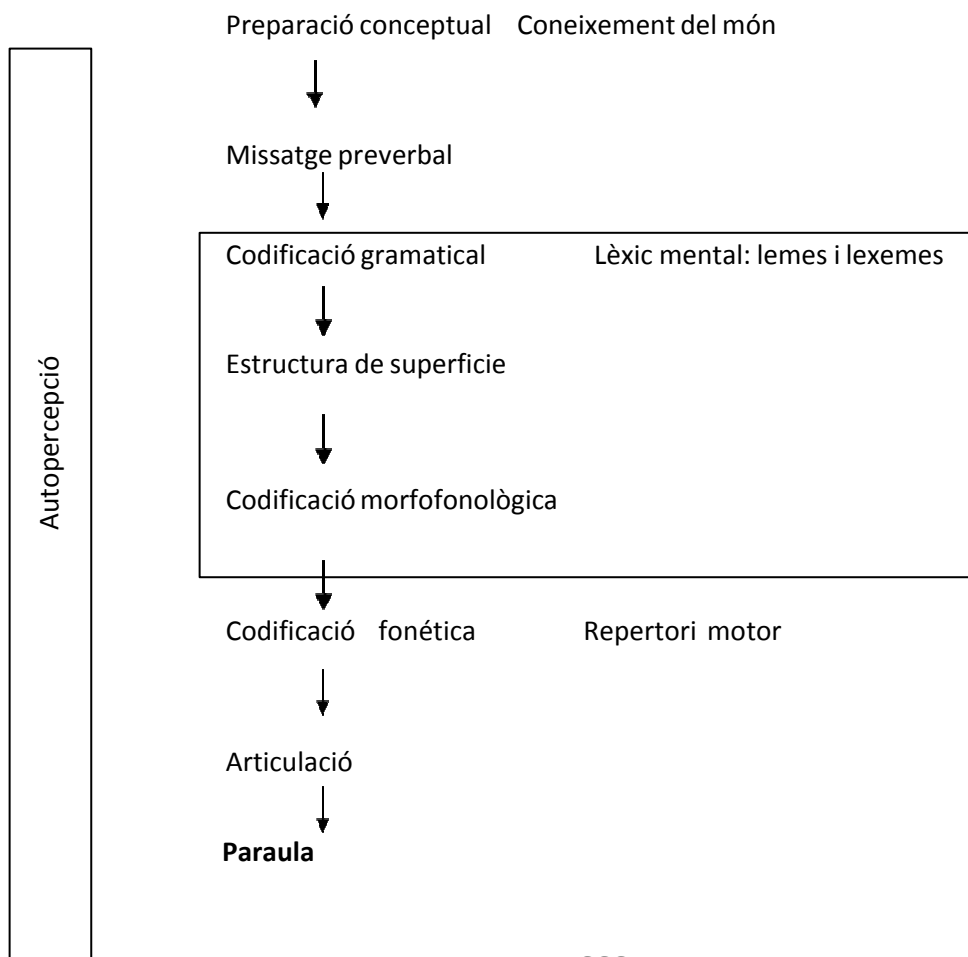
Belinchón, M. et alt. 2000, plantegen que des d'un punt de vista cognitiua Des d'un punt de vista cognitiu implica mecanismes de producció de textos:

- Activació d'esquemes de coneixement nous.
- Elaboració/Supressió/Actualització: contextual.

Implica l'adopció d'una certa perspectiva psicològica en l'anàlisi de les situacions socials en un context conversacional.

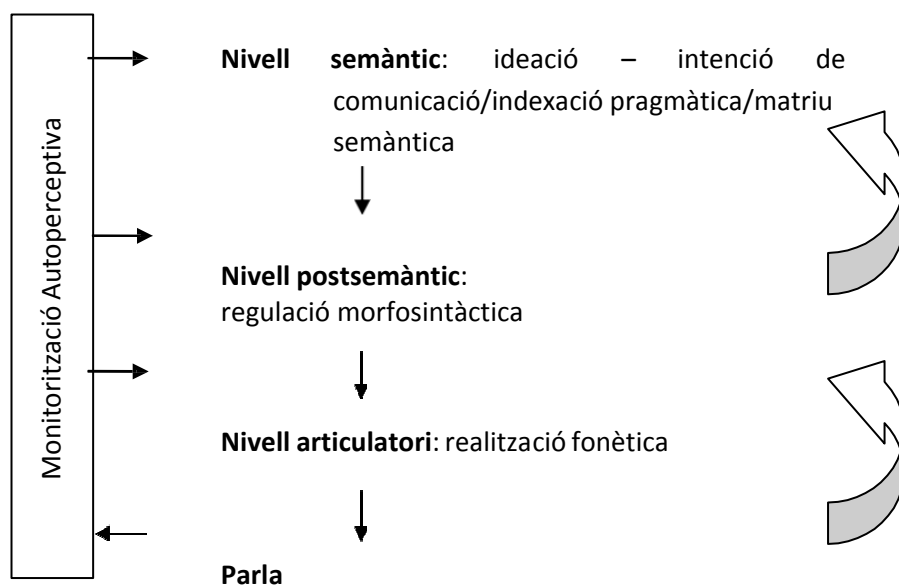
Segons el plantejament de Levelt (1999), en el procés de producció llingüístic les primeres fases corresponen al reconeixement visual (a l'experiència) i a la recuperació del concepte lèxic. Durant la codificació morfofonològica, s'activa l'àrea de Wernicke (al lòbul temporal posterior) al que segueix una producció fonètica (àrea frontal) amb articulació de la resposta verbal.

Figura 21. Model de producció lingüístic de Levelt (1999)
(Rondal, J.-A., 2006)



Model de producció basat en Levelt (1999), incorpora diversos llaços funcionals que suggereixen que diverses informacions a diferents nivells poden interactuar de manera recurrent, i que la planificació d'una part de l'enunciat no ha d'estar necessàriament acabada en el moment en què comença una altra part del mateix enunciat

Figura 22. Nivells de producció Levelt (1999)
(Rondal, J.-A., 2006)



- Marc de la matriu semàntica: la representació

La ideació com a fase inicial del procés lingüístic, a partir de la intenció comunicativa, aquesta activa una indexació pragmàtica que apreta el futur enunciat. Aquestes indicacions emmarquen la matriu semàntica.

El parlant focalitza la seva atenció sobre quelcom que considera pertinent verbalitzar, creant una representació cognitiva del futur missatge. Aquesta representació consisteix en una espècie d'escena (teatral) que pren els participants i al context situacional, situats en una seqüència història (Fillmore, 1997; Langacker, 1987). Levelt (1999) proposa una estratègia que procedeix segons una jerarquització descendent dels centres atencionals. Es tracta d'una

posada en perspectiva del missatge, amb la decisió de què es dirà en primer lloc, què després, etc.

El procés incorpora sistemes de control previs a la producció, segons Levelt (1999) es produeix un error (*lapsus*) cada mil paraules, el que dona fe de l'eficiència dels sistemes planificació i de la monitorització autoreceptiva (Goldman-Eisher, 1968, Levelt 1989, 1999).

- *Nivell semàntic*: la matriu semàntica i la seva indexació pragmàtica proporcionen el pla a partir del què es fa la composició morfosintàctica, però aquesta no la condiciona (si no no existiren diferències entre les llengües).
- *Nivell postsemàntic*: estructura i organització per sintagmes i concordància.

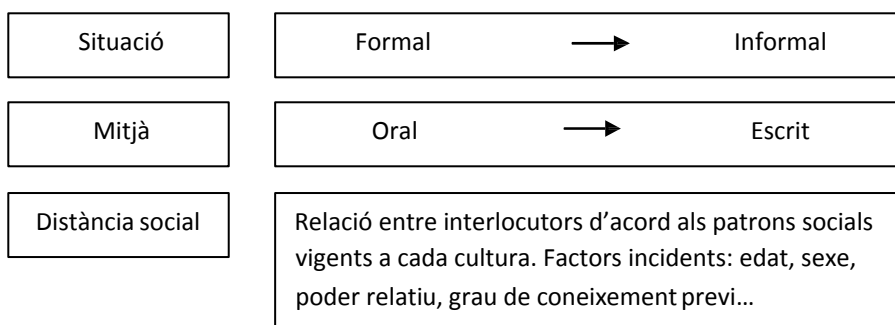
“El paradigma de l'aprenentatge implícit genera un mecanisme clau del desenvolupament del llenguatge, principal però no únicament fonològic i morfosintàctic. Certes dimensions pragmàtiques del llenguatge (p.e. la proxèmia o distància física varien interculturalment entre interlocutors diàdics, les expressions facials i tot el paralenguatge, les convencions socials que es refereixen a usos lingüístics), del funcionament discursiu (p.e. els escenaris motivats culturalment) i de l'elaboració semàntica (els semes fonamentals i la base cognitiu-semàntica de les estructures temàtiques) s'aprenen de manera implícita” (Rondal, J.-A., 2006, 147).

2.4.2.2. Competència lingüística

Competència lingüística vs Competència comunicativa

Abans de pronunciar paraules els nens són capaços d'expressar una àmplia gamma d'intencions. De fet el llenguatge s'adquireix com una forma més eficaç de transmetre intencions. L'estructura de les primeres manifestacions sembla estar dirigida pels contextos no lingüístics i per les suposicions dels interlocutors (Owens, R. E. Jr., 1996, 60).

“El ple domini d'una llengua implica, d'entrada, el coneixement de la convencions assolides a cada un d'aquests paràmetres” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 40).



Després del procés lingüístic, Belinchón, M. et al. (2000, 631, 679), afirmen que l'ús comunicatiu del llenguatge suposa:

- *Competència lingüística*: capacitat per elaborar enunciats lingüístics gramaticals.
- *Competència pragmàtica*: contribucions acceptables en relació a les intencions comunicatives que es pretenen. Caracterització formal/identificació dels tipus concrets de representacions o coneixement relatius al context (interpersonal, físic o lingüístic) que es posen en joc en els intercanvis naturals. Capacitat representacional sobre els interlocutors "construir representacions sobre els interlocutors i els seus estats mentals ... que resulten bàsics per a una caracterització cognitiva de les converses".

Quines habilitats han d'assolir els alumnes a cada matèria. Quines competències bàsiques? Quines habilitats? "Competència en comunicació lingüística (...) principal vehicle per a l'adquisició de les altres competències, sense ella no hi ha comunicació ni coneixement" (Pérez Esteve, P. i Zayas, P., 2007, 20).

En relació a la competència en comunicació lingüística el Parlament Europeu i el Consell d'Europa (*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Brussel·les, 10, 11, 2005):

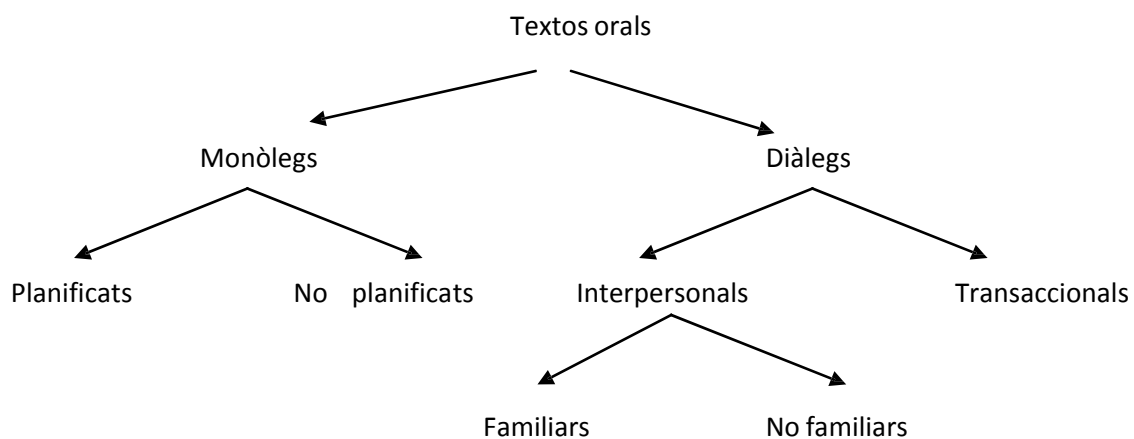
- a) Comunicació llengua materna
- b) Comunicació en llengües estrangeres
- c) Comunicació matemàtica i competències bàsiques en ciències i tecnologia
- d) Comunicació digital
- e) Aprendre a aprendre
- f) Competències interpersonals, interculturals i socials i competència cívica
- g) Esperit d'empresa
- h) Expressió cultural

Competències bàsiques d'ensenyaments mínims a Primària i Secundària (RD)
fan referència al següent:

- a) Competència en comunicació lingüística
- b) Competència matemàtica
- c) Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
- d) Tractament de la informació i competència digital
- e) Competència social i ciutadana
- f) Competència cultural i artística
- g) Competència per aprendre a aprendre
- h) Autonomia i iniciativa personal

Activitats comunicatives

- Monòlegs: el parlant gestiona els seu discurs més intencional i planificat.
- Diàlegs: interacció entre interlocutors.



Segons el Marc Comú Europeu de Referència (MCERL):

Activitats

- Producció de textos orals
- Escolta i comprensió de textos orals

En què intervenen estratègies diverses

- Planificació
- Execució
- Avaluació
- Correcció

Usos formals de la llengua oral:

- Contextos públics (exposició d'un treball, entrevistes, debats, etc).
 “Alguns paràmetres contextuals dels gèneres orals formals són comuns als que caracteritzen els gèneres escrits: tracten temes especialitzats i tenen major densitat informativa que els usos espontanis” (Pérez Esteve, P. i Zayas, 73-74).
- Elements comuns amb la llengua escrita.
- Més estratègies:
 - Per adequar al context (llenguatge no verbal)
 - Facilitar la comprensió
 - Copsar l'atenció

En resum**Taula 13.** Competència lingüística vs Competència pragmàtica

Competència lingüística	vs	Competència pragmàtica
Regles gramaticals		(enllaçat amb les competències cognitives generals)
Caràcter constitutiu		Caràcter regulatiu principal
		Cooperació, equilibri i coherència
		(Dependència de la relació de l'individu amb el seu entorn)

2.4.2.3. Competència comunicativa: dimensió pragmàtica, cognitiva i social

Des de la perspectiva de la ciència del text la tasca consisteix en analitzar el text des de les diferents formes de la comunicació i de l'ús de la llengua, segons s'analitzen des de diferents disciplines, la seva estructura, funció i efecte (Van Dijk, T. A., 1983 versió castellana, 1978, original).

La Psicologia cognitiva aporta informació de l'elaboració d'un text des del context com a estructures de significat i referència dels textos, de la dimensió psíquica, les emocions, processos des del que s'elabora i s'interpreta un text, aspectes que la Pragmàtica no té en compte.

Des de la Pragmàtica es para atenció als actes de parla, a la interacció enunciats lingüístics i de les seves característiques en els processos de comunicació. Té caràcter interdisciplinari, l'estimulen la filosofia, la lingüística i l'antropologia, també la psicologia i la sociologia” La Pragmàtica: s'ocupa de les condicions sota les que les manifestacions lingüístiques són acceptables, apropiades i oportunes, són vàlides, per a la situació comunicativa en la que s'expressa el parlant. Té en compte l'estructura contextual i la textual i la seva acció social (T^a de l'Acció Social (Van Dijk, T. A., 1983 versió castellana, 1978, original, 79-81).

La base de la Pragmàtica és la Teoria de l'Acció, els Actes de Parla. S'entén per Acte de Parla aquelles accions fonològiques, morfològiques i sintàctiques que tenen caràcter intencional i controlat i que tenen intenció de provocar modificacions en altres persones. L'acte de parla s'haurà assolit si, d'acord els nostres propòsits, modifiquen els coneixements de l'oient, és a dir, que sàpiga que parlem, que manifestem aquest text i amb això expressen un significat determinat” (Van Dijk, T. A., 1983 versió castellana, 1978, original, 91).

Entesa la comunicació com a interacció intencional a la que hi ha modificació cognitiva i social, interpretació i construcció.

“Originar un determinat conjunt de representacions en la ment del destinatari, aquestes representacions poden suposar l'addició de noves representacions o la modificació o la supressió de les ja existents (...) es pot induir al destinatari a actuar. (...)“La finalitat de l'intercanvi ha de ser decisiva en construir i interpretar enunciats” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 116).

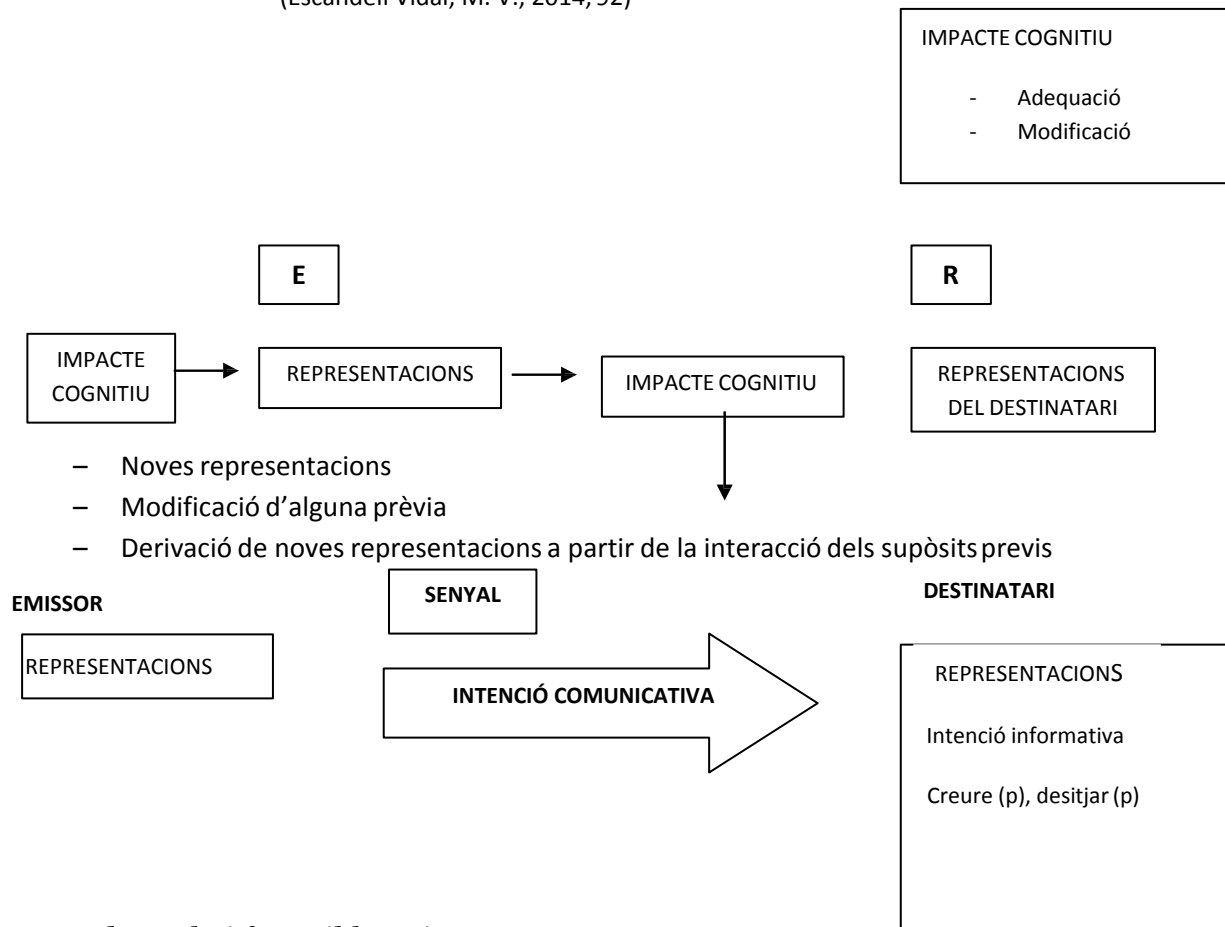
La intenció és “un tipus d'estat mental, de representació interna, que guia l'activitat comunicativa i influeix decisivament en les eleccions lingüístiques,... tant en l'elecció dels mitjans que puguin adequar-se millor a les fites a assolir com a les estratègies emprades a la seva interpretació” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 89).

Intencions i efectes

“Comunicar: originar determinades representacions en la ment de l'altre per mitjà de la producció intencional d'un senyal” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 89), no només transmetre un determinat contingut.

On intervé l'afecte, la capacitat de l'interlocutor de desxifrar si fa o no fa el que se li demana. “La comunicació com a procés acaba en la interpretació del destinatari” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 92).

Figura 23. Intenció comunicativa, intenció informativa i impacte cognitiu
(Escandell Vidal, M. V., 2014, 92)



Actes de parla i força il·locutiva

Investigació Pragmàtica:

- Força il·locutiva (Austin, 1962)
- Acte de parla (Searle, 1969)

“Produir un enunciat és produir una acció”, comunicar-se és una forma d'activitat: acte de parla. Entre els que es poden distingir tres tipus d'actes:

- *Acte d'enunciació*: acte físic emissió d'unitats lingüístiques.
 - *Acte proposicional*: fer referència a entitats i predicar quelcom d'elles.
 - *Acte il·locuti*: acte global que l'emissor du a terme en emetre un enunciat amb una intenció concreta (afirmar, preguntar, ordenar...).
- Actes globals (unitat mínima de comunicació). Unitat intencional i un objectiu mínim.

L'acte proposicional ≠ acte il·locuti (pot no tenir contingut proposicional). No hi ha relació directa entre modalitat gramatical i força il·locutiva.

Força il·locutiva i components

Força il·locutiva dels actes de parla són: informar, sol·licitar, prometre, ordenar, adular, advertir, amenaçar, etc.

Components de la força il·locutiva (Searle i Vanderveken, 1985, 96):

- Objectiu il·locutiu
- Direcció d'ajustament
- Estat psicològic expressat
- Grau de força
- Mode de consecució de l'objectiu
- Contingut proposicional
- Condicions preparatòries
- Grau de compromís

- *Objectiu il·locutiu*

Propòsit o intenció amb què es du a terme un determinat acte. El més important dels components i “representa la condició essencial de realització de l'acte” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 96).

- *Direcció d'ajustament*

“Component que permet distingir entre aquells actes il·locutius que persegueixen reflectir estats de coses, entre aquells que s'intenta canviar el món” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 97).

- *Estat psicològic expressat*

Condicions de sinceritat de l'acte il·locutiu, els requisits que s'imposen sobre l'estat psicològic de l'emissor en realitzar-ho. Expressió de la creença sobre el que s'afirma. No té a veure amb l'estat real de l'emissor.

- *Grau de força*

El grau de força amb què es persegueix l'objectiu il·locutiu, entre il·locucions similar la diferència rau en la força característica.

- *Mode de consecució de l'objectiu*

Té a veure amb les condicions que es requereixen de l'emissor per assolir l'objectiu. Autoritat. Posició relativa dels interlocutors en l'escala social i dels

rols socials desenvolupats per cada un d'ells constitueixen altra de les dimensions rellevants.

– *Contingut proposicional*

Sotmès a restriccions en funció de l'acte de parla. Les situacions comparteixen objectius il·locutiui, però es diferencien en les condicions de contingut proposicional (informe/predicció).

– *Condicions preparatòries*

Constituïdes pels estats de coses que es pressuposen o es donen per sentades quan es du a terme un acte il·locutiui.

“Quan un acte il·locutiui s'ha dut a terme amb èxit, s'accepta que les condicions preparatòries estan satisfetes d'avançada” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 98).

– *Grau de compromís*

Condicions de sinceritat, diferència per exemple, entre demanar i implorar: varia el grau amb què es desitja el que es demana. Diferència entre propòsit/demanda.

5 tipus bàsics d'actes il·locutius Searle (1975) i Searle i Vandervaken (1985):

1) *Assertius* (o representatius)

Objectiu: presentar una proposició com un reflex de l'estat de coses del món (que pot ser el món real o imaginat).

Actes: afirmar, referir, explicar, informar, etc.

Direcció d'ajustament descendent (les paraules s'ajusten al món). Estat psicològic: creença (*Belief*).

2) *Directors*

Objectiu: l'emissor pretén que el destinatari realitzi una determinada acció.

Actes: ordenar, demanar, aconsellar, recomanar, insistir, etc.

Direcció d'ajustament: el món s'haurà d'ajustar al que demanen les paraules
Estat psicològic: desig (*Want*)

A aquests requisits se'ls pot afegir algunes condicions preparatòries (com la capacitat del destinatari de realitzar l'acte).

3) *Compromisos*

Objectiu: l'emissor manifesta el seu compromís de dur a terme una acció futura.

Acte: prometre, assegurar, garantir, oferir, etc.

Direcció d'ajustament: ascendent.
Estat psicològic: intenció (*Intention*).

4) *Expressius*

Objectiu: expressar (ex. sentiments i actituds) l'estat psicològic de l'emissor amb l'estat de coses que especifica el contingut proposicional.
Acte: felicitar, agrair, complaure's, disculpar-se, perdonar, insultar, etc.
Direcció d'ajustament: no hi ha.
Estat psicològic: no hi ha un específic, implica un ampli ventall de possibilitats.

5) *Declaracions*

Objectiu: mitjà, les declaracions produeixen un canvi en el món.
Acte: casar, batejar, inaugurar, dictar sentència, contractar, etc.
Direcció d'ajustament: doblement acció, implica un canvi en l'entorn. En les declaracions hi ha una institució social que dona suport a l'autoritat de l'emissor, qui pot fer els canvis mentre desenvolupa la funció adequada.
Estat psicològic: no és rellevant, actua en qualitat del seu rol social (actes institucionalitzats).
Fòrmules concretes: presa de provisió, sentències judicials, etc.

Actes il·locutius i distància social

“La manera com es conceptualitza un determinat enunciat depèn del propòsit a assolir, però també de la situació de la situació i mitjà” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 107)

Objectius i distància social

“Nocions com ordre, plec o suggeriment no representen nocions simples sinó derivades de la interacció entre objectiu comunicatiu i la representació de la distància social” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 108).

4 categories il·locutives (Escandell Vidal, M. V., 2014, 108-109):

1) *Cordials*

Accions que donen suport (o milloren la relació social/benefici destinatari i cost per a l'emissor). Agrair, felicitar, saludar, oferir, convidar, etc.

2) *Col·laboratives*

Indiferents per a la relació social. Accions: afirmar, informar, convencer, etc.

3) *Competitives*

Poden posar en perill la relació social. Accions: preguntar, demanar, ordenar, etc.

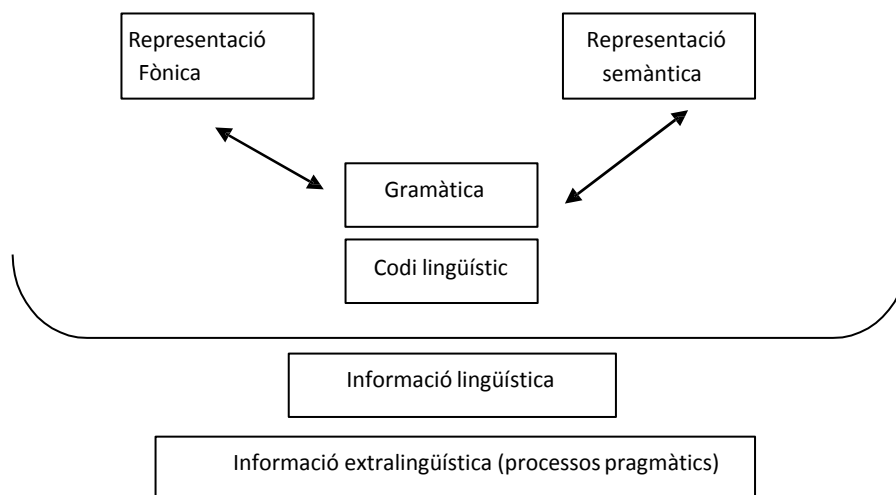
4) *Conflictives*

Accions de contraposició frontal entre dos interlocutors i que pretenen augmentar la distància. Accions: amenaçar, acusar, maleïr, etc.

Interacció (Escandell Vidal, M. V., 2014, 109)

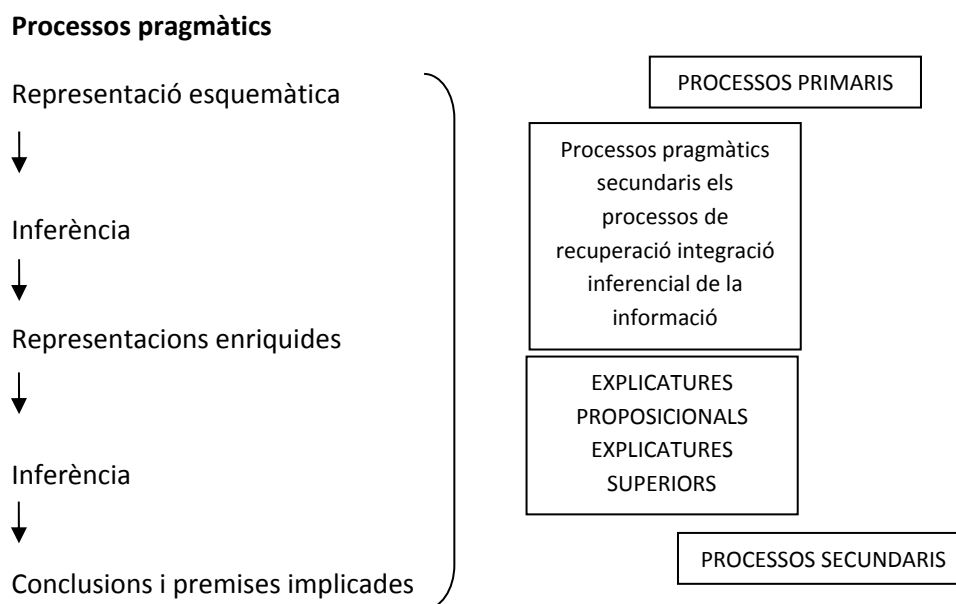
- Objectius comunicatius:
- Distància social

Figura 23. Aspectes discursius. Processos semàntics i processos pragmàtics. Forma i contingut (Escandell Vidal, M. V., 2014, 122)



“Denominem pragmàtics els processos inferencials que intervenen en la interpretació dels enunciats lingüístics” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 127).

Les “implicatures” (Grice, 1975) són continguts implícits o implicatures a totes les representacions a les que s’ha afegit el contingut explícit durant el procés d’interpretació” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 132).



Malgrat el càlcul de totes les variables pot semblar complex, un parlant competent que ha assolit les pautes imperants a la seva cultura és capaç de prendre/tenir en compte totes les variables i ajustar-se a les circumstàncies de l’interlocutor de manera natural i sense esforç aparent (Escandell Vidal, M. V., 2014, 78).

El principi d’intencionalitat en que les manifestacions lingüístiques de la distància social... poden manipular-se intencionalment amb l’objecte de produir determinats efectes de sentit, atenent a criteris de selecció de formes de familiaritat o distància. “La possibilitat de manegar intencionalment l’expressió lingüística de la distància social desplega una dimensió més de la competència comunicativa” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 84).

Davant de la intencionalitat, l’interlocutor haurà d’inferir el problema de les intencions comunicatives. Un parlant competent no és doncs, només aquell que sap adequar-se de manera mecànica a les situacions, sinó qui a més és capaç de

fer servir les formulacions que trenquen les expectatives amb un objectiu comunicatiu ben definit” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 84).

La comprensió és doncs un procés d’atribució de les intencions, interpretació dels enunciat, interpretar les representacions de l’emissor per comunicar, que requereix d’habilitats inferencials molt més complexes i dona lloc a metarepresentacions de 3r i 4rt ordre (Escandell Vidal, M. V., 2014, 139).

Les estratègies per extreure informació extralingüística (inferència):

- Atribució d’intenció.
- Raonament deductiu: millor explicació possible: base.
- Acotació de la informació: organització d’informació i expectatives de satisfacció.
- Criteri de comprensió.

Els processos gramaticals són:

- Codificació
- Decodificació

Des de la Pragmàtica se’n parla d’inferència:

- *Interpretatives*: hipòtesi sobre intencions.
- *Cancelables*: no és infalible, no segurs.
- *Processos globals* (holístics): sense limits.
- *Contextuals*: lingüístics i no linguistics.
- *Mostres concretes*: condicions determinades.

A més d’un procés intencional, en el procés comunicatiu intervenen aspectes emocionals, relacionats amb la identitat personal, com per exemple, en la imatge pública (Brown i Levinson, 1978/1987, cap. 31), com “la visió de sí mateix que cada individu té de sí mateix i que vol projectar als altres; està configurada tant per la posició en la societat com pels seus trets individuals” (Spencer-Datey, 1008).

Dos factors diferents:

- *Independència*. Desig d’autonomia, independència, de llibertat d’acció, de no veure supeditat a un altre.

- *Afiliació*. Desig d'afiliació, de ser apreciat pels altres i de ser considerat com un membre del grup.

“La imatge és fràgil i vulnerable, i per això requereix d'una atenció constant” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 111).

“Quan més impositiva es percep una imposició, més probabilitat hi ha de que faci servir un major nombre de recursos per a reduir-la” (Escandell Vidal, M. V., 2014, 112).

Autoestima i comunicació

En la competència comunicativa incideix la percepció de la identitat personal, l'autoestima i percepció dels altres en la comunicació, les emocions.

Percepció de la pròpia identitat: definició pròpia i autoestima (Kollingan, 1990, 273) i impacte sobre la nostra comunicació:

- Exacta?
- Impacte/Incidència quan ens comuniquem amb els altres.

Definició pròpia: idea o imatge mental que tenim de les nostres habilitats, capacitats, coneixements, aptituds i de la nostra personalitat” (Verderber, R. F., 1999, 31). Formada a partir de la nostra percepció i de les reaccions i respostes vers els altres.

Percepció pròpia, l'observació pròpia i sentiments derivats, i les nostres reaccions a les nostres experiències.

La 1a experiència té un efecte modelador sobre la resta d'experiències: enforteixen la situació / reacció inicial.

“Mentre més positiva sigui la nostra resposta a les experiències que tinguem (...) la nostra imatge es torna més positiva al voltant d'aquell rol. Igualment, mentre major sigui el número d'interpretacions negatives que fem, més negativa la nostra definició pròpia en aquell rol” (Verderber, R. F., 1999, 32).

Reaccions i respostes dels altres

“A banda de les nostres percepcions pròpies la nostra definició es forma i manté pel com reaccionen i responen els altres vers nosaltres (...). Els comentaris són especialment poderosos en afectar la pròpia percepció si es respecta a la persona

que fa el comentari. El poder d'aquests comentaris augmenta quan l'elogi és immediat que quan és retardat" (Hattie, 1992, 251).

"Les respostes immediates de la gent que respectem serveixen per validar, reforçar, tenir la nostra percepció de qui i què som" (Verderber, R. F., 1999, 32).

Els nostres propis conceptes comencen a formar-se en edat primerenca a la nostra vida, la informació que rebem de la nostra família moldeja la nostra pròpia definició (Demo, 1987, 32).

Percepcions i comunicació

Profecies de realització i missatges filtrats. "Els individus tendeixen a enfortir les seves pròpies percepcions en ajustar la conducta per a que es conformin a aquestes percepcions". Entre les profecies de realització s'inclouen tant les de creació pròpia com les imposades pels altres. L'autoestima té un efecte important sobre les profecies que la gent realitza.

- *Profecies de creació pròpia*: "Les persones amb autoestima positiva vaticinen amb confiança, que poden repetir èxits, les gent amb autoestima baixa atribueixen els seus èxits i prediuen que no els tornaran a repetir" (Hattie, 1982, 253).
- *Imposada pels altres*: actuar d'acord a una opinió. "Quan els mestres actuen com si els estudiants fossin capaços els estudiants compren aquesta expectativa i tenen èxit" (Verderber, R. F., 1999, 34).

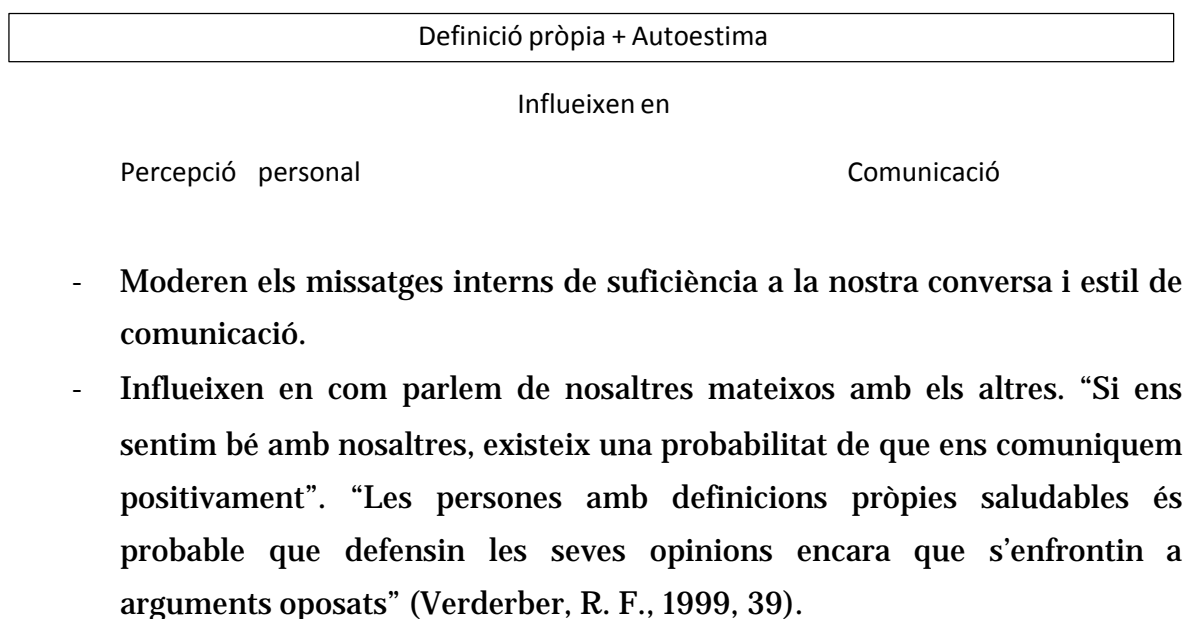
Presentant-nos a nosaltres mateixos

A través dels missatges filtrats, què diem de nosaltres i què ens interessa, mostrem el significat de la nostra pròpia definició. Nosaltres presentem als altres la nostra pròpia imatge i autoestima a través dels rols que adoptem. Entés el rol com a "patró de conducta que s'aprèn i que la gent utilitza per satisfer les demandes advertides d'un context particular" (Verderber, R. F., 1999, 36) (estudiant, mare, germà, etc.).

Definició pròpia en funcionament

“Aspectes específics de la identitat d’una persona que s’activa pel paper que s’està representant en una ocasió particular. La definició pròpia canvia quan canviem de context /de rol. La diversitat de papers que representem ens ajuda a suportar situacions plenes de tensions” (Verderber, R. F., 1999, 37).

Figura 24. Definició pròpia, autoestima i comunicació



“Per què algunes persones es subestimen sense importar el que hagin fet? Si la persona té una baixa autoestima és probable que estigui insegura del valor de les seves contribucions i espera que els altres la vegin de manera negativa. Com a resultat tal vegada la gent amb definicions pròpies deficientes o amb baixa autoestima troben menys dolorós subestimar-se que escoltar la crítica dels altres. Així, per apropiat-se de la possibilitat de que els altres comentin la seva vàlua, ho fan ells primer” (Verderber, R. F., 1999, 38).

Percepció dels altres

“Quan dues persones es coneixen, guien el seu coneixement, les impressions inicials de cada un, en base a les característiques físiques i en les conductes socials, en els estereotips i els estats emocionals. En l’interlocutor, aquestes percepcions es reforçaran, es tornaran més intenses o canviaran” (Verderber, R. F., 1999, 39).

- *Característiques físiques.* Trets facials, alçada, pes, vestimenta, arreglo i to de veu.
- *Conductes socials de les persones.* Les dones i els homes diferencien en la manera com descriuen els altres. Leslie Zebrowitz (1990, 24) “és més probable que els homes i els nens descriguin els altres en termes de les seves capacitats (“ell escriu bé”), en tant que les dones i nenes ho facin en termes de les definicions pròpies (“ella pensa que és una bona escriptora”), Les descripcions dels homes inclouen més activitat no social (“A ell li agrada reunir-se amb els seus amics” (Verderber, R. F., 1999, 39).

Estereotips i prejudicis

“Percepcions simplificades i uniformades, positives i negatives, al voltant de les característiques o conducta que s’espera d’un grup identificable” (Deaux et al. 1993, 355).

Estereotipar contribueix a les imprecisions de percepció en ignorar les diferències individuals. Condueix a:

- Percepcions inexactes
- Mala comunicació

Per què ho fem? Com “atajos” per comprendre, donar un cert ordre al món complex en què interactuem i creiem que són útils.

Els prejudicis són una “actitud negativa vers els membres d’un grup” (Withen, 1995, 674). Racisme, sexisme, edat, etc. creença que les conductes d’un grup són superiors amb dret a discriminar a altres grups, “inferiors”.

4) Estats emocionals

- Factor final incident en com percebem els altres, és el nostre estat emocional en el moment de la interacció.
- Incident en com ens motiven per a que ens comportem en percepcions selectives, ignorant la informació.
- Atribucions: “Raons que donem a la conducta dels altres” Què fa i per què ho fa: T^a de l’atribució causa del comportament.

Construir una impressió més realista dels altres i avaluar la validesa de les pròpies percepcions:

- Qüestionar la precisió de les pròpies percepcions.
- Cercar més informació per verificar les percepcions.
- Comprendre que les percepcions de la gent poden necessitar canviar amb el temps.
- Utilitzar la revisió de la percepció per verificar les conclusions adoptades.
Ajuda a reduir la possible malinterpretació.
Declaració verbal que regula tenir la comprensió del significat.
Aclarint el significat del comportament no verbal.

Aspectes metacognitius

Serrat, E.; Rostan, C. i Sidera, F. (2011) “(...) allò que és essencial en l'ésser humà no és que té una ment formada per emocions, desitjos, intencions i creences, sinó que el que és essencial és que sap que la té i que sap que els alumnes també la posseeixen” (Rivière, 2003).

Aquesta eina permet a l'ésser humà comunicar i cooperar, també simular i enganyar als altres. La importància de la “Teoria de la Ment” en l'àmbit de la competència pragmàtica és la capacitat de comprendre que la falsa creença és necessària per a poder resoldre determinades tasques on és present. Suposa que una capacitat per percebre el món de maneres diverses, diferents a les pròpies (Serrat, E.; Rostan, C. i Sidera, F., 2011, 123).

Aquesta comprensió suposa entendre la influència en la construcció del coneixement, la diferència amb la realitat i la possibilitat de predir el comportament a partir de les seves creences o estats mentals (Malle, 2002).

Una manera de desenvolupar aquesta comprensió és mitjançant la flexibilitat cognitiva (Jacques i Zelazo, 2005), com l'habilitat per a considerar, simultàniament, múltiples representacions entorn d'un mateix objecte o esdeveniment i, segons aquests autors, la flexibilitat cognitiva empra un paper central en el desenvolupament de la teoria de la ment la falsa creença.

Les interaccions conversacionals ocupen un rol crucial en la comprensió del món mental de les persones mediatas per l'ús del llenguatge (Adirrán, Clemente i Villanueva, 2007; Cutting i Duran, 2006; Harris, 2005; Tomasello i Carpenter, 2007, citat a Serrat, E.; Rostan, C. i Sidera, F., 2011, 124).

2.4.3. Contextos didàctics pel desenvolupament de competència comunicativa

2.4.3.1. Competències transversals

Entre les competències generals/transversals, la competència comunicativa és una de les competències que les diverses fonts consultades consideren clau i de necessari desenvolupament en el marc de l'EEES. Tot i que convé considerar el posicionament que adopten institucions i docents en la confrontació oralitat-escritura (Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009, 68): dilema clàssic, actual i mixt.

La importància de les competències comunicatives justifica que fonts diverses recomanin el seu foment i desenvolupament en el marc de l'educació superior. Es troben referències, d'una banda en els documents i marcs generals per a l'ensenyament superior d'àmbit europeu (per exemple, Descriptors de Dublin), a la legislació educativa d'àmbit estatal espanyol (RD), en estudis i projectes (per exemple, Tuning), a referències bibliogràfiques especialitzades en la matèria sobre les competències demandades d'una banda als professionals i d'altra als titulats universitaris.

Els Descriptors de Dublí (2004) plantegen competències comunicatives entre el conjunt de capacitats de necessari compliment pels estudiants en l'atorgament de titulacions, en el cas del Grau:

“Són capaços de comunicar les seves conclusions, i els coneixements i el marc conceptual en què es basen, tant a audiències expertes com no expertes, i de manera clara i sense ambigüitats”.

La recomanació del Parlament Europeu i del Consell, de 18 de desembre del 2006, sobre quines capacitats professionals s'orienten a l'aprenentatge permanent (Diari Oficial L 394 de 30.12.2006) inclou referències explícites al voltant de la comunicació:

- La comunicació en llengua materna.
- La comunicació en llengües estrangeres.

El RD 1393/2007, de 29 d'octubre -modificat pel RD 861/2010, de 2 de juliol- per al Grau, regula les competències bàsiques mínimes d'aquests ensenyaments, i entre elles apareix explícita la capacitat comunicativa:

“Que els estudiants puguin transmetre informació, idees, problemes i solucions a un públic tant especialitzat com no especialitzat”.

D'altra banda, les classificacions de competències generals analitzades inclouen criteris relacionats amb la capacitat comunicativa (vegeu apartat *Competències com a resultat d'aprenentatge*), entre les fonts consultades destaquen les referències següents:

Monereo i Pozo (2003, 26) classifiquen les competències generals relacionades amb la ensenyar i aprendre en sis blocs, dedicant un d'ells a les capacitats relacionades amb ensenyar i aprendre a comunicar.

La classificació de Bunk (citada per Tejada Fernández, 1999) fa referència a la necessitat d'assolir competència social; descrita com a capacitat per a col·laborar amb altres persones de manera comunicativa i constructiva, mostrar un comportament orientat al grup i a l'entesa interpersonal.

Segons Vargas (2000) les competències generals que han d'assolir els estudiants són principalment de tipus personal i social i tenen a veure amb habilitats de comunicació, capacitat per treballar en equip, comprensió dels sistemes i metodologies de treball amb tecnologies informàtiques.

La classificació de competències generals d'Echeverría (2002) inclou un eix de competències participatives, definides com a tendències interpersonals per a la comunicació, cooperació i participació conjunta.

La proposta de l'AQU (2002) diferencia les competències generals en cinc àmbits, dos de caire comunicatiu, una d'àmbit interpersonal i altra relativa a la gestió i comunicació de la informació.

El Projecte Tuning (González i Wagenaar, 2003) presenta una classificació entre les que s'identifiquen competències comunicatives com:

- *Competències instrumentals* (destreses lingüístiques): comunicació oral i escrita o coneixement d'una segona llengua.
- *Competències interpersonals* (destreses socials): capacitats individuals per a expressar els propis sentiments, habilitats crítiques i d'autocrítica; relacionades amb les habilitats interpersonals, treball en equip o compromís social i ètic.

Des del punt de vista del que ha de ser capaç de fer qualsevol professional, la proposta de Rodríguez i altres (2003, 35) esmenta la necessitat d'assolir:

- Competències interpersonals (comunicació, treball en equip ilideratge).

De l'estudi dut a terme per la Universitat de Deusto, Villa i Poblete (2007, 56), s'observa que les 13 competències que apareixen amb freqüència considerades de gran importància per a l'entorn laboral es troba la comunicació i representació oral:

- Comunicació i presentació escrita
- Comunicació i representació oral (escolta, expressió oral, etc)
- Utilització de les TIC
- Gestió de la informació
- Treball en equip
- Resolució de problemes
- Aprendre a aprendre
- Interacció social
- Aprenentatge i treball col·laboratiu
- Confiança en un mateix
- Sentit ètic
- Presa de decisions

De les diverses fonts consultades s'extreu una doble dimensió per al desenvolupament de competències comunicatives a l'ensenyament superior, d'una banda, la vessant instrumental i tècnica, específica per a cada gènere i discurs comunicatiu; i d'altra, la dimensió interpersonal, els aspectes transversals propis de qualsevol procés comunicatiu, atès el component subjectiu predominant a la comunicació humana.

Actualment la competència oral és especialment important, perquè integra habilitats de caire disciplinar, tècnic i personal; i tractar-se d'una competència molt valorada en l'entorn acadèmic i professional i, alhora, una capacitat clau en el perfil competencial docent (González i Wagenaar, 2003; Hernández Pina, 2005; Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009; Villa i Poblete 2007;

Blanco, 2009); motius pels que s'han seleccionat com a eix per a aquesta recerca.

La complexitat de la competència comunicativa ve donada per la seva doble dimensió, verbal i no verbal; implica un domini conscient de processos sovint inconscients i requereix de la capacitat per a integrar i expressar a partir de recursos verbals (orals i escrits) i no verbals (llenguatge no verbal) i adaptar el missatge a la diversitat de les situacions comunicatives socials, acadèmiques, professional, etc i a l'ús de diferents gèneres textuais.

L'enfocament lingüístic de partida d'aquesta recerca és etnogràfic (Hymes, 1974, 1996); el qual permet explicar la importància del context en l'adaptació dels textos discursius oral i les estructures lingüístiques. El paradigma epistemològic es fonamenta en una perspectiva interaccionista (Bronckart, 2004) dels models discursius, cada un d'ells és diferent segons tracti de narrar una realitat o d'exposar-ne una, on prèviament cal construir una realitat. Aquest enfocament considera la funció dels textos i para especial atenció als aspectes psicosocials del llenguatge.

Les competències orals, en aquest estudi les de caràcter estructurat a través d'exposicions, són simulacions complexes caracteritzades per la integració i harmonia d'aspectes com:

- el coneixement del tema (objecte de la presentació) i
- la capacitat de comunicar-ho de manera adequada al context, la intenció, el espai temporal, amb els recursos de suport (escrits, orals, no verbals...), un equilibri de recursos lingüístics i no lingüístic.

En resum, manegen gèneres textuais (Cano, 2005) el què requereix d'una elaboració prèvia per part de l'emissor sobre un contingut determinat, del que es presenta un aspecte teòric o una solució, a un públic divers amb qui s'interactua de manera formal, amb intenció diversa.

Pel que fa al seu ensenyament, a l'àmbit universitari hi ha dues tendències respecte a l'enfocament de l'ensenyament-aprenentatge de competències transversals de caire comunicatiu, una més centrada en afavorir contextos

(perspectiva contextual) d'aplicació d'aquestes capacitats com a mitjans d'avaluació dels aprenentatges; i altra, que considera essencial una formació prèvia (perspectiva formativa), sovint fora del marc de l'assignatura, prèvia a l'ús de la tècnica en les diferents matèries del Pla d'Estudis.

La complexitat d'ensenyar, aprendre i avaluar comunicació oral a través de tècniques de presentació en públic és que implica atendre al desenvolupament d'aspectes relacionats tant amb l'escolta com amb la parla, amb llenguatge verbal i no verbal (Asensio Castañeda i Blanco Fernández, 2009).

Per últim, destacar que des del punt de vista competencial docent, la capacitat comunicativa és necessària per a transmetre els coneixements científics i per l'execució de les accions pedagògiques, motiu pel que s'ha considerat en el projecte. La comunicació és més efectiva quan l'esforç que ha de realitzar el receptor és menor per captar el missatge (Blanco, 2009). A més s'ha considerat la dimensió modeladora en el desenvolupament competencial de l'alumnat (Monereo i Castelló, 1997).

Taula 14. Competències bàsiques i resultats d'aprenentatge orientats a la capacitat comunicativa

	RD 1393/2007, de 29 de octubre Competències bàsiques	RD 1027/2011, de 15 de julio MECES Resultats Aprenentatge
Grau	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;	saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio;
Màster	Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades;	saber transmitir de un modo claro y sin ambigüedades a un público especializado o no, resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica o del ámbito de la innovación más avanzada, así como los fundamentos más relevantes sobre los que se sustentan;

2.4.3.2. Perfil competencial docent

Pel que fa a al perfil competencial docent a la Universitat, s'observa una coincidència entre les fonts consultades en considerar la competència comunicativa oral com a competència clau en la docència universitària:

Scriven (1998) esmenta la necessitat d'habilitats de comunicació generals; Angulo (1999), descriu les destreses docents en l'àmbit de la comunicació (487) com demostrar l'habilitat de comunicar oralment informació sobre un tòpic de forma coherent i lògica. Demostrar l'habilitat per escriure amb estil lògic, fàcil i comprensible, amb correcció gramatical i estructura de frase apropiada. Demostrar habilitat per comprendre i interpretar un missatge després d'escoltar-lo. Demostrar habilitat per llegir, entendre i interpretar materials professionals. Zabalza (2003), des de la perspectiva de seleccionar continguts interessants i la forma de presentar-los (competència comunicativa). Gros i Romañá (2005), capacitat per a comunicar des de la docència i de comunicar resultats de l'avaluació. Benito i Cruz, A. (2005), com posseir habilitats comunicatives i de relació que la funció docent requereix. Valcárcel (2005), com a professional expert en l'ús de llenguatges científics (numèrics, alfabètics, gràfics, etc.) i dels seus diferents registres (articles, informes, assajos, conferències, lliçons, etc) i amb competències socials que li permetin accions de lideratge, cooperació, persuasió, etc. Pérez (2005) obertura a la millora dels processos de comunicació, a la reflexió sobre les necessitats de formació.

“Un professional de l'ensenyament necessita ser un bon orador i un bon conversador. Les seves habilitats de comunicació oral determinen en gran part l'eficàcia de la seva activitat a l'aula, tant en la transmissió de coneixements com en la coordinació de les interaccions entre els diversos membres del grup i, en conseqüència en la creació del clima adequat per a l'aprenentatge. El domini de la comunicació oral és una necessitat ineludible en la tasca docent”. Sanz Picanyol, G. (2005, 11).

La competència comunicativa necessària per expressar-se oralment amb eficàcia davant d'un grup és la suma de diferents habilitats que inclouen, entre altres estratègies, analitzar el context de la comunicació per adequar el discurs a cada situació, controlar l'expressió corporal no verbal, utilitzar recursos per captar l'atenció del grup i mantenir-la, estructurar el missatge i usar un model de

llengua correcte i apropiat.

Un docent ha de construir un bon discurs per transmetre continguts i relacionar-se amb l'alumnat. A la comunicació entre docent i estudiant incideixen percepcions, emocions, pensaments, per exemple la credibilitat que inspira el docent al grup i la seva capacitat de generar complicitat amb l'alumnat determinen la comprensió efectiva dels missatges". On incideixen aspectes verbals i no verbals, que integren l'estil comunicatiu docent (Albadalejo, M., 2014). Davant la qüestió *Què comuniqués quan no ets conscient que estàs comunicant?* "Jo cec".

Taula 15. Les quatre àrees del Jo que delimita la finestra de Johari
(Citat Albadalejo, M., 2014)

Finestra de Johari	Els altres saben de mi	Els altres no saben de mi
Jo sé de mi mateix	El meu jo obert	El meu jo ocult o secret
Jo no sé de mi mateix	El meu jo cec	El meu jo no descobert o inconscient

Els processos de retroalimentació redueix el jo cec i augmenta el jo obert, tot accedint a informació abans desconeguda, el que allibera una part creativa de la persona.

Principis generals de la comunicació no verbal

- *No és possible no comunicar*

La conducta que tinguem en una situació de comunicació, és un missatge, encara que sigui un missatge equívoc o involuntari.

Si acceptem que no existeix el contrari de la conducta, que no existeix la no conducta, aleshores hem d'admetre que no existeix la possibilitat de no comunicar. Sempre que estem amb algú que ens pot percebre, ens estem comunicant de manera no verbal: amb els gestos, amb el nostre aspecte físic, amb els sons que produïm, amb els silencis, amb les olors, etc.

- *Els missatges no verbals fan referència, sobretot, a la relació entre les persones que es comuniquen*

Tots els missatges contenen una part d'informació sobre el món, contingut de la comunicació, i una altra part que imposa conductes, conativa, que fa referència a la relació que hi ha entre les persones que es comuniquen. La proporció entre ambdues parts és variable (alguns són pràcticament informació i altres purament relació).

Els missatges no verbals que s'emeten en la comunicació es refereixen majoritàriament al nivell de la relació entre els participants en la interacció. Un/una docent mentre parla, dona una instrucció, va emetent paral·lelament molts altres missatges no verbals que informen als seus alumnes de quin tipus de relació hi ha entre ells: cap on mira quan alguns no l'escolten, si parla quan els altres estan parlant o si s'espera, si comença la classe abans que hi hagi silenci o no, quina actitud presenta el seu cos quan un alumne desobeeix, si utilitza un to de veu cordial o autoritari, si parla amb un volum molt alt o molt feble, etc.

- *El llenguatge no verbal s'imposa al verbal*

En la majoria de les situacions, el llenguatge no verbal és coherent amb el verbal, transmet la mateixa emoció que les paraules transmeten. Però a vegades, el missatge verbal i el no verbal es contradueixen.

Quan això passa el que compta és el llenguatge no verbal i l'alumne capta perfectament el missatge que es transmet amb el llenguatge no verbal (per exemple, desaprovació).

La comunicació no verbal i la relació amb els estudiants

Hi ha algunes emocions que poden dificultar momentàniament l'aprenentatge, les emocions de la ràbia i la por, són emocions que s'han desenvolupat evolutivament en els mamífers per reaccionar millor enfront de les amenaces de supervivència.

El nostre organisme, com el de la resta de mamífers, reacciona als signes d'amenaça amb ràbia o amb por, enviant missatges urgents que disparen la secreció d'hormones que predisposen a la lluita o a la fugida. Quan el nostre cervell està inundat per aquestes hormones, una gran part del cervell, incloent-hi el cervell racional queda per uns instants segrestada, és a dir, no pot actuar. Si els estímuls amenaçadors són molt freqüents, l'aprenentatge és molt difícil, el cervell està parcialment desconnectat.

2.4.3.3. Principis bàsics pel disseny de contextos orientats al desenvolupament competencial comunicatiu oral

Principis per a la millora de la competència comunicativa (Serrano, S., 2000):

- Millorar les nostres eines comunicatives vol dir dotar-nos de metaregles –el nostre sistema de reflexions sobre la comunicació- adients per viure amb naturalitat els fets comunicatius. La coordinació requereix d'una comunicació eficaç, entre tothom, capaç d'harmonitzar les tasques i els equips, generadora d'intervencions creatives i, alhora, dels comportaments més escaients per assolir els objectius col·lectius prefixats.
- Importància de la interdisciplinarietat, la capacitat de connectar els aspectes i elements, com una eina estratègica en el desenvolupament i formació de les persones.
- Emocions i intel·ligència emocional. Component fonamental de la racionalitat. Les emocions no són pas un luxe, una bona gestió emocional facilita prendre decisions més encertades.

Un enfocament pedagògic comunicatiu, dinàmic i participatiu afavoreix la relació respectuosa entre professors i alumnes” amb estratègies d'aproximació i distanciament a cada situació comunicativa (Sanz Picanyo, G., 2005, 42).

Atenent a orientacions per a estructurar el discurs docent (Albadalejo, M., 2014):

- Breu comentari sobre el títol de la conferència: és tradicional començar amb la definició o definicions dels mots que formen el tema o el títol de la intervenció.
- Explicitació de l'objectiu i presentació de l'esquema de la intervenció.

- Una pregunta: una manera d'anticipar-se a les qüestions que segurament té l'audiència respecte del tema.
- Lectura mental: esmentar algunes preconcepcions que hipotèticament té l'auditori. Després, podem confirmar les idees esmentades o demostrar que eren prejudicis sense fonament.
- Una anècdota: que tingui a veure amb el tema, i si és possible personal. La capacitat de riure's d'un mateix demostra equilibri mental i conquereix qualsevol audiència.
- Un acudit: ben explicat, breu i relacionat amb el tema. Arriscats, sobre tot els que són de caire polític.
- Impressions personals relacionades amb el lloc o amb l'auditori: només convé fer servir aquest recurs si els sentiments que s'expressen són absolutament sincers.
- Una notícia o dades estadístiques recents: alguna notícia o alguna dada significativa relacionada amb el tema, ajudarà a enfocar el discurs. Escollir dades simples, fàcils de comprendre. És molt fàcil utilitzar una comparació.
- Una citació o un refrany: una frase clàssica o d'un autor solvent, conegut per l'auditori, prestigia l'orador i capta l'atenció.
- Una historieta: a tothom li agrada sentir una bona narració, haurà de complir algunes condicions: ben escollida, ben explicada, amb certa intriga i que condueixi al tema de la intervenció.

2.5. PRESENTACIÓ ORAL EN PÚBLIC: INSTRUMENT DE COMUNICACIÓ FORMAL

Es necessita coratge per aturar-se i parlar, però molt més per asseure's i escoltar.

Winston Churchill



Del conjunt de les habilitats de caràcter general (transversal, genèriques, bàsiques, clau, etc) de l'àmbit de la comunicació s'han seleccionat per a aquest treball aquelles que empen l'expressió oral mitjançant la tècnica de presentació en públic, també anomenades exposicions orals en les referències consultades. L'anàlisi teòric ha permès contextualitzar i caracteritzar aquestes capacitats, el seu model d'aprenentatge i els sistemes més adients per a l'avaluació del seu assoliment en el context de l'ensenyament superior.

Es justifica la rellevància de la temàtica en funció d'un criteri de necessitat d'adaptació del titulat a l'entorn (demanda social, acadèmica i professional), atès:

- la capacitat de comunicació oral és considerada una de les competències clau en projectes de reconeguda transcendència com Tuning (2003) i per estudis relacionats amb Universitat i entorn social i professional realitzats en l'àmbit espanyol (CYD, 2005, 2008);
- perquè es tracta d'una competència bàsica a assolir pels graduats en el nou context de l'EEES i
- pel seu caràcter professionalitzador, requerida també en el perfil docent de l'educació superior.

El docent com a referent comunicatiu, discurs i dinàmica comunicativa en el procés d'ensenyament-aprenentatge. La necessitat de comptar amb professionals i

titulats crítics i conscients, capaços de transformar l'entorn, fent ús d'un instrument com el llenguatge que permet incidir en l'entorn, eina exclusivament humana amb repercussions i impacte en l'entorn i la pròpia identitat.

D'altra banda el docent universitari com a modelador i referent de la capacitat d'ús complex i elaborat del llenguatge a través de tècniques expositives i facilitador de contextos d'aprenentatge capaços d'incidir i desenvolupar entre l'alumnat, futurs titulats d'aquesta competència.

Atenent a que té una dimensió objectiva i una altra subjectiva, incideix directament en cada subjecte, el que suposa una reflexió per a la presa de consciència de la capacitat transformadora del llenguatge, d'incidir en el mitjà interpersonal, personal i social, tot plegat a través d'una eina acadèmica i social com és l'exposició oral que facilita la comprensió i la creació d'entorns motivadors d'ensenyament-aprenentatge.

La capacitat i la percepció de competència varia segons les variables coincidents, la llengua en què aquesta es du a terme, si és llengua (L1 *vs* L2) el context d'avaluació i les atribucions i valor que cada alumne assigna a la tasca comunicativa.

Les creences i valors que el context dona a aquesta habilitat i el concepte de coneixement, posa de manifest carències i dèficits originats per dèficits culturals o estructurals, coneixement de la tècnica.

El context didàctic en què es planteja aquest desenvolupament comunicatiu, un context orientat a l'aprenentatge o un context orientat a l'avaluació.

La qüestió clau seria donar resposta a quins processos psicològics dels parlants afavoreixen actes de parla comunicativament eficaços? Quines representacions i processos mentals els afavoreixen? (Belinchón, M. et al., 2000).

2.5.1. Competència comunicativa oral a l'educació superior

2.5.1.1. Una perspectiva històrica: la capacitat comunicativa oral a l'educació

Des del punt de vista històric, els orígens de la formació de l'expressió oral es troben a les universitats medievals (Estella, Serra, Mateu, Marigó i de Blas, 2006), veritables escoles de retòrica, on l'alumne no només havia d'aprendre, sinó també exposar, argumentar i defensar el que aprenia. Durant la seva formació, els estudiants s'exercitaven constantment per aconseguir el domini de l'art de la paraula. D'aquí ve la importància de la *disputatio*, una pràctica oral que consistia a defensar amb arguments una posició sobre una qüestió discutida, antecedent directe de la defensa de la tesi.

La tradicional importància de la competència oral de l'alumnat contrasta amb la cultura d'escoltar la lliçó i la tendència, gairebé general, d'avaluar el coneixement dels estudiants a través d'instruments escrits, predominant a la Universitat del segle XX. Tot i la llarga tradició acadèmica, excepte en l'entorn anglosaxó, és una de les competències que ha perdut espais de pràctica; sobre tot en els contextos amb elevat nombre d'estudiants per aula i amb àmplia ràtio alumnat/docent.

Altre factor a considerar és el posicionament adoptat per les institucions i docents en la confrontació oralitat-escritura (Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009, 68): dilema clàssic, actual i mixt. En el dilema clàssic, la tradició cultural de l'oralitat predomina sobre l'escrit, entre els que es troben exemples com els clàssics (Plató, Rousseau o Saussure que considera objecte de la lingüística només la llengua parlada, i l'escritura com a representació de la llengua parlada); el dilema actual, on l'escritura representa una evolució cultural de les societats occidentals i del mateix desenvolupament cognitiu de les persones, és més precisa i ordenada front la imprecisió de la llengua parlada; i el dilema mixt, que valora la necessitat mútua de l'oralitat i l'escritura perquè complementen l'activitat verbal humana.

Fins a principis del segle XX parlar en públic es considerava un art, més que quelcom pràctic, i l'ensenyament s'orientava a formar oradors eloqüents, pràctica que va minvar a bona part de les universitats. La realitat és que la majoria dels professionals necessitaven, necessiten, expressar-se oralment amb facilitat i confiança. En aquest sentit cal destacar l'aportació de Dale Carnegie (1912), qui des d'un enfocament pragmàtic i capacitant, va desenvolupar i patentar un mètode per a aprendre a parlar en públic. Sobre la base de considerar la parla en públic com a quelcom assolible per a qualsevol persona (Carnegie, 1962, 8). La principal aportació de Carnegie va ser concretar una tècnica per a presentar en públic de fàcil aplicació en àmbits diversos i intuir línies d'interrelació entre pensament, llenguatge i comunicació.

Com s'ha esmentat, els contextos d'ensenyament superior anglosaxons van mantenir la tradició de fomentar entre els estudiants la capacitat per a comunicar-se de manera efectiva; per exemple, la *Northumbria University* (Newcastle) descriu la incardinació en el seu projecte curricular el conjunt d'habilitats bàsiques relacionades amb la comunicació que els estudiants han d'assolir al llarg dels seus estudis (Brown i Glasner, 1999):

- Aplicar estils d'escriptura clars, apropiats i precisos.
- Utilitzar estils orals clars i apropiats, incloent presentacions, debats.
- Emprar mitjans audiovisuals per garantir la comunicació.
- Comunicar en un o més idiomes, a part de la llengua materna.

L'actual context de l'EEES és una oportunitat per al desenvolupament de models d'ensenyament-aprenentatge participatius que fomentin la responsabilitat de l'alumnat en el seu aprenentatge. L'expressió oral afavoreix tant la participació com la responsabilitat, i les exposicions orals són un instrument idoni per avaluar la construcció d'aprenentatges i la capacitat per comunicar-ho, a més de generar actituds positives entre els estudiants (López Pastor, 2009) com l'acceptació de l'error i els dubtes, grau de confiança en sí mateixos, més preparació de les classes, més comprensió de la temàtica treballada a l'aula. Perquè participen en l'aclariment de dubtes a través de preguntes, aportació d'idees i punts de vista, contribució al propi procés d'aprenentatge i dels companys, interès per al tema, exposició d'idees, etc.

En perspectiva docent, aquest mitjà d'aprenentatge oral ofereix al professorat vies alternatives a l'expressió escrita per aprendre i avaluar, com la de plantejar preguntes, proposar noves qüestions segons evoluciona el discurs, introduir punts de vista alternatius, etc.

Entre els avantatges i inconvenients de l'ús de la comunicació oral entre l'alumnat d'educació superior, López Pastor (2009) destaca com a positius, el fet que permet que els estudiants mostrin control de sí mateixos, claredat de les idees expressades, capacitat d'expressió, gestió de l'estrès i altres coneixements i competències, com fluïdesa verbal, predisposició, debat, presa de notes, anàlisi i valoració. Pel que fa als inconvenients, indica la complexitat de la tècnica, que requereix d'un elevat grau de preparació; la fiabilitat dels resultats i el temps necessari per aplicar-la.

A l'àmbit universitari hi ha dues tendències respecte a l'enfocament de l'ensenyament-aprenentatge de competències transversals de caire comunicatiu, una més centrada en afavorir contextos (perspectiva contextual) d'aplicació d'aquestes capacitats com a mitjans a través dels que s'avaluen els aprenentatges en el context de l'assignatura; i altra, que considera essencial una formació prèvia (perspectiva formativa), sovint fora del marc de l'assignatura, prèvia a l'ús de la tècnica en les diferents matèries del Pla d'Estudis.

Pel que fa a la perspectiva contextual (context d'aplicació de competències transversal), recordar alguna de les indicacions exposades a l'apartat dedicat a l'avaluació d'aprenentatges i l'afrontament dels estudiants de l'objecte d'estudi en funció de la rellevància que atribueixen a cada situació, la possibilitat de relacionar-les amb un context, etc (Brown i Glasner, 1999, 133). Com es recollia de Brown i Glasner (1999) les competències transversals tendeixen a plantejar-se com a espais per a l'avaluació d'aprenentatges; però el seu desenvolupament només és factible en contextos específics que facilitin el desenvolupament de l'habilitat.

Respecte a la perspectiva de formació prèvia, esmentar que en tractar-se de capacitats transversals, sovint es consideren assumides prèviament, sense atendre els aspectes específics de cada nivell educatiu.

D'altra banda, en el cas de les competències comunicatives, pot produir-se una sobreabundància o absència de situacions que facilitin el seu desenvolupament pel que es recomana una planificació per a:

- Garantir la distribució horitzontal i progressió vertical sistemàtica.
- Evitar l'excés de càrrega i repetició.
- Clarificar cada àrea de responsabilitat personal.
- Dissenyar a partir d'unitats centrals existents.
- Abordar el currículum des d'una perspectiva global i modular.

I en termes generals, els aspectes rellevants a considerar en la formació de persones oralment competents (Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009):

- És una capacitat que s'ha d'ensenyar, no forma part del procés maduratiu.
- Presa de consciència dels pensaments negatius sobre les capacitats dels alumnes.
- Suposa utilitzar la llengua en diferents situacions i diferenciar comportaments.
- Coneixement dels codis específics per a la interacció oral formal: permeten uns comportaments i impedeixen altres.
- Respecte per les regles (interacció, escoltar, possibilitat d'intervenció en moments precisos, etc).
- L'entrevista és la interacció oral formal amb més presència en les nostres societats.
- Conductes de cortesia que incideixen positivament en la imatge del nostre interlocutor (agraïment, reconeixement del valor de les idees de l'altra persona, etc).
- Consciència activa: nivell màxim de competència, és assolir la capacitat de presa de consciència dels recursos discursius i gramaticals (recursos anafòrics, elements amb funció dística, estructura dels diferents gèneres discursius, connectors per relacionar idees, recursos prosòdics, etc).
- Copsa la informació que facilita l'ús de determinats verbs, adjectius, pronoms, sufixos diminutius, que informen sobre el que pensa i sent la persona que parla, identificació de les marques de presència del parlant en allò que diu (modalització).

2.5.1.2. Expressió oral vs competència comunicativa oral

L'expressió oral es refereix a l'habilitat d'enunciar discursos a través de l'oralitat, aquesta capacitat retòrica pot desenvolupar-se al marge de l'efecte que provoca en l'interlocutor. L'emissor pot estructurar i articular un discurs amb un bon nivell d'expressió oral.

Aquesta és la capacitat treballada fonamentalment en el marc de l'educació obligatòria, l'expressió i la comprensió oral; fonament per a la competència comunicativa oral. Sense capacitat d'estructuració i expressió oral rau més difícil l'impacte i la competència comunicativa.

L'assoliment competencial oral és progressiu i entre els nivells de domini es diferencien un nivell bàsic, mig i elevat, que s'inicia amb la capacitat d'expressió (Villa i Poblete, 2007, 48), "Expressar les pròpies idees de forma estructurada i intel·ligible, intervenint amb rellevància i oportunitat tant en situacions d'intercanvi, com altres més formals i estructurades".

Autors com Cassany, Luna i Sanz (1994, 148-149): proposen un conjunt de microhabilitats que permeten el desenvolupament d'una adequada expressió oral, al voltant de dos eixos:

- Planificació del discurs
- Conducció del discurs

Per assolir eficàcia comunicativa en contextos orals, incidència i impacte del missatge a través de tècniques d'expressió oral, (Canale, cit. A Cots, 1994: 19-21) qui parla necessita de 4 tipus de coneixements i habilitats essencials (citat a Fernández García, C. Ma.; Torío López, S.; Viñuela Hernández, Ma P.; Molina Martín, S. i Bermúdez Rey, T., 2008, 27):

- *Competència gramatical*: domini del codi lingüístic (nivells fonològic, morfosintàctic i lèxic-semàntic) (competència lingüística).
- *Competència sociolingüística*: regles socioculturals que depenen de factors de context, relacions de poder entre els parlants, la distància social o la imatge pública que es projecta.

- *Competència discursiva*: elements necessaris per a la construcció de missatges coherents i unificats.
- *Competència estratègica*: estratègies que permeten evitar col·lapses comunicatius o silencis.

Segons la Teoria de l'Acció (Belinchon, M. et at., 2000, 641) Probabilitat de que la selecció final, la intenció final, pugui ser reconeguda adequadament per l'interlocutor. Fer manifesta i reconeguda per altres la intenció de cara a una caracterització dels discursos. Activitat intencional i cooperativa.

El domini de l'expressió oral es relaciona amb la capacitat de tenir competència oral relacionada amb el pensament (Villa i Poblete, 2007, 186):

- Pensament reflexiu
- Pensament deliberatiu
- Pensament conjunt
- Automotivació
- Comunicació interpersonal
- Capacitat d'expressar-se en altres llengües/idiomes
- Treball en equip
- Negociació
- Lideratge
- Autoestima
- Prestigi de la pròpia imatge
- Confiança

La comunicació oral pot definir-se (Asensio Castañeda i Blanco Fernández, a Blanco, 2009, 84) com a intercanvi informatiu produït en tota relació interpersonal; té importància perquè parlar en viva veu és una activitat que requereix confiança en un mateix i permet el contacte entre els parlants, en situacions lingüístiques formals, informals i no formals. És un procés ampli que implica la capacitat d'expressió i comprensió, parla i escolta, en tractar-se d'una relació interpersonal; d'aspectes intencionals i no intencionals, entre els que adquireix gran rellevància el llenguatge no verbal.

Aquesta comunicació ha de donar resposta al menys als interrogants següents (Cano, 2005, 70):

- Què es vol dir: contingut

- Per a què es diu: finalitat
- Per què es diu: motiu
- Com es pot dir: aplicació

La consideració de partida és que la comunicació humana és un procés complex, el que dificulta l'eficàcia i l'eficiència de la comunicació. En qualsevol situació comunicativa, especialment en la comunicació oral, predomina la subjectivitat i el llenguatge no verbal té preeminència sobre el verbal, el que provoca barreres comunicatives que incideixen notablement en el resultat (Cano, 2005). L'emascament de la conducta, les diferències en la interpretació d'una conducta o missatge, la falta d'atenció, els rumors, els prejudicis, la incoherència entre els missatges verbals i no verbals, etc, condicionen la qualitat de la comunicació.

La capacitat oral (Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009, 65) es defineix com el conjunt de conceptes, habilitats i actituds que permeten a una persona saber què dir, no dir i com fer-ho (o com no dir-ho) en la varietat de situacions comunicatives que ofereix la vida social. El domini de la competència de comunicació oral (Villa i Poblete, 2007, 183-186) implica l'eficàcia en la comunicació d'idees, coneixements i sentiments a través de la paraula tant en situacions de conversa, activitats en grup, presentacions en públic, etc per a influir de decisivament en la forma de pensar i actuar dels altres, el que implica domini de la tècnica, expertesa en el contingut i carisma per exposar-ho (Figura 24).

Figura 24. Àmbits a consideració en la competència oral

(adaptació de Villa i Poblete, 2007)



Pel que fa a la interrelació de l'habilitat comunicativa oral amb altres, és inseparable de les competències de comunicació interpersonal (Villa i Poblete, 2007), es considera que el seu domini s'associa a un grau suficient d'autoconfiança i autoestima. L'eficàcia de la comunicació oral depèn de la capacitat de pensar reflexivament i fonamental per a desenvolupar pensament col·legiat i és una competència necessària per a negociar, treballar en equip, gestionar conflictes i liderar.

Les persones competents en la comunicació oral tenen capacitat per a (Asensio Castañeda i Blanco Fernández, a Blanco, 2009, 85):

- Saber escoltar
- Saber expressar les idees amb claredat
- Convèncer amb les paraules
- Saber analitzar, sintetitzar i desenvolupar el discurs
- Ser capaç de revisar i optimitzar el discurs en un temps determinat

López Pastor (2009, 84) completa els indicadors de qualitat en l'expressió oral amb la concreció següent:

- Parla amb fluïdesa, entusiasme i eficàcia
- Escolta i resposta amb adequació i cortesia
- Capacitat d'improvisació i adequació a l'audiència
- Claredat i vitalitat
- Oratòria interpersonal
- Reflexió crítica, processant i explorant informació

Les dimensions (Taula 16) de l'expressió oral (López Pastor, 2009, 83) -adaptat de Joughin, 2003, 169)- atenen al contingut a transmetre, la interacció, l'autenticitat, l'estructura, els avaluadors que participen i l'oralitat.

Taula 16. Dimensions de l'expressió oral
(López Pastor, 2009)

Dimensió	Varietat
Contingut	Coneixement i comprensió; habilitat de resolució de problemes; competència interpersonal; qualitats personals.
Interacció	Des d'una presentació a un diàleg.
Autenticitat	Des d'un punt de vista teòric a una aplicació pràctica.
Estructura	Pot plantejar una part específica o un contingut complet.
Avaluadors	Autoavaluació; avaluació entre iguals; avaluació basada en l'autoritat.
Oralitat	Fonamentada en una prova oral o complementar-se amb altres instruments.

En paraules de S. Serrano, (2000, 10-11) una persona competent endevina, per sota de la consciència, el rerefons dels signes no verbals i reconeix els toquets especials de la veu, la força de la mirada o la contundència d'un contacte i sap que una bona part de l'èxit rau en la capacitat per escoltar. (...) i el no menys difícil art de fer preguntes (...) on el secret és el to. De fet, el secret de l'èxit comunicatiu rau en el to, la clau que obre totes les portes.

2.5.1.3. Influència i valoració de l'entorn: indicador de qualitat a l'aula

En paraules de Serrano, S. (2000, 9) "Cap esforç no és balder a l'hora de posar a punt i millorar la nostra competència comunicativa. Tant pel que fa a les habilitats verbals com no verbals, a la producció i la presentació de tot el ventall de discursos orals i escrits o al coneixement de llengües diverses (...). Una societat com la nostra, definida per la complexitat de les relacions i les interaccions, demana una bona dosi de competència comunicativa, que pot convertir-se en una experiència molt satisfactòria, però també molt negativa, S. Serrano (2000, 10) "Navegar pel mar de la comunicació pot ser una experiència molt gratificant tot i que també pot arribar a ser un malson, afeixugats i acovardits per la presència tan sovintejada d'emocions negatives com la por, l'ansietat o l'angoixa".

Pel que fa a l'àmbit social i professional, autors com Fernández García, C. Ma.; Torío López, S.; Viñuela Hernández, Ma P.; Molina Martín, S. i Bermúdez Rey, T., 2008, destaquen la importància de la comunicació oral en contextos d'interacció social i professional, el procés d'ensenyament-aprenentatge pot oferir competència bàsica en el desenvolupament professional mitjançant:

- Exposicions en el context d'aula o fora de l'aula.
- Reunions de treball sobre temes diversos.
- Presentacions de treballs, informes, programes, resultats, etc.
- Entrevistes amb alumnes, pares o altres professionals.
- Coordinació i gestió d'intervencions orals amb altres agents, etc.

Els usos formals de la llengua oral (Pérez Esteve, P. i Zayas, P., 2007), presentacions en públic, sobre tot en contextos públics (exposició d'un treball, entrevistes, debats, etc.), són comuns als que caracteritzen els gèneres escrits: tracten temes especialitzats i tenen major densitat informativa que els usos espontanis. (...) On prima el propòsit informatiu sobre l'expressió de la subjectivitat, són generalment monologats i unidireccionals, i una oportunitat per desenvolupar aquesta habilitat.

En contrast a la llengua escrita, posa en joc altres estratègies orientades a adequar-se al context a través del llenguatge no verbal, facilitar la comprensió i copsar i mantenir l'atenció.

Cada text i situació comunicativa requereix del seu gènere, oral o escrit; però sovint els límits entre oralitat i escriptura s'esvaeixen, s'utilitza l'escriptura per reproduir la parla (apunts, diàlegs, etc), o la parla per expressar quelcom escrit (articles periodístics, contes, poemes, etc).

El nombre d'individus que interactuen durant el procés comunicatiu, l'objectiu del missatge i el context condicionen el procés comunicatiu que pot estar centrat en la intracomunicació (parla personal i intrapsíquica) o en la intercomunicació (impersonal o interpersonal). La interacció comunicativa pot ser directa (sincronia individu/individu, individu/grup, grup/grup) o diferida/indirecta (com és el cas dels mitjans de comunicació, la comunicació atemporal, etc).

Tot i la complexitat del procés comunicatiu les regles de la comunicació garanteixen una mínima eficàcia. Com més formal és la comunicació, l'articulació dels missatges és més precisa, els consens i l'acceptació de les regles és major i augmenta l'eficàcia de la comunicació; en la comunicació informal els missatges són més inexactes, però el grau d'intercanvi és més elevat.

En un context on ser competent és sinònim d'abordar demandes complexes; saber actuar de manera eficient i immediata amb competències situades perquè no es poden desvincular de l'entorn i de les condicions del context real (Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009, 26); resulta primordial la competència comunicativa. Saber utilitzar una llengua amb diferents intencions i en

Taula 17. Classificació de gèneres
(Escandell Vidal, M. V., 2014, 119)

Tipus de textos	Objectiu	Criteri		Subclasses
Textos informatius	Afegir representacions	Tipus de tema	Accions	Narratiu
			Processos	Descriptius
			Estats	
			Entitats	
			Conceptes	
Textos persuasius	Modificar representacions	Tipus d'estratègia	Racional	Argumentària
			Emocional	Publicitat
Textos directius	Prescriure conductes	Tipus d'autoritat	Institucional	Lleis
			Coneixement	Instruccions

2.5.1.4. Parlar i escoltar: expressió i comprensió

Com els parlants posem en pràctica el nostre coneixement lingüístic? Quines activitats mentals es posen en joc en parlar i en escoltar, en la lectura i l'escriptura? (Valle, 1991, 20), que distingeix tres àrees:

- 1) Com s'adquireix el llenguatge en l'etapa de desenvolupament?
- 2) Com comprenem el llenguatge?
- 3) Com produïm el llenguatge?

Tanenhaus (1988) l'estudi de la comprensió i la producció constitueix un camp específic. També inclou una part relacionada amb l'adquisició del llenguatge.

Vega i Cuetos (1999), destaquen la relació entre els processos de conceptualització i el sistema lingüístic:

- Abans d'expressar una idea, l'han de concebre en format no verbal.
- Alguns autors defensen la idea de factors cognitius: perceptors universals que determinen les categories lingüístiques, la forma del missatge verbal.
- D'altra banda, des del relativisme lingüístic s'ha propiciat la hipòtesi contrària: l'estructura gramatical de cada llengua particular condiona la manera de concebre i conceptualitzar el missatge.

Emprar el llenguatge, suposa posar en marxa una sèrie de tasques complexes que s'han de donar en perfecta sincronia a fi i efecte de dur a terme la funció comunicativa" (Coll-Florit, M., Coord, 2013, 105).

Per poder parlar o per poder entendre un altre parlant, hem de controlar la transformació entre senyal acústic i els sons específicament lingüístics. Alhora, hem de saber combinar els sons entre sí per formar paraules, les qual al seu torn hem de ser capaços de manipular seguint les regles sintàctiques pròpies de la nostra llengua. A més, tota aquesta informació s'ha de posar en consonància amb el nostre coneixement semàntic.

Una de les dimensions de la comunicació oral és l'expressió oral, i una de les tècniques d'expressió l'exposició en públic, que permet presentar idees, discursos, etc; amb claredat, fluïdesa, coherència i persuasió, emprant de forma pertinent els recursos verbals i no verbals. Però també implica escoltar els altres, respectant les seves idees i convencions de participació (González Fernández, 2007).

En general, les persones competents en la comunicació oral apliquen estratègies que els faciliten prendre consciència de les barreres comunicatives i emprar els recursos verbals i no verbals, per a comunicar-se de manera eficaç a partir de l'expressió oral; en els diferents nivells de la competència oral (coneixements, destreses i actituds) (Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009, 68):

Coneixements

- Nivell de coneixement lèxic suficient.
- Reflexió metalingüística.
- Registres de la llengua parlada.
- Gèneres discursius (narració, exposició oral, debat, presentació d'una investigació, informe d'activitats de laboratori, etc).
- Consciència dels aspectes prosòdics. Entonació (agut/greu). Corba melòdica segons la intenció del parlant (afirmar, preguntar, exclamar, exhortar, etc).
- Sabers paralingüístics: característiques personals de la veu (agudes, greus, fortes, apagades, masculines, femenines, etc). Volum (graduat segons la situació, és un recurs per emfasitzar). Sons vocals (suspirs, interjeccions, onomatopeies...). Ritme (lent –propicia la reflexió- o accelerat –comunica inquietud intel·lectual o vital-).
- Consciència del valor dels elements cinèsics. Moviments de la cara del cos, fonamentals en la comunicació oral. El que condiciona el 90% del que reté el nostre receptor i la seva resposta és no verbal (mirar o no mirar els ulls, proximitat o llunyania, postures obertes/defensives, formes de saludar/acomiadar-se, etc.
- Consciència del valor dels elements proxèmics. Situació dels interlocutors/distància en l'espai: situació, formalitat/informalitat dels gèneres orals, etc.
- Nocions retòriques. Recursos expressius del discurs oral que contribueixen a la seva bellesa, originalitat i eficàcia. Recursos de la interrogació (crear expectatives), exclamació, anàfora –repetició de paraules al començament de les oracions-, paral·lelisme, repetició d'estructures sintàctiques, ironia, comparacions, metàfora, etc.

Destreses (Habilitats) per a:

- Comunicar i comprendre en diferents situacions i amb propòsits comunicatius diferents. Capacitat per clarificar els components de la situació comunicativa: què pretenc, com em presento, com són els meus receptors, què saben, què no saben, què els pot interessar, quines dificultats planteja el tema, què vull abordar, etc.
- Estructurar el discurs a les fórmules establertes socialment per a cada gènere (xerrada, presentació, etc).

- Iniciar, sostenir i finalitzar una conversa en diferents contextos comunicatius.
- Controlar la capacitat de fer-se entendre (implica competència metalingüística i metadiscursiva). Control conscient del que es diu en relació als propis objectius i les característiques dels interlocutors.
- Habilitat prosòdica i paralingüística. Canvis d'entonació, de volum per emfasitzar o subratllar, interjeccions, gestos, moviments de les mans i el cos, establiment de la distància espacial més adient a les característiques de la situació comunicativa.
- Buscar, recollir i processar informació escrita, dades i conceptes (necessari en activitats de llengua oral com l'exposició oral, debats sobre un tema determinat).
- Distingir informació rellevant de la no rellevant a l'hora d'escoltar i parlar.
- Formular els arguments propis, de forma parlada o escrita de manera convincent atenent a altres punts de vista, expressats de forma oral o escrita.
- Practicar formes de cortesia vers persones amb qui dialoguem o ens escolten.

Actituds

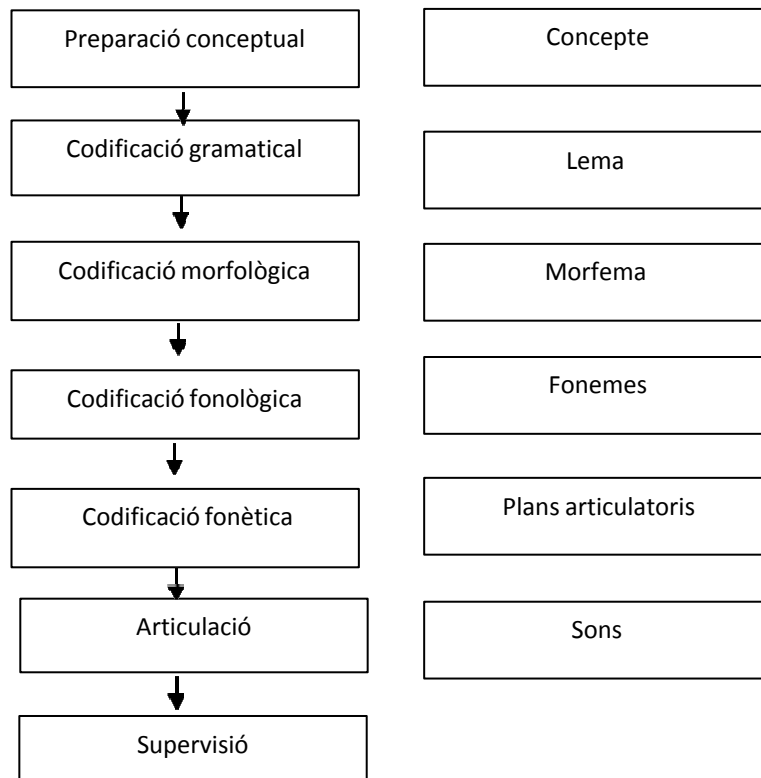
- Positiva vers a la llengua materna i la de les demás persones.
- Disposició per rebre les opinions i arguments d'altres sense prejudicis i per mantenir un diàleg crític i constructiu.
- Formes col·laboratives i menys confrontatives en xerrades i discussions. Creença en la relativitat de qualsevol afirmació i amb la inanitat d'aquelles que són rotundes o dogmàtiques.
- Confiança per parlar en públic. Consciència d'una importància per al desenvolupament de la persona.
- Disposició per esforçar-se en la consecució de la expressivitat i bellesa en les intervencions orals, valoració de l'expressivitat i bellesa de les intervencions dels altres.
- Desenvolupament d'una actitud positiva vers a la comunicació intercultural.

La producció oral es du a terme a través de 3 fases:

- Preparació conceptual del contingut semàntic del missatge a expressar. Preparació espontània o per estímul extern (pregunta o descrivim un objecte).
- Recuperació del lèxic adequat. Escollir les paraules apropiades per expressar-ho.
- Seqüència articulatòria i fonètica. Darrera etapa, selecció dels fonemes corresponents a cada paraula.

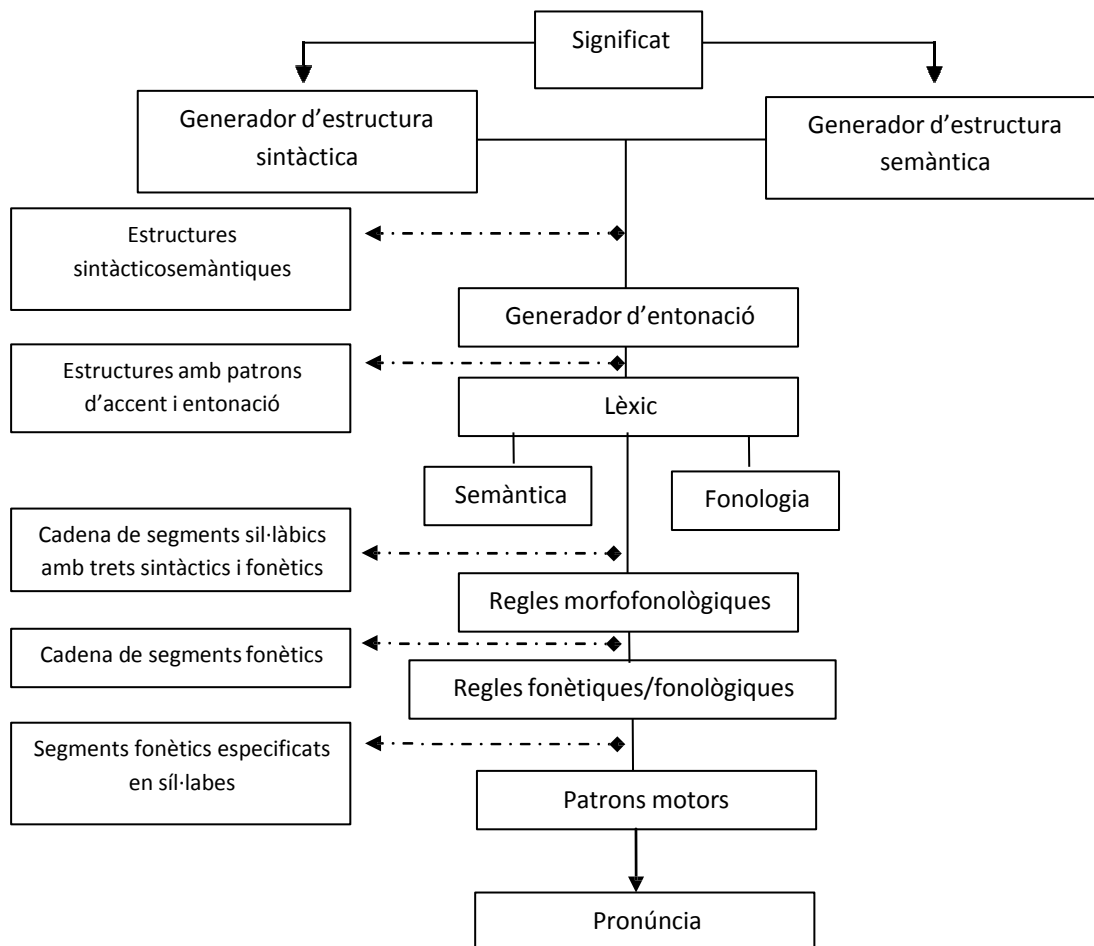
Els models de producció oral diferencien, entre models modulars (W. Levelt, 1999), models en cascada (Rapp i Goldric, 2000), model dels errors de parla model Fromkin (1971) i model interactiu de Dell, Chang i Griffin (1999).

Models que van des d'un plantejament unidireccional de l'activació, passant per mòduls independents:



Els mòduls en cascada en què no hagi acabat la seva part del procés per a que comencin a operar altres mòduls.

Figura 25. Model Fromkin (1971)



Fins arribar a un model interactiu, connexionista, bidireccional amb retroalimentació entre nivells, distingint nivell conceptual, lèxic i fonològic.

2.5.2. Tècniques de la comunicació oral: l'exposició oral o presentació oral en públic

Les tècniques de comunicació oral són les que permeten parlar clarament i expressar de manera fluïda el pensament, idees, creences, etc a través de sons articulats; entre elles es troben les presentacions en públic o exposicions orals. En paraules de Vallejo-Nájera (1990, 27), en línia al que exposava Carnegie (1962), parlar en públic és una capacitat que es pot aprendre i gairebé qualsevol persona és capaç de fer un bon paper en aquest terreny.

L'exposició oral (Cano, 2005) és un gènere textual que requereix d'una elaboració prèvia per part de l'emissor sobre un contingut determinat, del que es presenta un aspecte teòric o una solució, a un públic divers amb qui s'interactua de manera formal, amb intenció diversa. La seva execució suposa al menys les fases següents:

- Preparació
- Presentació
- Discussió
- Interacció

Segons el seu objectiu pot tenir una orientació:

- Informativa
- Persuasiva
- Agraïment
- Científica i didàctica

Segons el nombre de "presentadors" aquesta pot ser:

- Personal
- Grup

I respecte al nombre d'assistents:

- Oberta/incert nombre
- Tancada/concreció del nombre
- Gran o petit format

En ser una tècnica oral, la comunicació no verbal adquireix una gran importància (Cano, 2005, 75), només un 7% del que es comunica correspon a aspectes verbals (paraules); el pes fonamental recau sobre aspectes com la veu i les seves inflexions (38%), gestos, llavis i mirades (55%), saber escoltar, saber observar (entorn, persones, edats, etc) i a informació obtinguda de la persona.

Pel que fa al context de l'ensenyament superior, el projecte interuniversitari *Argumenta* (UB, UAB, UPC, UPF, UdG, UdL, URV, UOC i Uvic) va desenvolupar coordinadament entre els serveis lingüístics un recurs didàctic en línia adreçat a l'alumnat universitari a fi de desenvolupar i millorar els instruments formals d'expressió oral i escrits propis de l'àmbit universitari. Entre el conjunt d'eines lingüístiques s'inclou la presentació en públic, com un recurs de l'expressió oral que es defineix (Estella, Serra, Mateu, Marigó i de Blas; 2006) com un gènere textual en què una persona desenvolupa un tema de manera metòdica i estructurada davant d'un públic. Es tracta d'un discurs formal en què el més important és la voluntat de l'emissor de transmetre, de fer-se entendre. Aquest afany didàctic requereix tenir molt en compte l'auditori a qui s'adreça l'exposició, els coneixements previs que té del tema, què li agradaria saber, etc.

El grau de complexitat d'una exposició oral és variable segons la seva intencionalitat; les presentacions més senzilles es limiten a plantejar una pregunta a partir de bibliografia, sense introduir respostes; i altres més complexes, s'utilitzen per difondre els resultats d'una investigació. En l'àmbit acadèmic, una de les aplicacions de l'exposició oral és la presentació dels resultats d'un treball de recerca per a ser avaluada, en la que l'estudiant o l'investigador ha de donar a conèixer les conclusions a què ha arribat. Té una finalitat didàctica que la diferencia d'altres formats semblants, perquè exigeix d'un públic coneixedor del tema o el cas de la conferència, on preval la representació pública.

La parla és un dels components bàsics de la presentació en públic i l'orador eficaç (Carnegie, 1962) ha de conèixer les normes bàsiques, mostrar confiança i parlar de manera fàcil i ràpida; trobar el punt d'equilibri entre discurs, orador i auditori, i guanyar-se el dret de parlar a través del discurs, vitalitzant-ho i

compartint-lo amb l'auditori. Entre les recomanacions d'aquest autor per exposar eficaçment una presentació cal limitar el tema, desenvolupar el poder de reserva, omplir el discurs amb il·lustracions i exemples (humanitzant el discurs, personalitzant-lo amb noms, emprant el diàleg, emprant termes concisos que creïn imatges, etc), exposar temes pels que se senti convençut, actuar amb seguretat, parlar en termes que interessin als oients, demostrar honestedat, identificar-se amb els oients, etc.

El discurs de l'exposició oral ha de ser adaptat al propòsit marcat i a les normes i característiques segons tingui un objectiu informatiu, persuasiu, d'agraïment o científic-didàctic. En la majoria de casos, les presentacions públiques que es fomenten en el context d'aprenentatge de les aules universitàries tenen caràcter informatiu o científic-didàctic; sense entrar en detall de l'especificat de l'acció comunicativa de caire didàctic, les recomanacions generals per a una exposició informativa són:

- Limitar el tema per ajustar-se al temps de que es disposa.
- Ordenar les idees una darrera de l'altra.
- Enumerar els punts a mida que s'exposen.
- Comparar els aspectes desconeguts amb els que són familiars.
- Utilitzar suports visuals que facilitin la comprensió de la temàtica.

I segons les recomanacions de Vallejo Nájera (1990, 152) per a les conferències l'esquema l'exposició oral s'organitza al voltant de tres fases:

- Inici. Breu exposició de l'essència de la presentació.
- Desenvolupament ordenat dels punts atenent al temps disponible.
- Final. Resum del que s'ha exposat i acomiadament.

2.5.3. Ensenyament de la competència: ensenyar a parlar i a escoltar a l'aula

“A Educació Infantil i els primers anys de l'Educació Primària les pràctiques orals tenen una presència important a l'escola (relat d'experiències, contes, etc) però els usos formals i públics de la llengua queden relegats o no ensenyats de forma sistemàtica a l'ensenyament obligatori, etc. Malgrat aquests són imprescindibles tant per a l'activitat acadèmica com professional” (Pérez Esteve, P. i Zayas, P., 2007, 190).

Aquest endarreriment de l'ensenyament planificat dels usos formals s'explica per la dificultat per delimitar i aclarir l'objecte d'ensenyament i d'aprenentatge i per les dificultats metodològiques.

“L'objectiu de l'escola en relació a l'ensenyament de la llengua oral és ajudar els alumnes a transitar des del usos quotidians i espontanis a usos orals públics (entrevistes, debats, conferències, etc) que requereixen la planificació i el control adequat d'unes normes.

Gèneres objecte d'ensenyament

- Discursius
- Estructurals
- Lingüístics

Segons:

- Aprenentatge escolar: exposicions, informes d'experiències, entrevistes, etc.
- Propis de la vida pública: debat, negociació, testimoni, lectures en públic, etc.

“L'ensenyament s'ha delimitat tradicionalment a demanar els alumnes a que preparin exposicions pel seu compte” (Vilà, 2005, 192-194) i l'aprenentatge requereix d'activitats amb les que els alumnes aprenguin a exercir aquest control sobre el procés.

L'avaluació formativa través d'exposicions en públic (Pérez Esteve, P. i Zayas, P., 2007):

- Procés de planificació
- Exposició final

Proves d'avaluació oral (Cano, 2012): "Principals problemes:

- El temps
- Clarificar criteris per escrit
- Guardar material referenciat"

Instruments

- Registres tancats:
 - Check list*
 - Escales / Rúbriques
 - Matrius
- Registres oberts
 - Observacionals
 - Anecdatoris (fets més destacats de l'individu)
 - Diaris
 - Portafolis
 - Evidències

Els espais didàctics afavoridors de la competència, J. Gallifa (2011) a l'estudi que va realitzar permetia extreure indicadors sobre la percepció, a partir d'una escala de Likert d'1 a 5:

- Cada competència grau d'importància per a la professió.
- Grau d'adquisició en el context del seminari.
- Grau d'adquisició en el context del seminari.
- Sobre si l'estudiant la tenia abans d'entrar a la Universitat.

Els resultats observats apunten a que les competències adquirides fora de la Universitat, la mitjana més alta s'atorga a Sentit comú 4,59, (Comunicació oral i escrita 4,59).

Pel que fa a les competències adquirides en les assignatures Coneixement de la professió, 4,26 (en aquest llistat no apareix la comunicació oral i escrita). En quant a si la competència va ser adquirida en els seminaris, la mitjana més alta correspon a Treball en equip (4,67) (Comunicació oral i escrita, 3,31).

*Eficàcia comunicativa oral docent**Comunicació verbal*

Llenguatge apropiat i clar. Efectivitat depèn del llenguatge verbal i no verbal. Un bon comunicador, més eficaç si es reconeix que els símbols del llenguatge són arbitraris, que el llenguatge s'aprèn i que és creatiu, “que el llenguatge i la percepció estan relacionats entre sí”.

- Denotació: definició d'una paraula al diccionari (significat literal).
- Connotació: significat emocional i el valor que la paraula té per a qui l'escolta.

Entre les resomanacions, es coincideix en tenir cura de la claredat del llenguatge, seleccionar les paraules més específiques, concretes i precises possibles. “Parlar amb propietat significa emprar el llenguatge que s'adapta a les necessitats, els interessos, la informació i les activitats de qui escolta i evitar un llenguatge que alieni” (Verderber, R. F., 1999, 73).

Comunicació no verbal

La natura del comportament de la comunicació no verbal. Conductes de comunicació no verbal. “Aquelles accions corporals i qualitats vocals que acompanyen de manera típica el missatge verbal i que s'interpreten comúment com a intencionals. S'utilitzen amb seguretat entre els membres d'una determinada cultura o d'una comunitat de llenguatge que tenen interpretacions conegudes en aquesta cultura o comunitat” (Burgom, 1994, 231).

S'interpreten de manera intencionada encara que es facin inconscientment o sense cap intenció.

Missatges no verbals:

- Accions corporals
- Qualitats vocals

Moviments corporals (contacte visual, expressió facial, gestos, postura).

La conducta verbal és vista i escoltada. Amb freqüència és reactiva, poden utilitzar-se com a identificador de la natura dels nostres sentiments.

Pla de discurs eficient és el producte de 5 passos d'acció:

- 1) Determinar un objectiu específic
- 2) Investigar / Recerca
- 3) Organització
- 4) Adaptar-se a les audiències de manera verbal i no verbal
- 5) Presentar el discurs

1) *Determinar un objectiu específic*

Seleccionar un tema d'un àrea d'estudi

Matèria és una àmplia àrea de coneixement / un tema és un aspecte específic d'aquesta matèria.

- a) Identificar la matèria.
- b) Pluja d'idees: per trobar temes, treure idees per un principi de sentit comú bàsic.
- c) Anàlisi de l'audiència. Estudi del públic. "Els oradors efectius fan de l'atenció que els presta la seva audiència un punt central del seu procés de preparació del seu discurs" (Verderber, R. F., 1999, 277).

Reunir informació sobre l'audiència:

Edat
Educació
Gènere
Ocupació
Cultura
Unitat geogràfica
Afilació a grups

Pronosticar les reaccions del públic:

Interès de l'audiència
Comprensió del públic

Actitud del públic vers a un mateix com a orador. Com el perceben com a font veraç d'informació?

Actitud del públic vers la persona

- *Coneixement i l'experiència.* Registre professional. Acceptació?
- *Integritat.* Tant el caràcter d'una persona (honestat, dependència, solidesa) com a motius aparents (raons per donar una conferència sobre aquest tema).
- *Personalitat.* Simpatia d'una persona, basada sovint en la 1a impressió. Es veu de manera favorable a qui percebem que mostra entusiasme, els que semblen càlids i cordials, que tenen un somriure fàcil i els que sembla que els importa el públic.

Actitud del públic vers el tema:

Es pot parlar d'una actitud/opinió des de sumament favorable a hostil.

Anàlisi de l'ocasió i de l'ambient

Facilita informació del que pot esperar del públic com per al to del discurs.

- Quanta audiència? Formal o informal, grup nombrós o reduït. El que condiciona el to de veu normal i sentir-se més o menys lliure en el moviment.
- Durada de l'exposició? L'hora del dia pot afectar com es rebrà el discurs. El que obliga a introduir iniciatives que atreguin l'atenció (Verderber, R. F., 1999, 281).
- Moment del programa en què s'oferirà el discurs. Únic o en sèries. Ordre en què es presenta a l'inici (escalfament) o al final (combatre la tendència a l'esgotament de l'audiència).
- Temps límits d'un discurs. Qualsevol ambient té condicions de temps que condicionen la presentació.
- Expectatives del discurs. Cada situació genera unes expectatives. "Si l'exposició es defineix pel propòsit (per informar o persuadir), pel tipus (exposar o descriure), el seu objectiu haurà de reflectir la natura de la tasca" (Verderber, R. F., 1999, 283).
- On s'oferirà el discurs? L'espai també afecta la presentació, condicions de l'estructura, disposició i dimensions de l'espai, etc.
- Mitjans necessaris: micròfon, pissarra, penjador, etc.

Escriure l'objectiu del discurs

Objectiu general:

- Entreteniment
- Informació

- Persuasió

Objectiu específic:

- Reacció específica que es pretén arribar/despertar entre el públic.
- Claredat dels propòsits i eficaces és probable que sigui el discurs.

2) Investigar / Recerca

Cerca d'informació té dos objectius:

- Trobar informació d'alta/elevada qualitat.
- Trobar informació que es relacioni amb el públic.

Cerca de fonts:

- *Coneixement personal*. El coneixement de primera mà contribuirà a discursos originals i imaginatius.
- *Observació*. Afegeix una dimensió personal a les converses. Facilitaran la seva atenció i extreuen informació.
- *Entrevista*. Formular i respondre preguntes de manera hàbil. "Valorar habilitats per mitjà de la qual es pot aconseguir informació per a propòsits interpersonals, de grup o parlar en públic. Seleccionar les persones adients. Escriure bones preguntes (preguntes primàries, obertes, tancades, suggerents, neutrals, de seguiment,...). L'entrevista ha de recollir la informació que es proposava.
- *Enquesta*
- *Fonts escrites*
- *BBDD i xarxa*

Quina informació cercar? Qualitat de les opinions

- Declaracions reals. Evidències objectives.
- Opinions d'experts. Interpretacions i judicis que realitzin les autoritats d'un àrea.
 - Qualitat
 - Acompanyada de dades la seva informació val més.
 - Pot emprar-se per interpretar i donar pes a fets que s'han descobert.
- Formes verbals d'informació
 - Exemples i il·lustracions. Imatge clara i concreta.
 - Estadístiques: dades numèriques pertinents i adequades.
 - Anècdotes

Narracions, comparacions i contrastos. Històries breus i divertides.

Cites. Selecció acurada. Similituds i diferències (literals o figuratives).

- Registrar les dades i citar les fonts.

3) Organització

Seguir l'estructura per a facilitar el seguiment de l'exposició. "Ha de tenir un cos propi i que no li manquin ni peus ni cap" de manera que s'ajusti millor a l'audiència. Plató, el clàssic filòsof grec, va ser una de les primeres persones en reconèixer la natura orgànica d'un discurs (Verderber, R. F., 1999, 316).

Preparar el cos del discurs

- Escriure una declaració de tesi. Frase que planteja els elements específic del discurs que donen suport a la declaració de l'objectiu. Diagrama visual de tots els papers descoberts a través de la pluja d'idees.
- Seleccionar i manifestar els punts principals. "Blocs de construcció clau d'un discurs, les idees que es volen que l'audiència recordi si és que no recorda res més".
- Determinar l'ordre per tema: objectiu específic, declaració de tesi i relacions lògiques.

Preparar la introducció

Com començar el discurs? (Verderber, R. F., 1999, 327)

- Copsar l'atenció
- Establir el to del discurs
- Crear el vincle de bona voluntat entre orador i audiència
- Conclouï vers el contingut del discurs

Tipus d'introducció que arrelin a la ment de les escoltes (Verderber, R. F., 1999, 329)

- Una afirmació sorprenent
- Una pregunta retòrica
- Una història: una bona història
- Una cita
- Un suspens

- Una referència personal

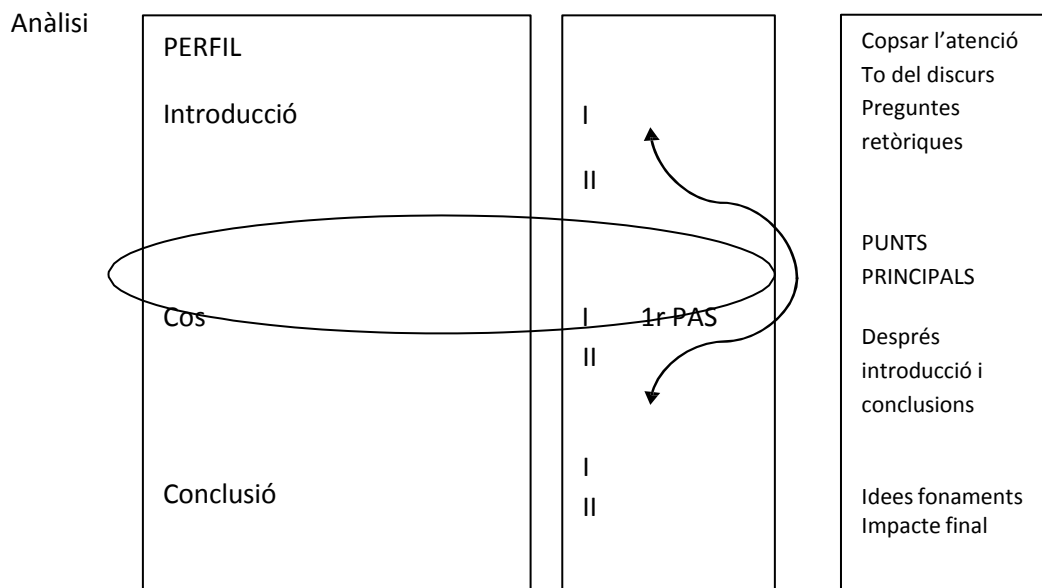
Preparar les conclusions: “Tot el que està bé, acaba bé”

“La conclusió ofereix l’oportunitat / la darrera oportunitat (...) Una conclusió feble pot destruir gran part de l’impacte del tema d’una ponència eficaç (Verderber, R. F., 1999, 321).

Tipus de conclusió

- Resum: punts principals
- Història: narratiu o anecdòtic
- El recurs de l’acció
- Impacte emocional: la més impactant en el record, reforçar la creença, canviar-la, motivar-la.

Figura 26. Treballar amb un perfil
(Verderber, R. F., 1999, 321)



2.5.4. Didàctica de la comunicació oral: presentació oral en públic

2.5.4.1. Ensenyar i aprendre presentació oral en públic a l'educació superior

Per a què ensenyar i aprendre capacitats comunicatives orals?

“Sovint podem llegir els signes de l'ansietat, de la por, d'un deficient nivell d'autoestima, o de vergonya per estatus massa baix en grans primats i en persones, en postures amb un cos mig ajupit, tendint a l'encongiment i l'arrauliment. Sembla com si l'emissor d'un missatge com aquest desitgés cobrir, embolcallar o, potser, amagar tot signe d'ostentació corporal a fi de presentar-se com a víctima propiciatòria al ritual d'interacció” (Serrano, S., 2000, 137).

Orientar el desenvolupament de la competència (Tuson, J., 2011) a:

- Conèixer-se, com tret diferencial humà.
- Saber com a element de poder, capacitat de transformar les coses.
- Acte reflexiu de les possibilitats de la condició humana.
- Consciència d'orador, de les conseqüències d'allò que es diu.

La realització de presentacions orals per part de l'alumnat (Asensio Castañeda i Blanco Fernández, a Blanco, 2009, 84) en el context acadèmic ofereix l'oportunitat d'obtenir bons resultats acadèmics i professionals, i demostrar la qualitat del treball i el nivell dels coneixements davant d'un públic, expert o no. Si es fan bé, suposen un element diferenciador i un valor afegit al treball realitzat i, per tant, un distintiu clau respecte a la resta. Alhora, aquestes faciliten el desenvolupament de l'autonomia de l'estudiant i la seva capacitat de justificar i defensar el producte de la seva activitat.

Una de les finalitats bàsiques de l'ús de presentacions del discurs a través de l'exposició oral en el procés d'ensenyament-aprenentatge és comprovar l'eficiència sobre el contingut (què) i l'eficàcia (com) en la seva expressió.

Entre els criteris d'eficiència a considerar en l'ensenyament d'aquesta tècnica, Ballenato (2006) recomana parlar atenció als criteris de qualitat de la informació:

- *Rellevant*: important o significatiu per al tema que es tracta.
- *Suficient*: quantitat necessària, ni excessiva ni reduïda.
- *Adequada*: respecte a la seva estructura, ordre i claredat.
- *Precisa*: aportant informació correcta, fiable i verídica.

Respecte als indicadors d'eficàcia del discurs (com es diu), la forma de presentació ha de ser:

- Ajustada a la realitat de l'alumne receptor.
- Específica.
- Sincronitzada, entre to de veu (verbal) i llenguatge corporal (no verbal).
- Retroalimentada, a partir de l'escolta de la informació de retorn (*feedback*).

Els models específics analitzats per a l'ensenyament-aprenentatge de tècniques d'expressió oral a la Universitat s'organitzen al voltant dels enfocaments següents:

- Procés formatiu optatiu
- Procés formatiu obligatori
- Recursos i suport a l'aprenentatge de competències
- *Procés formatiu optatiu*

Un exemple d'enfocament formatiu optatiu de competència comunicativa oral a través de presentacions en públic és el de la Universitat Europea de Madrid, on el context formatiu és una assignatura optativa (Asensio Castañeda i Blanco Fernández, 2009, 92) i que dedica un mòdul específic estructurat al voltant de:

- Continguts teòrics en línia.
- Exercicis pràctics a l'aula.
- Dinàmiques de grup i *role-play*.
- Fòrum correu electrònic de consultes i dubtes.
- Qüestionari al finalitzar el mòdul

Respon als objectius d'aprenentatge següents:

- Elaborar guions i efectius de les presentacions.
- Superar els potencials bloquejos, alteracions emocionals i altres contratemps imprevisibles amb més autocontrol.

- Adoptar hàbits verbals i gestuals adequats.
- Presentar de manera clara gràfics i esquemes de síntesi.
- Interpretar els signes de l'interlocutor per fer-nos entendre i per a persuadir.
- Generar interès amb l'exposició i saber vendre les idees.
- Perdre la por escènica.
- Augmentar l'autoestima i la confiança en un mateix.
- Corregir detectar possibles vicis adquirits en el llenguatge oral i no verbal.
- Admetre crítiques constructives i utilitzar-les en benefici del seu llenguatge.
- Autoavaluar-se i avaluar els seus companys.

Pel que fa a la metodologia, es fonamenta en exercicis pràctics a partir de situacions rellevants i autèntiques. Per exemple, situacions per valorar el grau d'ansietat en les exposicions orals; a partir de la reflexió de les conseqüències que provoquen determinats pensaments previs i que inhibeixen el rendiment i bloquegen o dificulten la producció i eficàcia del discurs.

- *Procés formatiu obligatori*

El curs d'accés a la universitat per a persones més grans de 25 anys de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en el seu format semipresencial (1995) integrava una assignatura instrumental obligatòria, *Aprendre a la Universitat* (UOC, 1995), orientada a que els estudiants assoleixin les estratègies d'aprenentatge necessàries per a estudiar a la Universitat. El disseny formatiu proposava el desenvolupament de competències generals, com la competència comunicativa a través de presentacions en públic, per a:

- Augmentar la capacitat d'aprenentatge autònom de l'alumne.
- Desenvolupar una de les competències clau en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Desenvolupar les diverses tècniques d'oratorïa per a obtenir un discurs fluid.
- Aprendre i controlar les tècniques de comunicació verbal i no verbal.
- Proporcionar eines eficients i adequades per a que l'alumnat sigui capaç de controlar la seva ansietat en parlar en públic.

- *Recursos i suport a l'aprenentatge de competències*

Entre els recursos de suport a l'aprenentatge destaca el projecte interuniversitari *Argumenta* (UB, UAB, UPC, UPF, UdG, UdL, URV, UOC i Uvic), que es posa a l'abast de l'alumnat universitari per al seu accés i consulta en línia; tot i que la limitació d'un format no presencial, per a una tècnica d'expressió oral de context presencial.

En resum, els contextos formatius que afavoreixen el desenvolupament de l'expressió oral, sigui de manera contextual o amb perspectiva formativa, es caracteritzen perquè plantegen:

- Situacions comunicatives reals (simulació de situacions de la vida real).
- Caràcter pràctic i dinàmic, per a afavorir la motivació de l'alumnat per aprendre.
- Organització a través de petits grups.
- *Feed-back*: entre iguals i per part del docent.

Desenvolupen activitats orientades a la presa de consciència i eliminació de les barreres que dificulten la comunicació (Cano, 2005) fomentant:

- L'esforç per comunicar.
- L'ús de terminologia clara i precisa.
- La valoració de les opinions diferents a la pròpia.
- L'escolta activa.
- L'atenció al llenguatge no verbal.
- La minimització dels distractors (sorolls).
- Transmissió de notícies pels canals adequats amb la major celeritat possible.

Faciliten pautes per a la preparació/guionització de les intervencions orals, atenent al principi de 10% de respiració i 90% de transpiració (Cano, 2005) i a fi d'evitar la subjectivitat en la preparació de presentació, introduir una fase informativa i d'assessorament que permeti a l'alumne, individualment o en grup, la preparació de la presentació des d'una perspectiva formativa:

- Valorar el guió preparat.
- Indicadors de l'estructura (inici, desenvolupament i conclusió) que es considera oportuns per al tipus de presentació (informativa, didàctica, persuasiva, etc). Quin estil es considera adient.

- Mostrar suports d'informació visual exemplars de presentacions prèvies.
- Indicar els aspectes no verbals que es tindran en compte.

L'enfocament etnogràfic de la comunicació (Hymes, 1985, 73; citat a (Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009, 74-75) proposa vuit components dels fets comunicatius que poden ser un bon punt de partida per programar activitats d'expressió oral a l'aula i proporcionar instruments d'avaluació:

- *Situació*: de l'intercanvi verbal.
- *Participants*: característiques socials dels interlocutors.
- *Finalitats*: objectius i productes proposats i obtinguts.
- *Seqüència dels actes*: cadena organitzada d'actes.
- *Clau*: grau de formalitat o informalitat (tema, relacions entre parlant, fita, línia de continuïtat, etc).
- *Instruments*: canal, formes de parlar dels participants que envolta la parla, elements cinèsics i proxèmics.
- *Normes*: d'interacció (regulen l'ús de la paraula) com d'interpretació (el que s'ha dit i no s'ha dit) –processos d'inferència-.
- *Gènere*: tipus d'interacció: conversa espontània, classe magistral, treball en grup, entrevista, etc.

2.5.4.1.1. Orientacions pel desenvolupament competencial comunicatiu oral

Les competències pràctiques del docent per al desenvolupament i millora de la competència oral entre l'alumnat:

- Contextualització de les pràctiques i les activitats.
- Elecció del gènere oral adequat als continguts i les finalitats. Quin gènere pot donar més joc per als tema i els objectius previstos?
- Importància del modelatge a càrrec del docent. Monereo i Castelló (1997) ofereixen arguments concludents sobre les avantatges d'aquesta estratègia didàctica. Realitzar en viu l'experiència que es tracta que els alumnes practiquin i interioritzin.
- Convertir les pautes en instruments reguladors de l'aprenentatge. Pautes qualitatives i quantitatives. Davant la dificultat i manca de pràctica en avaluar i qualificar produccions orals dels alumnes: rigor de les pautes i constància documental atenent a aspectes diversos com: estructura, adequació, aspectes prosòdics, aspectes cinèsics i proxèmics, recursos retòrics i documentació.

- Corregir en positiu. Atenent a les emocions lligades als diferents usos del llenguatge i la situació de partida de cada alumne.
- Delegar, coavaluar. En l'avaluació i qualificació de les activitats orals s'ha de trobar el grau més amplia de consens. Si la qualitat de la parla només la valora el docent aquesta es fa des d'una perspectiva de superioritat. Es recomana una combinació i contrast entre la qualificació del docent i la dels alumnes.
- Transferir. Centre de l'aprenentatge per competències: capacitat per aplicar-ho a altres contextos el que implica preveure situacions en què s'invoquin noves situacions per aplicar aquestes habilitats i els aprenentatges realitzats.

El docent (Durán, López, Sánchez-Enciso i Sediles, 2009, 81) és qui decideix quan i com ha de parlar algú, realitza molts actes de parla (explicar, definir, informar, preguntar, corregir, estimular, demanar, ordenar, etc), té la propietat de la funció comunicativa de contacte: (m'entens?, metalingüística: què vols dir? Etc) i jutja el que diuen els altres.

“Un professional de l'ensenyament necessita ser un bon orador i un bon conversador. Les seves habilitats de comunicació oral determinen en gran part l'eficàcia de la seva activitat a l'aula, tant en la transmissió de coneixements com en la coordinació de les interaccions entre els diversos membres del grup i, en conseqüència en la creació del clima adequat per a l'aprenentatge. El domini de la comunicació oral és una necessitat ineludible en la tasca docent (...)” (Sanz Picanyol, G., 2005, 11).

La competència comunicativa necessària per expressar-se oralment amb eficàcia davant d'un grup és la suma de diferents habilitats que inclouen, entre altres estratègies, analitzar el context de la comunicació per adequar el discurs a cada situació, controlar l'expressió corporal no verbal, utilitzar recursos per captar l'atenció del grup i mantenir-la, estructurar el missatge i usar un model de llengua correcte i apropiat”

2.5.1.1. Avaluar competència comunicativa a través de presentacions en públic

L'avaluació d'aprenentatges en contextos on s'empra la presentació oral com a tècnica de comunicació diferencia dues unitats d'avaluació:

- L'expressió oral, en concret de la capacitat en aplicar la tècnica d'expressió oral i comunicar el coneixement al públic.
- Els coneixements i el grau d'elaboració i competència en la temàtica objecte d'aprenentatge.

Com s'ha exposat anteriorment, punt dedicat a l'ensenyament de competències comunicatives a l'àmbit universitari, un dels enfocaments per a l'ensenyament-aprenentatge de competències transversals de caire comunicatiu es centra en afavorir contextos (perspectiva contextual) d'aplicació d'aquestes capacitats com a mitjans a través dels que s'avaluen els aprenentatges en el context de l'assignatura. El que és vàlid també en el cas de les presentacions en públic; les quals, realitzades individualment o en grup, constitueixen una síntesi d'un procés d'elaboració del coneixement.

L'avaluació de la competència comunicativa de l'alumnat es pot realitzar des d'un enfocament integrat a una àrea de coneixement de la que s'exposa unes conclusions, resultats, o des de la perspectiva formativa de la capacitat comunicativa de l'alumnat. En ambdós casos l'avaluació ha de considerar indicadors i instruments d'avaluació adequats per a l'expressió oral.

Tot atenent als principis d'avaluació, entesos com a criteris per a la selecció d'instruments d'avaluació de qualitat (López Pastor, 2009, 96-97), que garanteixin una avaluació:

- *Adequada*. Sistemes i instruments d'avaluació siguin adequats i coherents respecte al disseny curricular, les característiques dels alumnes, el context i els plantejaments docents (Biggs, 2005).
- *Rellevant*. La informació aportada sigui important, significativa i útil.
- *Veraç*. Credibilitat i rigor científic. Contrastable i fonamentada en dades i evidències.

- *Formativa*. Millori l'aprenentatge de l'alumnat, l'actuació docent i els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- *Integrada*. Inclosa en els processos habituals, útil per avaluar els processos d'aprenentatge de l'alumnat i reculli diferents àmbits, continguts i competències a desenvolupar.
- *Participativa i negociable*. Promogui la participació de l'alumnat en els processos d'avaluació.
- *Viable*. Temps, nombre d'alumnes i assignatures, capacitat de treball i circumstàncies personals.
- *Tendència a l'autoregulació*. Desenvolupa l'autonomia de l'alumnat.
- *Ètica*. No és una eina de control ni amenaça. Es garanteix l'anonimat, la confidencialitat i el respecte.

I que tinguin en compte aspectes contextuais (Taula 18):

Taula 18. Aspectes a considerar en la selecció d'instruments d'avaluació de la comunicació oral (adaptat de Bernal Agudo, 2006)

De l'activitat a l'instrument d'avaluació			
Habilitats	Espai	Criteris d'avaluació	Instruments
Habilitats comunicatives	Aula Tutories Treball en grup	S'expressa amb claredat Argumenta persuasivament Estructura i organitza les idees Controla l'ansietat Escriu correctament Etc.	Observació Qüestionari

Entre els instruments d'avaluació amb predomini de l'expressió oral (taula 19) hi ha un ventall de possibilitats de grau d'elaboració i complexitat divers, que van des dels que tenen una base no estructurada als que requereixen d'un elevat grau d'estructuració del discurs. Els beneficis de les proves orals:

- Diagnòstic immediat.
- *Feed-back* immediat: a través del diàleg.
- Fomenta la preparació prèvia de l'estudiant.
- Ajustar el temps a l'objectiu proposat.

Les proves, instruments, orals poden ser segons el seu ús:

- Úniques
- Complementàries
- Confirmatives

Taula 19. Instruments per a l'avaluació de l'expressió oral
(López Pastor, V. M; 2009, 81)

Instrument	Característiques
Exposició	Manifestació oral per la que es dona a conèixer, mitjançant declaració o explicació, el sentit d'una o diverses idees. Aquesta possibilitat necessita de referències, bé siguin pels comentaris que puguin fer els companys; bé pel professorat, o ambdós. Però seria una informació pobre si no es donés després un debat.
Debat	Controvèrsia entre diverses persones que habitualment tenen punts de vista diferents (poden realitzar-se amb un tema únic i a dos grups) on una persona fa les preguntes a un grup que les resol en conjunt i respon el portaveu del grup. Les preguntes s'alternen d'uns a altres contínuament; en cas de no respondre la pregunta passa a l'altre grup qui tracta de respondre. Una alternativa és que, prèviament, cada grup selecciona d'un tema diverses preguntes que seran plantejades a l'altre grup.
Entrevista	Concurrència entre dues persones tractant de conversar sobre algun aspecte específic. Habitualment una de les persones fa les preguntes i l'altra és qui la respon. A la tutoria entre professor-alumne o per aclariment de dubtes.
Entrevista en grup	Activitat que consisteix en preguntar als membres d'un grup, tots presents, i que van matisant o ampliant les respostes a mida que el professor introdueix més informació. És una bona alternativa quan el nombre d'alumnes és elevat; o per donar suport a treballs, projectes... A diferència del grup de discussió, no hi ha debat entre els membres, sinó ampliació de la informació.
Grup de discussió	Debat entre un grup significatiu sobre un tema que els afecta. En la bibliografia sobre investigació hi ha una tècnica precisa sobre com dur a la pràctica els grups de discussió (Christie i Rose, 2003; Gil Flores, 1992-93; Krueger, 1991). La seva variació a l'avaluació és que les preguntes es fan d'uns a altres i el professor només condueix la discussió, i introdueix ordre o alguna pregunta a algú, si veu que no participa o que no segueix el debat. Solen ser grups de 6 a 10 persones com a màxim.
Taula rodona	Sobre un tema específic i definit prèviament, cada persona fa una breu exposició inicial a un grup, a partir de la qual dona pas a interpelacions entre els integrants de la taula i del públic present. Al final es plantegen les conclusions de la taula rodona.
Panell d'experts	Es seleccionen prèviament experts entre l'alumnat que han de realitzar una breu exposició davant els companys i posteriorment poden debatre entre ells o entre ells i el públic. Pot ser interessant si s'està treballant per grups i cada grup aporta un expert que demostra la preparació del grup en aquesta temàtica, o quan es treballa amb metodologies cooperatives com les tècniques de trencaclosques de coneixement.
Ponència	Informació sobre un tema que se sotmet a l'aprovació d'un grup de persones.
Comunicació	Encara que estigui considerat com un escrit, també es tracta d'una breu dissertació sobre un treball que s'està desenvolupant o que es vol treballar i que tracta de difondre per al seu coneixement i/o discussió.

En la selecció de proves orals de caràcter expositiu cal considerar alguns factors (taula 20) com el temps, l'experiència prèvia, el grau d'objectivitat de la prova i el material necessari.

Taula 20 Factors a considerar en la selecció de proves orals
(adaptat de López Pastor, 2009)

Alguns factors a considerar en escollir les proves orals	
Temps	Mínim entre 15 i 30 minuts.
Experiència prèvia	Considerar el grau d'experiència (o inexperiència) en aquest tipus de proves i donar a conèixer els criteris amb que es duran a terme les proves, fer alguna simulació.
Objectivitat de la prova	Reduir la subjectivitat amb la publicació dels criteris d'avaluació que se seguiran.
Material de la prova	Possibilitat de consultar el material utilitzat al llarg del curs. Claredat del material i de les preguntes que es plantegin.

L'avaluació de l'exposició oral requereix definir amb claredat, en termes quantitius i qualitius, els aspectes objecte de valoració a fi de garantir la màxima objectivitat. Es recomana l'ús de plantilles d'avaluació de les que després es podrà facilitar al ponent les àrees de millora, tant si l'avaluació es realitza a través de coavaluació com si l'agent avaluador és expert.

A fi d'explicitar el conjunt d'aspectes que incideixen en la qualitat de la comunicació oral mitjançant presentacions orals, les fonts consultades consideren oportú atendre al conjunt d'estímuls que hi intervenen, aspectes verbals, vocals, físics i situacionals (Hennings, 1978).

Les pautes d'observació permeten recollir informació de les produccions orals i identificar aïlladament la diversitat dels aspectes que intervenen en la comunicació:

- 1) Verbals
 - Control de la velocitat en parlar.
 - Adequació del vocabulari al context i receptor.
- 2) Vocals
 - To de veu: actiu/passiu.
 - Volum.
- 3) Físics
 - Llenguatge no verbal (emissor/receptor) i la relació amb la percepció de la comunicació, aspectes rellevants.
 - Missatges del receptor amb el seu llenguatge corporal.
 - Missatges corporals.
- 4) Situacionals
 - Ús de l'espai.
 - Aparença física.

Atenent a que l'exposició oral és una resposta complexa a una situació que implica l'aplicació d'un conjunt d'habilitats comunicatives relacionades amb la capacitat d'escolta i de parla, (Asensio Castañeda i Blanco Fernández, 2009), en la que s'utilitza llenguatge verbal i no verbal, els indicadors d'avaluació poden incloure criteris de resposta òptima que facilitin l'avaluació:

- *Escolta*
 - Comprensió del que s'escolta (missatge).
 - Atenció
 - Anticipació mental als missatges.
 - Elaboració de conjetures.
- *Parla*
 - Interpretació, argumentació i proposta.
 - Utilització de gestos, moviments durant la situació comunicativa.
 - Expressió coherent.
 - Fluïdesa
 - Participació
 - Respecte vers les opinions.
 - Ús de qualitats persuasives.

Pel que fa a la qualitat de la parla i l'escolta (Asensio Castañeda i Blanco Fernández, 2009, 88-89) es recomana tenir en compte:

Indicadors de la qualitat de la parla:

- Volum de la veu: garantia de que arriba el missatge.
- To-entonació: permet fer inflexions de veu i afegir informació a les paraules.
- Dicció: vocalització.
- Fluïdesa: agilitat verbal (silencis sense intencionalitat, vacil·lacions en l'exposició, falsos inicis, etc).
- Pausas: silencis intencionats i curts.
- Velocitat-ritme adequat.
- Retòrica: parlar bé, pot ser un art si es seleccionen els elements lingüístics del discurs (metàfora, comparació, exemples, repetició...).

Indicadors de la qualitat de l'escolta (Ballenato, 2006):

- Concentració.
- Comprensió clara del missatge.
- Atenció.
- Distinció idees principals i idees secundàries.
- Capacitat per preguntar.

- Capacitat per respondre oportunament.
- Torn.
- Sol·licitud oportuna d'aclariments (G. Fernández, 1983, 27).

La proposta de la Universitat de Deusto (2007), centrada en l'Aprenentatge Basat en Competències, planteja un model d'avaluació de competències a partir de la identificació de nivells de domini i indicadors específics que per a la competència comunicativa oral és el següent, com s'observa a la Taula 21.

Taula 21. Model d'avaluació de competències orals: nivells de domini i descriptors

Nivells de domini	Indicadors	Descriptors				
		1	2	3	4	5
Primer nivell de domini Expressar les pròpies idees de forma estructurada i intel·ligible, intervenint amb rellevància i oportunitat tant en situacions d'intercanvi, com en més formals i estructurades	<i>Intervé en les situacions d'intercanvi verbal</i>	No intervé, inclús quan se li pregunta.	Intervé breument quan se l'interpel·la	Intervé amb amplitud quan és interpel·lat.	Intervé per pròpia iniciativa.	Destaca per les seves aportacions amb iniciativa i ajustades.
	<i>Transmet informació rellevant</i>	S'expressa de manera o confusa.	Presenta algunes idees.	Exposa idees fonamentades.	Comunica raonaments i/o valors/actituds.	Destaca per la claredat en la comunicació de raonaments i/o sentimetsns.
	<i>Controla suficient els seus nervis per expressar-se en públic</i>	Els nervis l'impedeixen expressar-se, es bloqueja.	Se li noten els nervis, que ho passa malament, encara que això no l'impedeixi l'expressió.	S'expressa amb certa tranquil·litat.	S'expressa amb seguretat.	S'expressa amb naturalitat, amb un domini destacat.
	<i>Les presentacions estan estructurades, compleixen amb els requisits exigits, si n'hi ha</i>	Les seves presentacions manquen d'estructura intel·ligible.	L'estructura de la presentació no és eficaç, o no s'ajusta als requisits exigits.	Les presentacions estan estructurades, aconsegueixen amb els requisits exigits.	Enllaça idees i arguments amb naturalitat.	Realitza una comunicació molt eficaç i organitzada.
	<i>Utilitza mitjans de suport</i>	No utilitza mitjans de suport requerits o raonablement necessaris.	Els mitjans de suport utilitzats no són apropiats a la presentació.	Utilitza els mitjans de suport requerits o raonablement necessaris.	La utilització dels mitjans de suport ajuda a situar-se en el discurs.	La utilització dels mitjans de suport li permet emfasitzar les claus de la presentació.
	<i>Sap respondre a les preguntes que se li formulen</i>	No sap respondre a les preguntes que se li formulen.	Respon a les preguntes que se li formulen sense	Sap respondre a les preguntes que se li formulen.	Sap respondre a les preguntes que se li formulen amb encert.	Respon a les preguntes que se li formulen amb

			arribar a respondre-les.			naturalitat i encert.
--	--	--	--------------------------	--	--	-----------------------

Nivells de domini	Indicadors	Descriptors				
		1	2	3	4	5
Segon nivell de domini Prendre la paraula en grup amb facilitat; transmetre convicció i seguretat i adaptar el discurs a les exigències formals requerides	<i>Fa presentacions interessants i convincentes</i>	No aconsegueix copsar l'atenció.	Aconsegueix captar l'atenció intermitentment.	Aconsegueix captar i mantenir l'atenció.	Resulta convincent.	Destaca pel seu poder de convicció.
	<i>Es presenta voluntàriament per fer presentacions oportunes en públic</i>	No es presenta voluntàriament per fer presentacions.	Es presenta voluntàriament però inoportunament	Realitza presentacions voluntàries oportunes en públic.	Les seves presentacions voluntàries fomenten la participació d'altres.	Les seves intervencions voluntàries afegeixen valor afegit al procés en moments clau.
	<i>El llenguatge no verbal és adient al discurs verbal</i>	El seu llenguatge no verbal contradia i distreu el seu discurs verbal.	Mostra algunes contradiccions entre el seu llenguatge verbal i no verbal.	El llenguatge no verbal és adient al discurs verbal.	Modula el seu llenguatge no verbal per emfasitzar les claus del seu discurs.	El seu llenguatge no verbal resulta natural i adient per a l'audiència.
	<i>Les seves presentacions estan degudament preparades</i>	La comunicació no resulta estructurada.	La presentació no és fluida.	La presentació mostra l'estructura i és rigorosa.	L'audiència copsa amb claredat l'estructura del contingut.	L'estructura i la presentació són coherents al tipus d'audiència.
	<i>Fa visualitzar les seves idees mitjançant mitjans de suport</i>	Utilitza mitjans de suport o raonablement necessaris.	Els mitjans de suport ajuden a l'audiència a situar-se en el discurs.	Els mitjans de suport li permeten emfasitzar les claus de la presentació.	L'audiència copsa amb més facilitat les claus gràcies als mitjans.	Els mitjans ajuden a l'audiència a assimilar els continguts.
	<i>Respon a les preguntes amb naturalitat i encert</i>	Només respon.	Les respostes donen suport a la seva presentació.	Utilitza les preguntes per respondre i desenvolupar la presentació.	Utilitza preguntes per interessar a l'audiència.	Les seves respostes generen noves intervencions i preguntes.

Nivells de domini	Indicadors	Descriptors				
		1	2	3	4	5
Terçer nivell de domini Aconseguir amb facilitat la persuasió i adhesió de l'audiència, adaptant el missatge i mitjans a les característiques de la situació i l'audiència	<i>Influeix sobre l'audiència de manera ètica</i>	No influeix sobre l'audiència. Mostra una ètica dubtosa.	Impacta sobre l'audiència en alguns punts de la seva presentació, sense manipular.	Aconsegueix que l'audiència vegi les coses de manera diferent sense manipular.	Aconsegueix que l'audiència es qüestionï els seus punts de vista.	Destaca per la seva influència sobre els seus interlocutors actuant de manera ètica.
	<i>Il·lustra les seves idees integrant exemples, analogies, metàfores i altres recursos adequadament</i>	Només presenta informació.	Els recursos serveixen per ressaltar les claus.	L'audiència comprèn els continguts per la integració dels recursos amb el discurs.	La integració dels recursos és adient al context.	Els recursos afavoreixen que l'audiència qüestionï les seves idees.
	<i>Adapta la seva argumentació als diferents grups i/o situacions preestablertes</i>	L'argumentació mostra l'estructura i és rigorosa.	L'audiència copsa amb claredat l'argument.	L'argument i la presentació són coherents al tipus d'audiència i situació predeterminades.	Sap modificar l'argument en atenció a l'audiència i la situació real.	L'argumentació s'adapta amb creativitat a les situacions i les audiències reals.
	<i>Fomenta la participació de les seves audiències i pregunta de forma constructiva per aconseguir diàleg</i>	Utilitza les preguntes per respondre i desenvolupar la presentació.	Utilitza les preguntes per interessar a l'audiència	Les seves respostes generen noves intervencions i preguntes.	Fomenta les preguntes per incitar a la participació	Genera diàleg amb l'audiència
	<i>Adapta la forma del missatge a les diverses situacions</i>	La seva forma d'expressar-se no té en compte la situació ni l'audiència	La seva forma d'expressar-se s'adapta parcialment a la situació i l'audiència	Adapta la forma de parlar a la situació i l'audiència	Destaca per la seva espontaneïtat a la vegada que adapta la seva forma de parlar	Modifica la seva forma de parlar sobre la marxa en funció del que identifica a l'audiència

L'estudi que es presenta a continuació, es basa en una experiència fonamentada en un model d'ús transversal de l'exposició oral com a context d'aplicació d'aprenentatges amb finalitat avaluativa (vegeu resultats en el capítol Metodologia).

La validesa i fiabilitat de l'avaluació de presentacions en públic i fiabilitat, atés es pot comparar que el grau d'acord entre les puntuacions prèvies dels professors i les del grup d'alumnes és bastant elevat en les avaluacions de presentacions orals (Marín García, J. A., 2009). Les puntuacions no es diferencien de manera significativa, pel que es poden emprar les qualificacions del PA a l'avaluació final dels alumnes sense que això distorsioni els resultats” (Marín

García, J. A., 2009, 92).

Així podria millorar la fiabilitat si cada exposició fos puntuada pel professor de l'assignatura juntament amb altre alumnes (entre 2 i 4)" (Marín García, J. A., 2009, 92)

- Milloraria la fiabilitat de l'avaluació i la implicació dels alumnes en el procés.
- Preparació de la selecció de criteris i l'ensinistrament en les pràctiques avaluatives.

Instruments per a l'avaluació orals d'aprenentatges genèrics a través de presentacions en públic.

Taula 22. Classificació d'instruments d'avaluació orals
(López Pastor, 2009, 68)

Instruments d'avaluació i tipus		Manifestació
Orals	Base no estructurada	Exposició de lliçons Discussions en grup Debat Respostes accidentals
	Base estructurada	Presentació Defensa Exposició Assaig
Escrits	Proves obertes de resposta llarga	
	Proves obertes de resposta breu	
	Proves objectives senzilles (V/F...)	
	Proves objectives complexes (opció múltiples...):	Selecció simple Selecció múltiple Elecció combinada Selecció de la millor resposta Correcció simple Correcció múltiple o complexa De base comuna D'ordenació Històric-temporal Espacial Causal Operativa Lògica Identificació de gràfics, mapes...
	Treballs extensos Estudis de casos reals o suposats Proves d'execució	
	Recopilació d'evidències i documents	Portafoli
Observacionals	Escales d'observació Sistemes de categories	

	Llistes de control Escala de valoració Fitxes d'observació grupal Fitxes de seguiment (individual o grupal) Fitxes de co-avaluació Fitxes d'autoavaluació	
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

3. Metodologia de la recerca

*El coneixement és un aventura incerta,
que comporta en si mateixa i
permanentment el risc d'il·lusió i d'error*

(E. Morin)



3.1. INTRODUCCIÓ

El capítol dedicat al marc teòric del projecte s'articula al voltant de l'estat de l'art dels eixos clau i temes objecte d'aquest estudi. Aquest apartat es centra en presentar el model metodològic i el disseny de la recerca amb què es pretén respondre a les qüestions plantejades en el punt de partida, el problema a resoldre.

La seva definició distingeix dos àmbits, en primer lloc, la definició del model i l'enfocament metodològic; és a dir, la dimensió teòrica del model emprat per avaluar el què és objecte d'estudi. En segon terme, planteja la seva dimensió pràctica, el disseny escollit per a donar resposta a l'enfocament de partida; el pla per aconseguir respostes fiables a partir d'una estructura, dels procediments i els sistemes de control més adients.

La metodologia d'investigació d'aquest estudi s'ha organitzat atenent a la complementarietat i diversitat de metodologies amb què necessàriament s'aborden els objectes d'estudi en els àmbits educatiu i comunicatiu.

El paradigma epistemològic de l'objecte d'estudi s'enfoca des d'una perspectiva interdisciplinària; tant pel que fa als temes de l'àrea de la comunicació com als específics de l'àmbit de l'educació. Tot establint un paral·lelisme amb la ciència del text, s'integren les vessants cognitiva, pragmàtica i social, des d'una metodologia quasiexperimental, i un abordament metodològic mixt, a partir de tècniques i instruments de caire qualitatiu i quantitatiu.

El paradigma metodològic s'entén com a imatge bàsica de l'objecte d'una ciència, en línia al terme definit per Kuhn (1962, 1970). La seva concreció ajuda a definir el què s'ha d'estudiar, les preguntes que cal respondre, com han de preguntar-se i quines regles cal seguir per interpretar les respostes obtingudes. O en termes de la unitat més general de consens dins d'una ciència i serveix per a diferenciar una comunitat científica (o subcomunitat) d'una altra. Subsumeix, defineix i interrelaciona els exemplars, les teories i els mètodes i instruments disponibles (1993, 598, citat a Valles Martínez, Miguel S., 1999).

Segons Guba i Lincoln (1985, 1994) els paradigmes són sistemes de creences bàsiques (principis i supòsits) sobre:

- a) La natura de la realitat investigada (supòsits ontològics).
- b) El model de relació entre l'investigador i el què s'investiga (supòsit epistemològic).
- c) La manera en què podem obtenir coneixement d'aquesta realitat (supòsit metodològic).

La presa de decisió al voltant del model metodològic i els procediments metodològics més adients que es deriven de les postures adoptades en els nivells ontològics i epistemològics (adaptat de Valles Martínez, Miguel S., 1999).

3.2. ENFOCAMENT I PARADIGMA DE LA RECERCA

En paraules de Solà Santesmases, J., (2009), el model teòric de camp es presenta en una visió holística de la ciència que intenta respondre a la construcció psicològica de la individualitat humana respectant els preceptes anteriors. D'aquesta manera apareixen vincles del model teòric de camp amb el model positivista (metodologies descriptives i experimentals), amb el paradigma interpretatiu-constructiu (la mateixa paraula interpretació s'utilitza en el discurs naturalista de construcció psicològica canviant per l'adaptació a convencionalitats socials) i amb el paradigma sociocrític (connexió amb la realitat socioeducativa en la que la recerca es du a terme).

Com s'ha dit, la mirada d'aquesta tesi es planteja des de paradigmes diversos, on tenen cabuda els tres paradigmes clàssics de la racionalitat científica (positivista, interpretatiu i sociocrític). Així mateix també s'ha tingut en compte l'ampliació de la gamma de paradigmes (humanista, tecnològic, constructivista, sociocrític, dialògic, etc) que han permès eixamplar la perspectiva des de la que s'aborden les realitats, en aquest cas les activitats educativa i la comunicativa

D'una banda, des del paradigma positivista, pel fet de ser un estudi descriptiu i quasiexperimental; des de la indagació constructivista-interpretativa (Solà Santesmases, J., 2009), pel seu caràcter de caire naturalista i hermenèutic, i per l'aproximació sociocrítica, per la dimensió social amb que s'aborda l'ús social de la paraula en la competència comunicativa oral.

Segons Noya Miranda (1994, a Valles Martínez, Miguel S., 1999):

- Constructivisme social: no es centra en l'activitat mental generada per un individu per donar sentit, sinó en la generació col·lectiva del sentit mitjançant el llenguatge i la interacció social en general.
- Constructivisme empíric: de caire metodològic.
- Constructivisme sistèmic: teoria de l'observació i la cibernètica de segon ordre.

Pel que fa a la perspectiva d'estudi, és d'estil fenomenològic, basat en la etnometodològica, perspectiva teòrica i metodològica inspirada en l'antropologia, la lingüística (com l'anàlisi dels ambients institucionals, anàlisi de les converses,

formes de parlar en públic, etc.) i en l'anàlisi del discurs, del seu contingut i, en certa manera, en una aproximació, a la *Grounded Theory* (Teoria Fonamental) encara que amb hipòtesi de partida en aquests enfocaments de la metodologia des d'una vessant qualitativa.

3.3. MODEL METODOLÒGIC

Com s'ha apuntat a la introducció, la metodologia d'investigació en l'àmbit de l'educació i la comunicació requereix d'una perspectiva holística, d'una diversitat i complementaritat de metodologies. En aquest cas, l'estudi es planteja des d'un model de caire quasiexperimental i amb un ús mixt de metodologia qualitativa i quantitativa.

Es combina el suport de la metodologia qualitativa amb la de caire quantitatiu. S'integra la lògica circular de donar resposta a un problema que es tracta d'interpretar en un context i sota el punt de vista dels implicats, pel que no es busquen veritats absolutes, sinó relats, on "el disseny està obert a la invenció, l'obtenció de dades al descobriment i l'anàlisi a la interpretació" (Valles Martínez, Miguel S., 1999, 56), amb una aproximació descriptiva i relacional de cada una de les realitats objecte d'estudi, des de la seva identitat específica i com a conjunt.

Des de la consciència d'aspectes que podrien condicionar l'estudi des del seu plantejament, recollida, l'anàlisi i interpretació de les dades, i l'elaboració de conclusions és te en compte:

- La subjectivitat de qui investiga.
- La manera d'afrontar l'objecte d'estudi.
- L'estratègia de recerca i els mètodes.
- Els mètodes de recollida i d'anàlisi del material empíric emprats.
- La interpretació de les dades.

Des de la perspectiva de la metodologia qualitativa, segons Álvarez-Gayon (2005, citat a Fernández Núñez, L., 2006), es treballa a partir de la paraula i amb la paradoxa que poques persones generen una elevada quantitat d'informació, amb multiplicitat de formes i fonts de dades, informació d'observacions estructurals i no estructurals i entrevistes obertes, estructurades o

etnogràfiques, que dificulten la seva gestió.

El disseny i estratègies metodològiques en els estudis qualitatius, “coneixement de les tècniques implica la capacitat de practicar-les a cada circumstància investigadora de manera creativa i metòdica” (Valles Martínez, Miguel S., 1999, 69). El disseny qualitatiu és emergent, reduït a pocs contextos, i casos, però llargs i perdurable en el temps.

La paraula es considera en el seu context com a objecte d'estudi, seguint la tradició sociològica, que considera el text com a finestra d'exposició humana (Fernández Núñez, L., 2006, 2). Aquest és el motiu pel que la recerca emprà estratègies metodològiques per extreure evidències dels textos, discursos i continguts, sobre creences, expectatives i indicadors de millora comunicativa docent en el si del discurs, del contingut documental del text, tractant fins i tot d'establir relacions de les evidències obtingudes en individus/textos/discursos diversos.

Tot i no plantejar-se amb perspectiva de *Grounded Theory* (T^a Fonamental) perquè sí que es parteix d'unes hipòtesis de partida, però comparteix l'interès per relacionar categories analítiques i per construir teoria a partir de les relacions que observa del conjunt de dades obtingudes. Els fets són els que ajuden a construir la teoria tot i les limitacions generals de la recerca qualitativa (Schwrandt, 1994, 130, citat a Valles Martínez, Miguel S., 1999) tals com:

- “El problema persistent de l'objectivitat i els criteris de validesa.
- El problema del descripcionisme o manca de compromís social.
- El problema d'autoritat i privilegi concedits a l'investigador intèrpret.
- La confusió de molts constructivistes dels aspectes psicològics i epistemològics”.

Pel que fa a les posicions teòriques de la recerca qualitativa (Hernández Carrera, R., 2014), la etnometodologia és el supòsit que millor s'ajusta a l'enfocament d'aquesta investigació, on el focus es posa en les qüestions quotidianes i en la manera com es generen i com les persones produeixen els processos d'interacció social.

D'altra banda, el pes central de l'estudi pren com a punt de partida l'avaluació d'impacte del programa de desenvolupament competencial docent, i com a referència la noció de Lukas i Santiago (2009) sobre el que anomenen un programa; entès com a procés d'intervenció sobre un context, en aquest cas universitari, a partir del qual s'extreuen indicadors d'impacte d'aspectes rellevants conduents a concloure i prendre decisions per a realitzar els corresponents ajustaments i canvis de millora en el programa, avaluar resultats, valorar l'eficàcia i eficiència, etc.:

- *Eficàcia*: quantitat/qualitat dels objectius assolits.
- *Eficiència*: beneficis (resultats) assolits en funció dels recursos (mitjans utilitzats).
- *Efectivitat*: resposta a les necessitats, interessos i expectatives dels participants.

En atenció a la finalitat de l'estudi, s'ha optat per un model i enfocament d'avaluació del programa, eclèctic -mixt- a fi d'atendre el conjunt de necessitats del mateix:

- Recollir dades i indicadors en el context intern i extern (enfocament diagnòstic).
- Valorar l'eficàcia i l'eficiència (enfocament orientat a objectius).
- Prendre decisions per a millorar el programa (enfocament orientat a la presa de decisions).
- Recollir informació dels implicats (enfocament centrat en l'usuari).

Taula 23. Esquema de situació de decisió –model responnent de Stake-
(Lukas i Santiago, 2009)

	Avaluació del context	Avaluació de les entrades	Avaluació del procés	Avaluació del producte
Finalitat	Planificar decisions per determinar objectius.	Estructurar decisions per dissenyar els procediments d'instrucció.	Instrumentalitzar les decisions per utilitzar, controlar i millorar els procediments.	Revisar les decisions per jutjar: reaccionar davant dels resultats.
Mètodes	Descriptius: comparatius			
Conclusions	Identificar objectius específics per dissenyar un programa.			Ajudar a decidir si s'ha de continuar, acabar, modificar o reconfigurar un programa.

Es planteja com a finalitat extreure indicadors pre i post programa d'intervenció. A partir de les dades aportades pels diferents agents participants en el programa, alumnat i professorat de les assignatures objecte d'estudi, valoració de l'entorn socioprofessional, entès com a conjunt d'organitzacions que participen acullen estudiants en pràctiques de l'alumnat, així com l'aprofitament de dades procedents dels tutors/es de pràctiques, respecte a l'objecte d'anàlisi, la competència comunicativa oral entre els titulats universitaris, per a:

- Identificar el grau d'integració dels objectius de l'estudi en el disseny del programa (Lukas i Santiago, 2009), a través de l'anàlisi de l'eina de planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge (Pla Docent/Guia Docent).
- Observar la capacitat del programa de respondre a l'objectiu proposat, a partir de la recollida d'informació sobre el rendiment, la satisfacció docent i la percepció de competència, orientada a l'emissió de judici respecte a la intervenció realitzada (Mateo, 1988).
- Analitzar en conjunt la informació obtinguda per a la presa de decisions (Tejada, 1999) com a eina per a la posterior millora del procés d'intervenció.

Es tracta doncs d'un procés sistemàtic, dissenyat intencionalment i en el que s'han aplicat tècniques de recollida d'informació, vàlida i fiable; tot ell orientat a valorar resultats al voltant d'un programa (Pérez Juste, 2002, 63-64) que ha estat la base d'aplicació per analitzar en detall un aspecte concret de l'experiència: la integració de competències orals a través de tècniques de presentació en públic, atenent a la doble perspectiva, docent i discent, pel que fa al desenvolupament competencial oral, així com l'aportació de les dades d'enquesta de l'entorn socioprofessional.

L'avaluació de l'impacte del programa (Feixas, M., 2015) parteix de la idea que qualsevol programa formatiu hauria d'incloure l'estudi de diferents nivells d'impacte:

- Impacte en els participants (percepció de satisfacció amb el programa, les creences i els enfocaments sobre l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupament docent o ús dels nous coneixements i les noves habilitats).
- Impacte en els estudiants (percepció del desenvolupament docent per part dels estudiants i aprenentatge, i canvis en els estils d'aprenentatge).
- Impacte en la cultura docent (canvi institucional).

Pel que fa al disseny del programa i l'impacte del format en el resultat a assolir, s'ha partit dels plantejaments de Prebble i alt., 2004; Steiners i al. 2006 i Morgan, 2009, citats a Feixas, M. (2015, 95) on es constata que les accions de curta durada (cursos, tallers, etc) exerceixen un impacte molt petit en el canvi de concepcions i enfocament, i molt menys encara en nivells tals com el cultural o en l'aprenentatge dels estudiants (...) valor a la informació i a la sensibilització (reacció). Pel contrari, els formats de major durada, combinats amb estratègies d'aprenentatge experiencial i actiu, mètodes diversos, retroalimentació constant i aprenentatge entre iguals i entre pars són més efectius i impacten en nivells més complexos i supraindividuals.

3.4. DISSENY I AVALUACIÓ DE LA RECERCA

3.4.1. Disseny i avaluació de la recerca: Programa d'intervenció ad-hoc per al desenvolupament competencial comunicatiu oral docent

El nucli del disseny de la recerca és cada un/a dels/les docents, cada individu amb el seu punt de partida i pròpia realitat, aquest és l'eix vertebrador de l'estudi. L'objectiu és la millora competencial comunicativa oral docent i cada context és específic. Des d'aquesta perspectiva la recerca es planteja com un conjunt de mètodes de cas, 12 casos. El desenvolupament competencial es treballa de manera individualitzada, tot i que sigui a partir d'uns paràmetres comuns.

L'element metodològic clau és el programa d'intervenció per a la millora competencial comunicativa oral docent que distingeix com a elements d'àmbit metodològic qualitatiu aquells aspectes relacionats amb la millora competencial docent:

- Punt de partida i plantejament de l'assignatura.
- Percepció competencial, creences, expectatives i atribucions al voltant del procés d'ensenyament aprenentatge i la competència comunicativa oral.
- Activitats d'aprenentatge orientades a la millora comunicativa oral docent.
- Aplicació i contextualització a l'aula i observació del procés.
- Valoració final.

Els aspectes de caire quantitatiu procedeixen de fonts de l'estudiant i de l'entorn:

- Evolució del rendiment.
- Evolució de la satisfacció.
- Percepció competencial i referències competencials i contextuals procedents de l'estudiant.

- Percepció i valoració competencial des de l'entorn i la tutoria de pràctiques.

S'organitza i integra al voltant d'un model i enfocament d'avaluació d'un programa, el qual s'orienta a identificar indicadors rellevants per a la presa de decisions, valoració de l'eficàcia i eficiència del mateix i recollida d'informació dels implicats; s'ha estructurat el disseny d'estudi del projecte:

- l'anàlisi de la valoració de l'entorn socioprofessional sobre la importància de les competències comunicatives orals estructurades dels titulats i les més emprades en l'àmbit socio-professional,
- l'estudi documental de les eines de disseny de l'assignatura, el Pla Docent/Guia Docent, per a valorar el grau d'integració de les competències, metodologia emprada i criteris d'avaluació,
- el disseny i implementació del programa específic d'intervenció de millora competencial comunicativa oral docent,
- l'anàlisi quantitatiu, de caire descriptiu-comparatiu, a partir dels indicadors rellevants, en els aspectes i variables relacionades amb els efectes de les variables d'estudi sobre l'alumnat de les assignatures objecte d'estudi, a partir d'un disseny quasiexperimental i un sistema de control estadístic,
- l'anàlisi de dades procedents d'enquestes de valoració dels tutors/es de pràctiques i
- la recollida i estudi de l'evolució d'indicadors de rendiment, satisfacció docent i valoració de la docència de cada un dels grups de docència.

Es tracta d'un estudi descriptiu, explicatiu, en tant que la recollida d'informació es dona dues vegades, però els individus del grup varien. L'objectiu és descriure una determinada realitat, en diferents períodes: sense intervenció externa (el primer) i després de la intervenció externa (el segon). Les condicions en cada grup varien segons el període. En el primer es donen les condicions habituals de l'assignatura i en el segon una intervenció externa controlada, després d'un procés de millora competencial docent en l'àmbit de la comunicació oral.

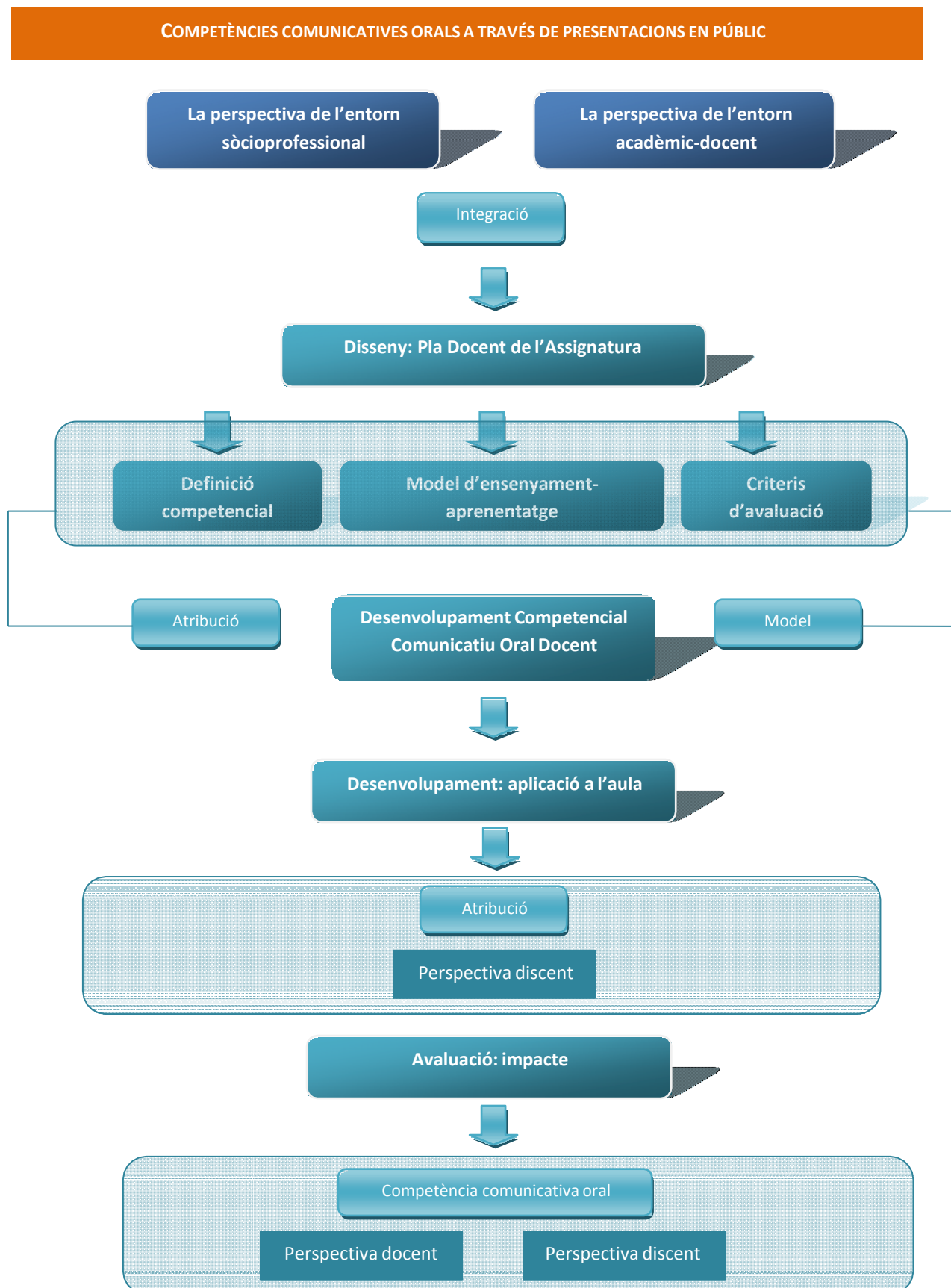
La mostra és no probabilística, no accidental. El conjunt d'individus que formen part de l'estudi, són el conjunt d'estudiants matriculats a les assignatures objecte d'estudi en cada un dels períodes del calendari del projecte.

El disseny d'aquesta experiència contempla un sistema d'avaluació per obtenir dades significatives en relació a les variables:

- *Valoració de la competència comunicativa oral*: entesa com a grau d'importància de les competència oral atorgat en part dels futurs titulats i l'entorn socioprofessional.
- *Creences, expectatives i percepció competencial docent*: a partir de les entrevistes de situació prèvia al programa d'intervenció competencial en comunicació oral.
- *Disseny competencial*, com a grau d'integració de la comunicació oral a través de presentacions en públic en el Pla/Guia Docent -eina de disseny i concreció en l'àmbit de l'assignatura-; tot considerant la presència de la presentació en públic i el sistema d'avaluació previst per a valorar el seu assoliment entre els estudiants.
- *Rendiment*, resultats d'aprenentatge expressats com a qualificacions obtingudes pels grups en cada un dels períodes objecte d'anàlisi, contrastant els resultats previs i posteriors a l'estudi, globals per a l'assignatura i específiques respecte a la competència comunicativa oral.
- *Satisfacció*, valoració personal que l'alumnat fa de la docència rebuda durant el curs; i des de la perspectiva docent, com a valoració global de l'experiència d'intervenció i de les millores observades en el desenvolupament competencial docent en l'àmbit de la comunicació oral i el grau d'importància atorgada a la competència (valoració atribucional).
- *Percepció competencial*, qualificació personal numèrica amb què cada alumne puntua la percepció de la seva capacitat/identitat com a orador, i que l'estudi relaciona amb diverses variables, com la llengua, la ponderació de les activitats de presentació en públic a l'aula i l'etapa educativa en què aquesta es du a terme (Grau o Màster).

- *Indicador del Desenvolupament Comunicatiu General* entès com a indicador quantitatiu global obtingut de la suma del conjunt puntuacions atorgades al total dels ítems que desglossen l'assoliment de la competència comunicativa oral.

En resum, es planteja un disseny quasi experimental de caire descriptiu, a partir d'una mena de model de mètode de cas, 12 casos entre els que es contrasten i relacionen dades per obtenir indicadors comuns. Es realitza una intervenció sense arribar a controlar exhaustivament les variables a partir de grups no equivalents i de mostres no probabilístiques (Arnal, J.; del Rincón, D. i Latorre, A.). Aquest model s'utilitza sovint en l'àmbit educatiu, atès que cal optar per aquesta via metodològica quan es pretén analitzar relacions de causalitat i es pot manipular la variable independent però els grups ja estan formats de manera natural.

Figura 27. Esquema dels aspectes a considerar en el plantejament de la recerca.

Taula 24. Fases de la investigació

Fase I. Teòrico-crítica	
Cerca documental de fonaments teòrics, fonts i referències sobre l'objecte d'estudi, l'enfocament metodològic	
Fase II. Anàlisi de l'entorn	Fase III. Anàlisi documental
<p>Recollida de dades i indicadors a l'entorn extern en relació a la valoració de les competències transversals i en concret, les de caire comunicatiu oral entre els titulats i les de major</p> <p>Qüestionari de competències transversals (González, J. i Wagenaar, R., 2003 Projecte Tuning). Qüestionari ad-hoc: les competències comunicatives dels graduat. Qüestionari pràctiques: valoració competència comunicativa oral.</p> <p>Objectiu: identificar el grau d'importància atorgada a cada una de les competències i les mancances observades entre els titulats en relació a les competències presentades.</p> <p>Mostra: organitzacions i empreses amb les que es realitzen pràctiques durant els seus estudis.</p>	<p>Anàlisi documental de Plans/Guies docents d'assignatura de les que són responsables els 12 docents participants en l'experiència.</p> <p>Plans/Guies docents: anàlisi de 12 assignatures, 4 per centre de referència.</p> <p>Objectiu: identificar el grau en què les competències comunicatives orals s'integren en el disseny de la titulació i de l'assignatura.</p>
Fase IV. Anàlisi docent-discent (període 1)	
<p>Entrevista semiestructurada amb un dels 12 docents responsable de cada assignatura focus de l'estudi per obtenir referències el disseny de l'assignatura, model desenvolupament competencial oral de l'alumnat i avaluació.</p> <p>Objectiu: recollir dades i identificadors sobre atribucions i creences en relació a la tasca objecte d'estudi.</p>	<p>Anàlisi del rendiment assolit.</p> <p>Anàlisi de la satisfacció amb la docència (qüestionari institucional).</p> <p>Objectiu: recollir dades comparatives de les diferents mostres dels resultats assolits en relació a la competència comunicativa oral, a través de presentacions en públic, durant el període 1.</p>
Fase V. Anàlisi impacte docent-discent (període 2)	
<p>Disseny i desenvolupament programa d'intervenció docent.</p> <p>Integració de contextos de desenvolupament comunicatiu a través de presentacions en públic adreçat a l'alumnat en el marc de cada una de les assignatures.</p>	<p>Entrevista/retorn/devolució (feed-back). Valoració de resultats.</p> <p>Satisfacció docent. Mecanismes institucionals de valoració de la docència.</p> <p>Tècniques d'observació. Graella d'observació sistemàtica.</p> <p>Anàlisi del rendiment assolit.</p> <p>Anàlisi de la satisfacció amb la docència (qüestionari institucional).</p> <p>Anàlisi de l'atribució de l'alumnat al desenvolupament de competències comunicatives orals (qüestionari a mida). Qüestionari per avaluar el grau de satisfacció de la integració de competències orals i com l'assignatura ha facilitat el seu desenvolupament.</p> <p>Objectiu: recollir dades comparatives de les diferents mostres en relació a la competència comunicativa oral, a través de presentacions en públic, durant el període 2.</p>

3.4.1.1. Programa d'intervenció *ad-hoc* per al desenvolupament competencial comunicatiu oral docent

La motivació, el coneixement i l'habilitat poden combinar-se amb altres variables del context per explicar les nostres accions, amb més habilitats més possibilitats de construir missatges eficaços (Verderber, R. F., 1999).

Un programa basat en el principi de suma de motivació, coneixement i habilitat (Verderber, R.F., 1999, 20-21):

- Augmentant la motivació, augmenta la seva capacitat. La capacitat que es percebi dependrà, en part, de l'interès per comunicar-se eficaçment.
- Augmentant el coneixement del comunicador, augmenta la seva capacitat. "A més d'estar motivada, la gent necessita informació de la comunicació per a que sigui efectiva. Mentre les persones entenguin millor com comportar-se en situació (...), és més probable que siguin advertits com a competents" (Verderber, R.F., 1999, 20).
- Augmentant l'habilitat del comunicador (...) augmenta la capacitat de sí mateix, "qui està motivat per a ser eficaç i té la informació de la comunicació de qualsevol manera ha d'actuar de manera consistent amb el coneixement de la comunicació". Les habilitats són accions orientades vers un objectiu o seqüència d'accions que podem dominar i repetir en situacions apropiades".

El programa d'intervenció per a la millora de la comunicació oral, *Comunicació oral eficaç per a la docència*, de desenvolupament comunicatiu docent des de la perspectiva docent (vegeu Annex 8.1.) es planteja:

- *Destinataris*: professorat de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa amb docència assignada en el tercer trimestre del curs 2013-2014 i 2014-2015 amb necessitat i interès per millorar la seva competència comunicativa oral a l'aula per a qui el desenvolupament de les competències orals sigui una clau de millora en la seva activitat docent, amb interès en desenvolupar aquestes habilitats.

Implica:

- Participar en el programa de millora competencial per a la millora docent de manera voluntària i individual.
- Facilitar els indicadors per a l'anàlisi d'impacte a la docència (satisfacció docència i rendiment acadèmic).
- Integrar una activitat de millora competencial oral entre l'alumnat.

El punt de partida:

- Entrevista exploratòria amb cada participant.
- Valoració de la pròpia competència oral i expectatives i punts de millora.

Taula 25. Programa d'intervenció *ad-hoc* per al desenvolupament competencial comunicatiu oral docent

Itinerari formatiu a mida: àmbit de desenvolupament competencial docent
<p>Nombre d'hores: 6 h</p> <p>Objectiu:</p> <p>Potenciar els punts forts i identificar i millorar els febles de la competència comunicativa oral a través de presentacions en públic.</p> <p>Resultat específic esperat:</p> <p>Satisfacció amb l'experiència, percepció de millora competencial i evidències de millora a l'observació a l'aula.</p> <p>Millora del rendiment, satisfacció i valoració dels contextos comunicatius orals de l'assignatura i la percepció competencial.</p>

Es treballa des de la percepció de competències i de les necessitats de millora detectades a la fase inicial, l'entrevista. Des d'una perspectiva de model formatiu del professorat amb perspectiva socioconstructiva i sistèmica (Riera, J. i Prats, M. À., 2008, 32), basada en un concepte ampli de transformació educativa, en el que "intervenen els diferents agents implicats, els diferents instruments emprats i els diferents àmbits d'intervenció vinculats, així com les relacions dialèctiques que s'estableixen entre ells", amb suport a l'acció reflexió del professorat".

Figura 28. Fases del Programa de Desenvolupament Competencial Oral Docent

3.4.2. Univers, població i mostra de l'estudi

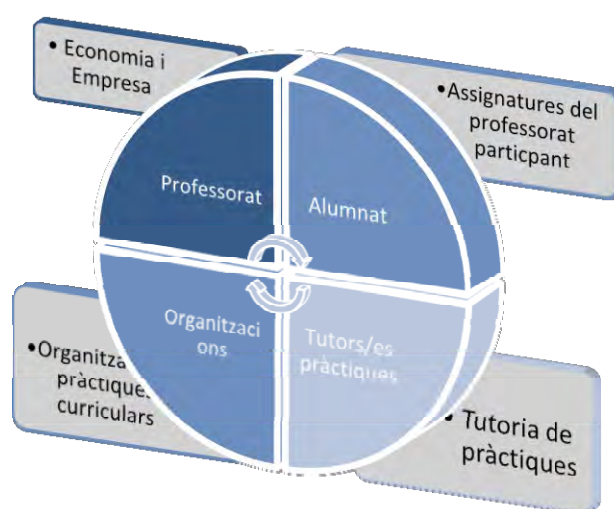
Per la natura i l'enfocament de la investigació s'han requerit tres col·lectius participants:

- *Professorat* (docents universitaris de l'àmbit de l'Economia i Empresa).
- *Alumnat* (matriculat a assignatures àmbit d'aplicació de l'experiència).
- *Organitzacions* (referents d'organitzacions de l'entorn socioprofessional i tutors/es de pràctiques a les organitzacions).

L'estudi té en compte aquesta triple perspectiva també entre l'univers, població i mostra de l'estudi.

L'univers de l'estudi és el conjunt de professorat universitari de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa, amb docència assignada en els períodes 2013-2014 i 2014-2015; el conjunt dels estudiants matriculats en assignatures amb assignació docent en aquests períodes i el conjunt d'organitzacions – interlocucions- per a la realització de pràctiques curriculars.

Figura 29. Col·lectius participants a la recerca



La població es concretaria en el conjunt de professorat universitari de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa, del sistema públic català, en concret de 3 universitats, UAB, UB i UPF, a partir d'una mostra de 12 docents voluntaris després d'una crida oberta a participar en el projecte.

El nombre d'assignatures ha estat igualment 12-, la població el total d'estudiants matriculats a l'assignatura i la mostra ha variat segons l'instrument, siguin els que afecten al rendiment, amb un 100% de les dades, o l'enquesta *ad-hoc* de l'estudi o de participació a la valoració de la docència.

La selecció i descripció dels subjectes objecte d'estudi s'ha realitzat considerant com a tals al conjunt d'estudiants matriculats a les assignatures del professorat participants a l'experiència (C1D1, C1D2, C1D3, C2D1, C2D2, C2D3, C3D1, C3D2, C3D3), assignatures impartides per professorat adscrit a l'àmbit de l'Economia i l'Empresa.

Taula 26. Població i mostra de la recerca

Professorat Mostra	Alumnat Mostra	Alumnat Població	Organitzacions població	Organitzacions mostra	Tutoria Pràctiques Mostra
			341	51	114
C1D1	42	94			
C1D2	44	82			
C1D3	70	131			
C1D4	50	86			
C2D1	25	25			
C2D2	27	81			
C2D3	25	25			
C2D4	53	90			
C3D1	41	51			
C3D2	64	85			
C3D3	82	96			
C3D4	57	96			
12	580	942			

Tabla 27. Mostra alumnat per centres

Centre	Matriculats
C1	393
C2	221
C3	328
TOTAL	942

La decisió mostral docent de la recerca condiona la grandària de la mostra general. Per exemple la mostra d'alumnat participant està condicionada per l'assignatura i el nombre de matriculats a aquella assignatura.

A les fases del programa treballades amb perspectiva de metodologia qualitativa, les grandàries no estan prespecificades, sinó que poden evolucionar una vegada començat el treball de camp (Miles i Huberman, 1994, 27, citat a Valles Martínez, Miguel S., 1999). En aquests casos els criteris seguits han estat:

- Contextos*: rellevants al problema de la recerca (heterogeneïtat i accessibilitat). Selecció de contextos estratègics. No s'empren els estudis de mostreig quantitatiu, sinó el mostreig teòric.
- Recursos disponibles*: accessibilitat.
- Representació*: grau en què intervé l'atzar. Les seleccions d'informants episodis o interacció són conduïdes per un plantejament conceptual, no per una preocupació de la representativitat. Per arribar al constructe necessitem veure els seus diferents aspectes, en diferents llocs, amb

diferent gent. La major preocupació és per les condicions sota les que el constructe o la teoria opera, no per la generalització dels resultats o altres contextos” (Miles i Huberman, 1994: 27-29).

- d) *Decisions de la cronologia de la investigació*: Inclusió d'un disseny longitudinal (panel): vides en progrés, seguiment del com al llarg del temps.

3.4.2. Instruments i recollida de dades

La selecció d'estratègies d'obtenció, anàlisi i presentació de dades suposa segons Erlandsom i altres (1993), (citada a Valles Martínez, Miguel S., 1999) prendre decisions al voltant de:

- *Tècniques*: procediments, recursos tècnics (anàlisi documental, qüestionaris –tècnica quantitativa-, entrevistes obertes o en profunditat, grups de discussió, visites i observació sobre el terreny).
- *Estratègies metodològiques*: pautes/patrons de procediment (mètodes) (Marshall i Rossman, 1989, 78-79), experiments i quasiexperiments, enquesta, anàlisi d'informació d'arxiu, històric, estudi de casos, estudi de camp, etnografia (observació participant), entre d'altres.

Ente les tècniques qualitatives d'investigació social, l'estudi ha incorporat, els materials documentals i l'observació participant a la investigació-acció participativa.

Segons els autors consultats, la presència-participació en tècniques d'observació distingeix entre tipus de participació (Spardley, 1980), tàctiques de presència activa (Schatzman&Strauss, 1973) i rols socials per a l'observació (Junker, 1960).

En el cas d'aquesta recerca cada docent és alhora observador del seu alumnat i participa activament en la valoració de les seves presentacions en públic, en cada cas es decideix la tàctica de participació, si es comparteix amb sistemes de coavaluació i autoavaluació, i pel que fa al rol social participa com a observador i com a complet participant.

Pel que fa a la selecció i utilització dels instruments de recollida i anàlisi de dades (Boqué Torremorell, C., coord, 2010), els criteris seguits han estat:

- *Rellevància*. Informació imprescindible per informar, controlar, avaluar i prendre decisions. El còmput o categorització no pot donar lloc a ambigüitats. Indicadors auditables, inequívocs, sense interpretacions contraposades. Qualitat i quantitat d'informació raonable.
- *Claredat i presència en el temps*. Pertinència i presència / disponibilitat en el moment que s'han de prendre decisions.
- *Objectivitat*. Evitar estar condicionats per factors externs i ser susceptibles d'avaluació per part d'un agent extern.
- *Nivell de sensibilitat*. En consonància amb el que es vol mesurar. Eficax per identificar les variacions significatives del paràmetre que s'està controlant.
- *Precisió*. El seu marge d'error ha de ser acceptable.
- *Accessibilitat*. L'obtenció de les dades té un cost acceptable.

3.4.3.1. Rol dels avaluadors en la recollida de dades

Pel que fa als avaluadors del programa (Lukas i Santiago, 2009, 133), el disseny preveu que al llarg de l'experiència d'avaluació intervinguin dos avaluadors amb rols diferenciats, intern i extern. L'avaluador intern del programa és el responsable docent, qui dissenya, desenvolupa i avalua els processos d'ensenyament- aprenentatge; qui alhora és avaluat per l'avaluador extern.

Pel que fa al tipus d'avaluació i la recollida de dades, l'avaluador intern ha estat qui ha recollit dades al llarg del procés sobre l'evolució de l'experiència (avaluació formativa) i l'avaluador extern, al final del procés formatiu i posteriorment, en la finalització del programa amb la recollida de dades amb perspectiva pre-durant- post experiència (avaluació sumativa comparada).

3.4.3.2. Instruments per a la recollida de dades

Els instruments previstos a la recerca han estat de dos tipus, institucionals i *ad-hoc*; així mateix es poden classificar segons permetin recollir dades de caràcter qualitatiu i quantitatiu:

1) Instruments institucionals

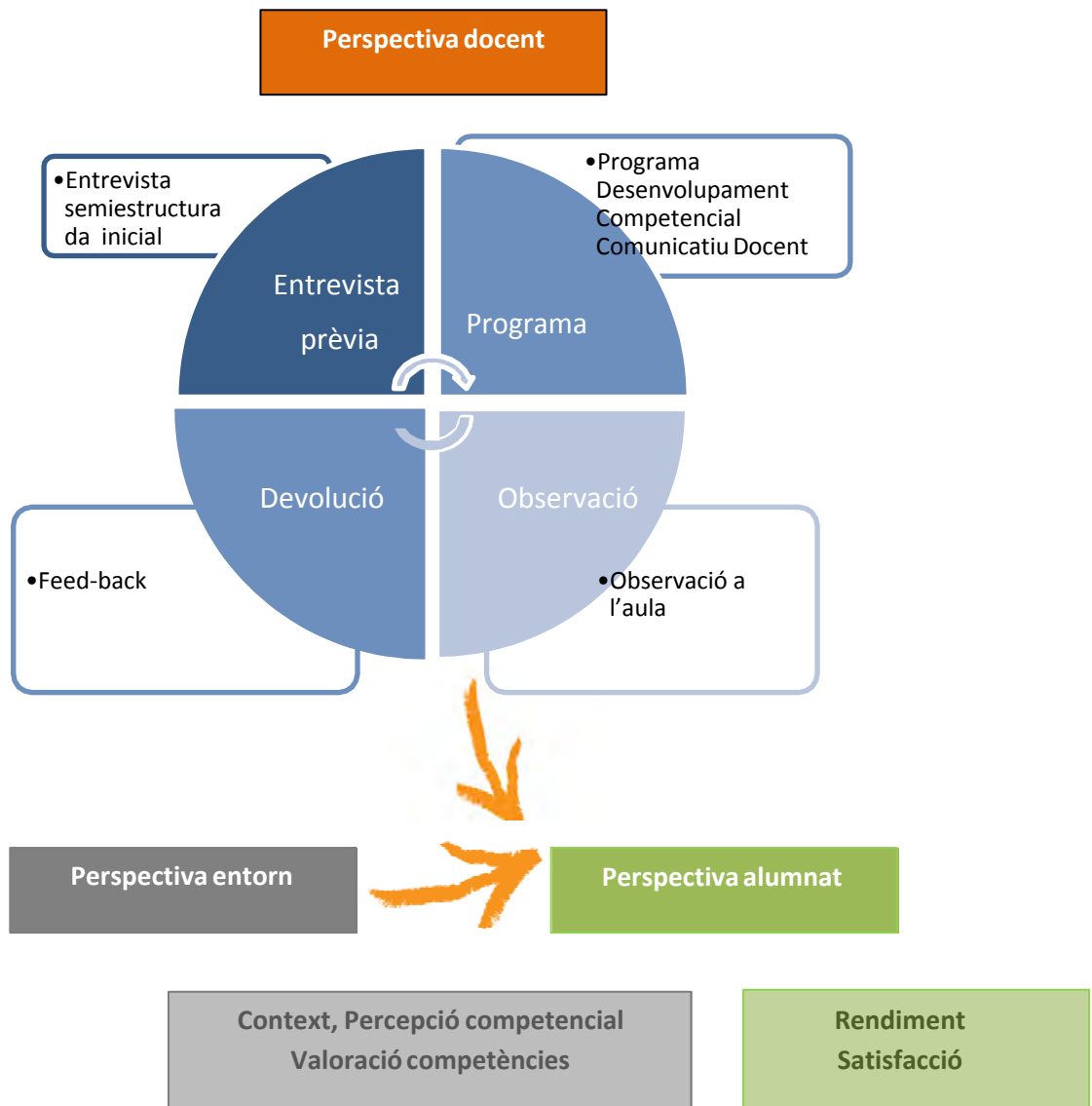
- *Qualificacions* quantitatives obtingudes pels alumnes a cada una de les 12 assignatures objecte d'estudi.
- *Satisfacció de la docència i/o de valoració de l'assignatura*, com a

resultats numèrics de valoració obtinguts amb mecanismes d'avaluació institucional de la docència a cada una de les assignatures en finalitzar el període lectiu de l'assignatura.

2) Instruments *ad-hoc*

- *Anàlisi de l'entorn*. Qüestionari adaptat *ad-hoc* del Projecte Tuning (2003), sobre la base del grau de valoració atorgada a les competències transversals a l'EEES i validat per dos experts acadèmics del Departament d'Economia i Empresa de la UB i la UPF, i dos experts metodològics de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport de la URL.
- *Anàlisi documental*. Anàlisi qualitatiu i quantitatiu grau d'integració de competències comunicatives orals en els Plans d'Estudi i Plans Docents objecte d'estudi (disseny a mida). Validat pel projecte de recerca esmentat (2010), es basa en el registre sistemàtic de presència o absència de l'indicador i concreció de la competència comunicativa oral, metodologia emprada i criteris d'avaluació en relació al desenvolupament competencial, amb un posterior tractament estadístic.
- *Entrevista semiestructurada*. Anàlisi de les respostes a partir d'un sistema de categorització (en categories i subcategories) adaptades de Mayorga Fernández, 2004. Sistema d'anàlisi qualitatiu i quantitatiu emprat en el projecte de recerca (2010).
- *Observació*. Pauta d'observació qualitativa de la competència comunicativa oral docent a les simulacions i situacions docents del programa d'intervenció i adaptada a partir de:
 - Model d'avaluació de competències orals. Universitat de Deusto (Villa i Poblete, 2007).
 - Indicadors de la qualitat de la parla (Asensio Castañeda i Blanco Fernández, 2009).
 - Indicadors de la qualitat de l'escolta (Ballenato, 2006).
- *Qüestionari de valoració de l'experiència*. Adaptació a mida del qüestionari per a la valoració d'experiències d'adaptació a l'EEES (UPF, 2003). Incorporació d'ítems relacionats amb la percepció i atribució de la tasca (adaptació de (Entwistle, 1997; 2000; Entwistle i Smith, 2002 i Hernández Pina, 2005) i validats per experts metodològics i de l'àmbit de la llengua de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport de la URL.

Figura 31. Resum d'instruments i agents participants



3.1.1.2.1. Qualificacions

Les qualificacions obtingudes pels estudiants en finalitzar el procés formatiu han estat la base sobre les que s'ha analitzat l'evolució del rendiment de l'alumnat; en el període objecte d'estudi, tot establint la corresponent comparativa amb els resultats assolits en els cursos anteriors i posteriors a l'experiència. Tot i tractar-se d'una dada global, no aïlla els processos d'aprenentatge específics assolits; sí que permet establir comparatives amb períodes formatius previs i obtenir un indicador general, en termes de resultats, dels efectes del model d'aprenentatge plantejat en l'experiència.

3.1.1.2.2. Satisfacció de la docència

Resultats obtinguts a través dels mecanismes d'avaluació institucional de la docència, obtinguts en cada una de les assignatures a partir de l'enquesta institucional que s'obre a cada universitat en finalitzar el període lectiu de l'assignatura amb la dificultat de contrastar ítems diversos segons els centres (C1, C2 i C3) l'etapa de procedència (Grau o Màster) i les variacions en els ítems de valoració en un centres (C2) el curs 2014-2015.

Taula 28. Ítems, escala i sistema d'administració de les enquestes de satisfacció per centre

C1 – Avaluació Assignatura	Escala	Administració
4. <i>Els materials del curs (presentacions a classe, enunciats de problemes o casos...) està ben preparat i resulta útil</i>	Molt desacord – Molt d'acord	En línia
6. <i>Els continguts de les proves i d'altres activitats d'avaluació</i>	Molt desacord – Molt d'acord	En línia
8. <i>Amb aquesta assignatura estic aprenent coses que considero valuoses per a la meva formació</i>	Molt desacord – Molt d'acord	En línia
9. <i>Punts forts i punts febles assignatura</i>	Oberta	En línia

--	--	--

C1 – Avaluació Docent	Escala	Administració
<i>S'expressa amb claredat en les seves exposicions i/o explicacions</i>	0-4	En línia
<i>Respon clarament les consultes que li plantegem sobre la matèria</i>	0-4	En línia
<i>Amb aquest/a professor/ he après</i>	0-4	En línia
<i>Punts forts i punts febles assignatura</i>	0-4	En línia

C2 – Avaluació Assignatura	Escala	Administració
<i>1. En general, estic satisfet/a amb l'activitat docent duta a terme pel/per la professora de l'assignatura</i>	0-10	En línia
<i>2. La manera de desenvolupar l'activitat docent aconsegueix motivar l'alumne</i>	0-10	En línia
<i>3. Transmet amb claredat els continguts de l'assignatura</i>	0-10	En línia
<i>5. El material d'estudi i de consulta proposat (bibliografia, recursos didàctics, etc) ha estat útil per a l'aprenentatge de l'assignatura</i>	0-10	En línia
<i>6. Manté un bon clima de comunicació amb l'alumnat i es mostra assequible</i>	0-10	En línia
<i>10. Punts forts i punts febles assignatura</i>	Oberta	En línia

C2 – Avaluació Assignatura – fins 2013-2014	Escala	Administració
<i>4. En general, estic satisfet/a amb l'activitat docent duta a terme pel/per la professora de l'assignatura</i>	0-10	En línia
<i>5. La manera de desenvolupar l'activitat docent aconsegueix motivar l'alumne</i>	0-10	En línia
<i>6. Transmet amb claredat els continguts de l'assignatura</i>	0-10	En línia
<i>7. El material d'estudi i de consulta proposat (bibliografia, recursos didàctics, etc) ha estat útil per a l'aprenentatge de l'assignatura</i>	0-10	En línia
<i>8. Manté un bon clima de comunicació amb l'alumnat i es mostra assequible</i>	0-10	En línia
<i>9. Punts forts i punts febles assignatura</i>	Oberta	En línia

C2 – Avaluació Assignatura – 2014-2015	Escala	Administració
1. En general, estic satisfet/a amb l'activitat docent duta a terme pel/per la professora de l'assignatura	0-10	En línia
2. Manté un bon clima de comunicació amb l'alumnat i es mostra assequible	0-10	En línia
3. Transmet amb claredat els continguts de l'assignatura	0-10	En línia
4. Ha complert adequadament amb les tasques com a docent (pla docent, programes de l'assignatura, assistència, lliurament de qualificacions, etc)	0-10	En línia
5. Punts forts i punts febles assignatura	Oberta	En línia

C3 – Avaluació Assignatura – Màster	Escala	Administració
1. Overall	Poor-Good-Excellent	Presencial
6. Conveys the contents clearly	Poor-Good-Excellent	Presencial
7. Class dynamics	Poor-Good-Excellent	Presencial
8. Availability	Poor-Good-Excellent	Presencial
9. Punts forts i punts febles assignatura	Oberta	Presencial

C3 – Avaluació Docència - Grau	Escala	Administració
1. Classes magistrals	0-10	En línia
6. El professor ha complert adequadament les seves obligacions docents (pla docent, puntualitat, etc)	0-10	En línia
7. Estic satisfet amb la docència	0-10	En línia
8. Punts forts i punts febles assignatura	Oberta	En línia

3.4.4.2.3. L'opinió de l'entorn: qüestionari de l'entorn socioprofessional

L'estudi es planteja tenir en compte quina és la valoració de la competència comunicativa oral entre els titulats, en general del conjunt de les competències transversals identificades en el projecte Tuning (2003), i contrastar-la amb la valoració que en fa l'alumnat de cada una d'elles. El 'Qüestionari de competències transversals' (Projecte Tuning, 2003) s'ha adaptat a mida de les necessitats del treball (vegeu Annex. 8,6 i 8.7)

El qüestionari s'adreça a les organitzacions perquè l'estudi recull una fase d'anàlisi de la percepció competencial comunicativa oral dels titulats i s'ha considerat rellevant conèixer el parer de les organitzacions, en concret, una mostra de professionals que tutoritza estudiants universitaris en pràctiques.

A diferència del qüestionari administrat als alumnes, l'específic de les organitzacions s'ha administrat en línia, a través d'un sistema de qüestionaris de tecnologia oberta. D'una banda això ha facilitat el disseny i flexibilitat de l'eina, però d'altra s'ha mostrat com un element limitador. En aquelles organitzacions amb elevada protecció dels sistemes de seguretat informàtica, on el servidor ha rebutjat la seva entrada.

L'objecte del qüestionari és recollir l'opinió de l'entorn socioprofessional sobre la capacitat oral formal observada entre els estudiants universitaris; l'objectiu és extreure indicadors sobre aquesta capacitat en els futurs titulats de l'àmbit de l'economia i l'empresa, en concret, en relació a la seva habilitat per presentar i parlar en públic.

S'organitza al voltant de tres blocs:

- Grau d'acord amb les afirmacions i importància percebuda en quatre àmbits (afirmacions publicades a la premsa sobre la necessitat en matèria de comunicació oral dels titulats universitaris, aspectes del desenvolupament competencial sobre els nous titulats, finalitat comunicativa oral i àmbit d'aquesta comunicació oral).
- Gèneres comunicatius.
- Competències generals.

Taula 28b. Estructura dels qüestionaris per a organitzacions

Bloc	Nombre d'ítems	Escala	Indicador	Llengua	Administració
Bloc 1. Afirmacions, expectatives i influències	15	1 (Escàs) 4 (Elevat)	Grau d'acord Grau d'importància Grau d'assoliment	Català / Espanyol	En línia / Obert
	1	0-10	Percepció competencial		
Bloc 2. Gèneres comunicatius	16	1 (Escàs) 4 (Elevat)	Grau d'importància	Català / Espanyol	En línia / Obert
Bloc 3. Competències generals	30	Ordinal	5 competències seleccionades	Català / Espanyol	En línia / Obert
	1	Ordinal	5 competències seleccionades		

3.4.4.2.4. Anàlisi documental

L'anàlisi documental s'ha realitzat a partir de l'estudi de cada un dels Plans Docents/Guies docents de les 12 assignatures participants en el projecte (segons el període en que cada una ha participat 2013-2014 ó 2014-2015).

A partir de l'anàlisi del disseny competencial de les assignatures en procés d'adaptació, s'han identificat les competències generals previstes i especialment les competències comunicatives orals.

S'ha utilitzat com a instrument de recollida de dades un registre informatiu per al període (vegeu Annex 8.4.), assignatura, presència o absència de l'indicador i concreció de la competència comunicativa oral integrada en el disseny. Això ha permès un posterior tractament estadístic, els resultats del qual emmarquen l'experiència de l'assignatura objecte d'estudi.

Taula 29. Descriptors objecte de l'anàlisi documental

Dades descriptives Guia Docent/Pla Docent
Presentació
Competències a assolir
Generals
Específiques
Coneixements previs
Prerequisits
Objectius
Resultats d'aprenentatge
Continguts
Metodologia
Activitats d'aprenentatge
Avaluació
Fonts d'informació i recursos didàctics
Competències comunicatives
Competències comunicatives orals

3.4.4.2.5. Entrevista semiestructurada

En paraules de Zapata Barrero, R. i Sánchez Montijano, E., (2011, 135) l'entrevista és “la tècnica més emprada en la metodologia qualitativa per a produir informació”.

L'entrevista com a tècnica de recollida de dades susceptible de ser analitzada a través de la Teoria Fonamentada. Enunciada per Strauss i Glaser, 1967 i consisteix en una metodologia que “tracta de desenvolupar una teoria basant-se en la recollida i anàlisi sistemàtic de dades empíriques, no partint de cap teoria o hipòtesi inicial” (Hernández Carrera, R., 2014, 192), es basa en les aportacions del treball de camp.

El programa d'intervenció s'inicia amb l'entrevista exploratòria que permet analitzar les respostes a partir d'un sistema de categorització (en categories i subcategories) adaptades de Mayorga Fernández, 2004. Sistema d'anàlisi qualitatiu i quantitatiu emprat en el projecte de recerca (2010). Des de l'entrevista com a eina de recollida d'informació qualitativa es tracta de comprendre el món a través del punt de vista del subjecte (Hernández Carrera, R., 2014). “En una entrevista el coneixement es construeix a partir de la interacció entre l'entrevistador i l'entrevistat. No es tracta només de fer preguntes, se li demana, també, processament i elaboració de les respostes” (Hernández Carrera, R., 2014, 204).

El disseny de l'entrevista s'ha atès a qüestions relacionades què?, a qui?, sota quines condicions?, i afecten a factors personals (model de comunicació o interacció interpersonal (Hergie i Marshall, 1986) i factors situacionals: model interaccional social de l'entrevista (Millar, Crute i Hergie, 1992).

En atenció als criteris de Gorden (1975):

- Qui té informació rellevant?
- Qui és més accessible físicament i social?
- Qui està més disposat a informar?
- Qui és més capaç de comunicar la informació amb precisió?

En aquest cas la recerca ha comptat amb una mostra voluntària de professorat per a participar en el procés de millora. Així compliria amb els principis de rellevància, docents amb interès i necessitats de millora comunicativa oral, amb bona predisposició al canvi i aportar informació per a treballar-hi.

El disseny de l'entrevista (vegeu Annex 8.3.) s'ha basat en una concepció postmoderna, en la que el procés es va construir des d'un model hipotètic-

inductiu. Segons aquest model es recullen tots els fets i després s'examinen, s'analitzen i s'estudien per veure quina teoria suggereixen. La teoria emergeix de les dades. Amb un enfocament semi-estructurat (semi-directiva).

La grandària de la mostra, en el cas qualitatiu és una mostra teòrica, no estadística (Glaser i Strauss, 1967, citat a Valles Martínez, Miguel S., 1999).

L'objectiu bàsic de l'entrevista ha estat obtenir informació descriptiva i avaluativa des de la perspectiva docent del professorat participant (12), àmplia i en el context de l'assignatura, en relació a:

- l'ensenyament i aprenentatge i avaluació de competències generals/transversals comunicatives orals en el procés d'ensenyament-aprenentatge (el cas específic de la competència oral mitjançant la presentació en públic);
- indicadors qualitius descriptius sobre el disseny de l'assignatura en relació a les competències orals (aprenentatge i avaluació) al llarg del temps;
- concepcions i creences epistemològiques i fenomenològiques des de la perspectiva docent i de l'alumnat i
- percepció de la pròpia competència comunicativa oral en el procés docent: punts forts i aspectes a millorar.

A partir de tres fases:

- *Fase I.* Rapport i clima. Explicació prèvia de l'objectiu i funcionament de l'entrevista i finalitat de la recerca. Recordatori del caràcter confidencial i anònim de les dades. Qüestions ètiques.
- *Fase II.* Desenvolupament de l'entrevista de manera semi-estructurada.
- *Fase III.* Finalització i agraïment.

La recollida de dades de l'entrevista s'ha fet a partir de dos instruments:

- L'observació i registre de cinegrafies (Poyatos, 1994a).
- L'enregistrament en àudio de l'entrevista i la seva posterior transcripció (vegeu Annex 8.3.2. Fitxa identificativa de les transcripcions).

3.4.4.2.6. Observació

L'observació de les situacions comunicatives s'ha registrat a partir de dos elements:

- Kinegrafies de l'entrevista exploratòria a cada docent (Poyatos, 1994a, 157-158) (vegeu Annex 8.3.5.).
- Pauta d'observació de les simulacions i situacions docents a l'aula a partir d'indicadors comunicatius orals adaptats de (vegeu Annex 8.2.1. Valoració d'una intervenció oral):
 - o Model d'avaluació de competències orals. Universitat de Deusto (Villa i Poblete, 2007).
 - o Indicadors de la qualitat de la parla (Asensio Castañeda i Blanco Fernández, 2009).
 - o Indicadors de la qualitat de l'escolta (Ballenato, 2006).
 - o Indicadors per a l'avaluació de la llengua oral formal (Vilà i Santasusana, M., -coord.-, 2002).

3.4.4.2.7. Qüestionari de valoració de l'experiència: l'opinió de l'alumnat

El qüestionari per a estudiants *Percepció i pràctica reflexiva de la competència comunicativa oral* (vegeu Annex. 8.6.) s'origina a partir de l'adaptació del qüestionari de valoració de l'estudi de cas realitzat el 2010 (UPF, 2003). Aquest s'ha adaptat Incorporació d'ítems relacionats amb la percepció i atribució de la tasca (adaptació d'Entwistle, 1997; 2000; Entwistle i Smith, 2002 i Hernández Pina, 2005).

L'instrument està orientat a afavorir que l'estudiant valori un seguit d'afirmacions sobre la competència comunicativa oral, a fi d'identificar contextos afavoridors de la mateixa, l'assignatura com a context de desenvolupament, la percepció de competència comunicativa oral de l'alumne, la influència de l'estil comunicatiu docent, els aspectes on ha assolit més o menys competència comunicativa oral, el grau d'importància atorgat a cada una de les 30 competències del projecte Tuning (2003) i una selecció de les 5 competències que considera més rellevants.

El qüestionari és idèntic per al conjunt de les 12 experiències objecte d'estudi.

Taula 30. Categories i subcategories del qüestionari de valoració de l'experiència

Bloc	Nombre d'ítems	Escala	Indicador	Llengua	Administració
Bloc 1. Afirmacions, expectatives i influències	16	1 (Escàs) 4 (Elevat)	Grau d'acord Grau d'importància Grau d'assoliment	Català / Anglès	Presencial / Paper
	2	Si/NO 0-10	Assignatura Percepció competencial		
Bloc 2. Competències transversals	30	1 (Escàs) 4 (Elevat)	Grau d'importància	Català / Anglès	Presencial / Paper
	1	Ordinal	5 competències seleccionades		

3.4.4.2.8. Devolució i *feed-back* Pauta de retorn: devolució i *feed-back* a partir de l'observació a l'aula

Després de l'observació a l'aula el programa es tanca amb una darrera trobada individualitzada orientada a comentar a les millores i barreres comunicatives docents observades i es fa una sessió de pràctica reflexiva al voltant dels objectius a assolir.

El document de base (vegeu Annex. 8.5.) s'extreu de les observacions obtingudes a la sessió i donen suport a les referències i indicacions.

En el marc d'aquesta interacció, es tanca i valora el programa i el grau de satisfacció de cada participant.

4. Anàlisi de dades

Qui observa acaba per veure

Glenn Murcutt, arquitecte



4.1. INTRODUCCIÓ

L'objectiu de l'anàlisi de dades és proporcionar evidències per a respondre a les qüestions plantejades mitjançant l'ús de tècniques analítiques quantitatives i/o qualitatives. En el primer cas les tècniques estadístiques han permès un tractament automatitzat de les dades; mentre que les dades i anàlisi qualitatives obliguen a l'avaluador l'atribució de significat, l'elaboració de resultats i extracció de conclusions, abans de poder-les tractar.

Una vegada recollides les dades s'ha procedit a abordar-les atenent a un criteri de qualitat i en atenció als objectius de la recerca. Des de la perspectiva de validesa i aplicant el principi de coherència, com a garantia de qualitat de la investigació i la seva coherència, el què suposa l'elecció de les preguntes, el mostreig pertinent i l'elecció de casos més oportuns.

En termes d'Erlandsom i altres (1993) (citats a Valles Martínez, Miguel S., 1999) els criteris bàsics per a la validesa i coherència de la recerca han d'atendre a criteris de:

- Confiabilitat
- Autenticitat
- Ètica

En aquest sentit apuntar que les dades de l'estudi tenen natura qualitativa i quantitativa; en ambdós casos, amb un criteri comú determinar la veracitat, generalització i consistència d'aquestes (Valles Martínez, Miguel S., 1999):

Taula 31. Criteris de qualitat de la recerca

Quantitatius	Criteri de referència	Qualitatius
Validesa interna	VERACITAT	Credibilitat
Validesa externa	GENERALITZACIÓ	Transferibilitat
Fiabilitat	CONSISTÈNCIA	Dependebilitat

Destacar que a la recerca qualitativa, la investigació constructivista persegueix una activa protecció de les persones, transcendint els estàndards habituals, de privacitat, confidencialitat, consentiment. Aquesta recerca s'ha plantejat mantenir una cura especial per protegir la identitat i procedència de les dades.

L'objectiu d'aquest anàlisi és prendre una perspectiva d'estudi que faciliti la presa de decisions per a acceptar o rebutjar les hipòtesis de partida. Sobre tot es pretén avaluar si el programa de millora competencial comunicatiu oral docent ha incidit en el desenvolupament competencial de l'alumnat, com a objectiu principal de la tesi.

Les dades de natura qualitativa, que recullen informació verbal i no verbal, a través de les entrevistes, observacions i anàlisi documental, requereixen tècniques que permetin identificar la informació significativa de cada cas i contrastar-la, a través primer del buidatge de la informació i després de la seva interpretació.

Pel que fa a la informació de caire quantitatiu, -qualificació, satisfacció, respostes dels qüestionaris de valoració sigui de l'entorn com de l'alumnat-, permeten un anàlisi numèric descriptiu, el contrast de resultats i la relació entre dades i l'observació de tendències en relació a variables com la llengua, l'etapa dels estudis i la ponderació de les activitats expositives orals de cada context.

Taula 32. Classificació d'anàlisi de dades
(Lukas i Santiago, 2009, 253)

Anàlisi	Dades quantitatives	Dades qualitatives
Anàlisi quantitatiu	Anàlisi quantitatiu de dades quantitatives (estadística).	Anàlisi quantitatiu de dades qualitatives (estadística).
Anàlisi qualitatiu	Anàlisi qualitatiu de dades quantitatives (interpretació d'indicadors, freqüències, etc).	Anàlisi qualitatiu de dades qualitatives (anàlisi comprensiu, etc).

En aquest estudi s'han aplicat ambdós tipus d'anàlisi:

- Anàlisi quantitatiu de dades quantitatives i qualitatives.
- Anàlisi qualitatiu: de les dades obtingudes mitjançant instruments de recollida de dades que ofereixen informació qualitativa, com és el cas de l'entrevista semiestructurada i l'anàlisi documental.

L'anàlisi qualitatiu s'ha realitzat seguint les fases següents:

- Categorització i codificació d'informació.
- Agrupament de la informació: anàlisi i interpretació. Per exemple, la matriu textual - categories: persones, escenaris, fonts de dades, etc.-.
- Anàlisi i interpretació de resultats. L'ús de l'estadística està orientada a descriure de manera comprensiva les dades obtingudes a fi d'obtenir evidències que permetin valorar l'evolució de l'experiència i prendre les decisions pertinents.

4.2. ANÀLISI DE DADES QUALITATIVES

Les dades qualitatives es codifiquen al voltant d'un terme, paraula, que permeti el seu posterior tractament informatiu. A partir de gestos, paraules, textos, discursos i continguts procedents de l'observació, l'entrevista i l'anàlisi documental s'acaba realitzant:

- Anàlisi del discurs de l'entrevista i observació de l'exposició oral docent d'aula. Des de l'anàlisi del discurs, examinant els fenòmens a través de l'ús de les paraules. Com s'explica la història i quines relacions s'estableixen, identitats, activitats o significats comunes es creen al voltant d'un llenguatge concret (Silverman, 2000).
- Anàlisi del contingut documental del Pla/Guia Docent. Per la relació entre el contingut i el context. Tracta de conèixer quins són els temes principals i com estructurats, amb quina freqüència i com es relaciona amb "categories externes", principalment contextuais (Robson, 2002 citat a Zapata Barrero, R., 2011).
- En general, des de la perspectiva de l'anàlisi del contingut de les diferents aportacions tracta de relacionar-se. En perspectiva amb la Tª Fonamental (*Grounded Theory*). Tracta de generar categories analítiques i dimensions per després relacionar-les entre elles i desenvolupar teoria. Per aconseguir-ho fa un complet disseny de codificació del context d'entrevista, on el procés de recodificació i categorització dura fins la saturació.

4.2.1. Anàlisi documental

Una vegada recollida la informació procedent de cada un dels Plans/Guia Docent a través dels descriptors i components d'aquesta eina de planificació del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'assignatura (vegeu Annex 8.4. Anàlisi documental: Pla Docent / Guia Docent de l'Assignatura), s'ha contrastat la informació del conjunt de les 12 assignatures, el que ha suposat dos nivells d'anàlisi:

- *Primer nivell d'anàlisi.* Indicadors de presència o absència d'elements constitutius del Pla/Guia Docent.
- *Segon nivell d'anàlisi.* Indicadors específics relatius a la competència comunicativa oral i la seva integració en la metodologia de l'assignatura com a activitat d'aprenentatge i/o com a mecanisme d'avaluació.

L'objectiu d'aquest anàlisi s'orienta a confirmar si es compleixen els condicionants següents:

- Hi ha presència explícita de la competència transversal en la planificació de l'assignatura.
- La metodologia de l'assignatura proposa activitats orientades a exposar en públic.
- Es defineixen criteris d'avaluació de l'activitat, en termes de ponderació entre el total de la qualificació.

L'anàlisi documental ha permès identificar les característiques de les assignatures amb que s'ha treballat:

Taula 33. Característiques generals de les assignatures

Identificador assignatura	Nombre ECTS
C1D1	6
C1D2	6
C1D3	6
C1D4	6
C2D1	5
C2D2	6
C2D3	5
C2D4	6
C3D1	6
C3D2	6
C3D3	5
C3D4	6

Taula 34. Informació per assignatures

Identificador	Codi	Centre	Llengua	Etapa	Període	Torn	Curs	Ponderació
C3D2	1	C3	Català	Grau	2013/14	Matí	2n-2n	10%
C1D2	2	C1	Català	Grau	2013/14	Tarda	1r-2n	Qualitativa
C1D3	3	C1	Català	Grau	2013/14	Tarda	2n-2n	20%
C1D1	4	C1	Català	Grau	2013/14	Tarda	1r-2n	Qualitativa
C1D4	5	C1	Anglès	Grau	2013/14	Matí	1r-2n	Qualitativa
C2D2	6	C2	Català	Grau	2013/14	Matí	1r-2n	15%
C3D3	7	C3	Anglès	Grau	2013/14	Matí	3r/4rt-3r	20%
C2D4	8	C2	Català	Grau	2014/15	Matí	3r/4rt-1r	Optativa
C2D3	9	C2	Català	Màster	2013/14	Matí	M-2n	25%
C2D1	10	C2	Català	Màster	2013/15	Matí	M-2n	25%
C3D4	11	C3	Anglès	Grau	2014/15	Matí	1r-1r	15%
C3D1	12	C3	Anglès	Màster	2014/15	Tarda	M-1r	20%

4.2.2. Anàlisi de l'entrevista prèvia

4.2.2.1 Observació gestual i corporal

Durant l'entrevista d'inici, a més de l'enregistrament àudio de l'entrevista, es va observar i registrar una sèrie de kinegrafies (Poyatos, 1994a). Aquesta observació incorporava dades de l'expressió gestual i corporal de cada entrevistat/ada en tres moments. L'objectiu d'aquest recull és identificar el moment en què cada participant mostra una actitud comunicativa més oberta.

El registre es va planificar com a tast i durant un període breu, aprox. 3'. D'una banda va permetre localitzar el moment de receptivitat comunicativa més alta; d'altra aproximar-se a l'ús comunicatiu no verbal de cada docent, en concret a través de l'expressió gestual i corporal, i de com aquests elements expressius s'integraven en el discurs al llarg de l'entrevista (vegeu Annex 8.3.5. Registre de kinegrafies).

Tabla 35, Sistema de buidatge kinegrafies a l'entrevista inicial

Kinegrafies - CxDx				
Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada			
	Obertura ulls			
	Somriure			
	Celles			
	Cap			
	Tronc, espatlla			
	Braços			
	Mans			
	Cames			

En la majoria de casos, la gestualització i expressió corporal més oberta va coincidir amb el segon i tercer tast observacional. Aquests corresponen a fases de l'entrevista que tracten aspectes relacionats amb la competència comunicativa oral a la docència i els aspectes de millora que es pretenen assolir.

4.2.2.2. Buidatge i categorització de l'entrevista

L'anàlisi del discurs de l'entrevista docent i del seu contingut es concreta exclusivament en aspectes de caire verbal. El sistema d'anàlisi es va basar en la categorització, aquest ha estat el procediment d'anàlisi del discurs. Partint de la premissa que la categoria és en termes de la metodologia qualitativa, el que una variable en el context de la metodologia quantitativa. Com afirmava Aristòtil, propietats, reflex, de les propietats dels fenòmens.

Categoritzar suposa classificar i ordenar informació mitjançant un procés d'inclusió en nocions més abstractes que ajuden al coneixement de la realitat, orientada per un problema o per una teoria (Zapata Barrero, R., 2011, 172).

La garantia de la qualitat de l'anàlisi en un sistema qualitatiu que treballa sobre la base de la categoria, els principis:

- *1r principi.* Ha de ser independent de la tècnica emprada, la informació no ha d'estar condicionada per la via per la que s'ha obtingut. El mateix per al sistema de categories.
- *2n principi.* No ha de ser contradictori amb un altre.
- *3r principi.* Para atenció a la informació rebuda, a partir de la qual es construeix el sistema de categories.

Les categories definides per a la recerca s'han basat en el model adaptades de Mayorga Fernández, 2004, i el sistema d'anàlisi qualitatiu i quantitatiu emprat en el projecte de recerca (2010).

Taula 36. Categories i codis d'anàlisi de l'entrevista semi-estructurada

Categories d'anàlisi	Codis
Docència	<ul style="list-style-type: none"> - Experiència docent a la universitat (Ed) - Nombre d'assignatures en què imparteix docència (Nag) - Experiència impartint l'assignatura (Aag) - Experiència prèvia amb l'assignatura (Cp) - Canvis introduïts del Programa de l'Assignatura al Pla Docent (PD) - Avaluació de la millora docent (Amd) - Aspectes relacionats amb l'avaluació de la docència (AvD) - Aspectes relacionats amb la formació continuada (Fc) - Grau de satisfacció amb la professió docent (Spd)
Aprentatge	<ul style="list-style-type: none"> - Concepció sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge: centrat en la matèria (docent) o en l'estudiant? (Ce-a) - Creences epistemològiques (simplista / sofisticat) (Cep) - Quin tipus d'habilitats intel·lectuals es desenvolupen i quines s'avaluen? Memoritzar, aprendre algorismes, comprendre, estructurar, comparar, analitzar, argumentar, opinar, investigar, crear (Hin) - Aspectes relacionats amb la metodologia emprada (AMt) - Relació teoria/pràctica (ATp) - Aspectes relacionats amb els recursos de que disposa (Rc)
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> - Què és l'avaluació? Com la definiries? (GAv, AAv) - Com s'acomoda l'alumnat a les exigències de la cultura de l'avaluació? (GAvA, AAvA) - Quina actitud esperes de l'alumnat respecte a l'avaluació? (GAeAv, AAeAv) - Actituds de l'avaluador: en què poden incidir en el resultat de l'avaluació? (GAdAvr, AAdAvr) - Quins criteris empires en avaluar? (GCAv, ACAv) - Comentari amb alumnat, col·legues o altres professionals sobre la marxa de l'assignatura; tanmateix les dificultats que troben a la docència (Csg) - Qüestions relacionades amb acceptar les crítiques d - Avaluació com a investigació? Com aplicar l'avaluació a la millora de la pràctica docent? (GMdAv, AMdAv) - Concepcions i atribucions: quin valor assigna l'alumnat a la

	tasca? (GAiVt , AAiVt)
Qualitat educativa: pràctica docent	<ul style="list-style-type: none"> - Noció de qualitat educativa? Pràctica docent i qualitat educativa (Qe) - Reflexió sobre el procés i la pràctica educativa: intervenció reflexiva (Rpd) - Coherència entre finalitat educativa, pràctiques docents i resultats d'aprenentatge (Cfpr) - Planificació i disseny curricular de les classes. Canvis introduïts del Programa de l'Assignatura al Pla Docent (PD) - Processos d'innovació i millora de la qualitat docent (In) - Gestió efectiva de l'aula i qualitat educativa (Ge)
Competències transversals	<ul style="list-style-type: none"> - Com assegurar que determinats aprenentatges metadisciplinars /transdisciplinars s'integrin en el procés d'aprenentatge? Competències generals transversals (Cgt) - És factible el pensament complex sense el desenvolupament de competències transversals? (Pccgt) - Com coordinar el seu desenvolupament en el conjunt del Pla d'Estudis? (CgtPE)
Competència comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - Competència comunicativa necessària per al titulat (GCc) - Competència comunicativa en el marc de l'assignatura (ACc) - Quina és la més necessària i valorada per l'entorn professional? (Ccep) - Grau d'incidència en la percepció d'eficàcia i competència professional? (Pecp)
Comunicació oral	<ul style="list-style-type: none"> - Què és per a tu parlar bé en públic? Què valors d'un bon orador? (CoPp) - Grau d'importància de la comunicació oral en el desenvolupament competencial professional? (CoDcp) - Recursos comunicatius orals emprats en un discurs acadèmic i didàctic (Rco) - Què seria una comunicació eficaç en el context educatiu? (Cef) - Barreres que dificulten l'eficàcia de la comunicació? (Bc)
Comunicació oral docent: identificació de punts forts i aspectes per a la millora	<ul style="list-style-type: none"> - Conductes comunicatives orals docents (Cod) - Principals punts forts i aspectes a millorar de la comunicació oral a través de presentacions en públic a l'aula? (Pfpm) - Barreres comunicatives a l'aula: quines són les que et preocupen? (Bc) - Estratègies verbals emprades per controlar la classe (captar l'atenció, quantitat de la parla, confirmar la comprensió, resumir, definir, comentari crític, corregir, especificar el tema) (Evcd) - Grau de percepció competencial: puntuació global de 1 a 10 (Gpco)
En síntesi	<ul style="list-style-type: none"> - Des del punt de vista personal: ideal d'alumne (Ia) - Percepció de la pròpia tasca docent (Ptd) - Percepció de la millora de la docència al llarg del procés (Qd) - Quina és la teva motxilla docent? Estratègies d'ensenyament-aprenentatge (Motd)

Les fases següents, buidatge i codificació del text (vegeu Annex 8.3.4. Buidatge de respostes de l'entrevista) procedent del registre transcrit, entès com a significat verbal (Lofland, 1971):

- *Fase 1.* Codificació descriptiva de cada apartat, assignació i distribució de textos a codis.
- *Fase 2.* Codificació interpretativa, a la llum de l'entrevista exploratòria global s'assignen codis a la llum global de les dades.
- *Fase 3.* Codificació inferencial, a partir del contrast i vincles entre temàtiques.

Una tendència en l'anàlisi d'entrevistes és la *Grounded Theory* (Hernández Carrera, R., 2014, 193). Es distingeixen dos tipus de teories, la teoria substantiva (té un caràcter provisional i fonamenta a la formal) i la Teoria Formal, gran teoria (*Grounded Theory*). La *Grounded Theory* es val de l'anàlisi inductiu de les dades qualitatives per a construir una teoria determinada sobre l'objecte d'estudi. Pren especial rellevància el procés de codificació que es realitza d'aquestes dades de cara a identificar les categories. Es centra en el què diu l'entrevistat i com ho diu, no en com nosaltres l'imaginem. En aquest cas, l'important és revisar-les buscant significats, identificant categories principals temptatives així com possibles subcategories.

Tot i que l'estudi ha fet una revisió exhaustiva del contingut i ha buscat possibles relacions i contrastos entre entrevistes, no es pot afirmar que s'hagi seguit, en *estricto senso*, un model orientat a construir *Grounded Theory* encara que es planteja identificar tendències que permetin explicar de manera més general el que s'ha observat cas a cas.

4.2.3. Observacions i retorn (*feed-back*)

Les observacions realitzades en el marc de simulació de les activitats del programa de desenvolupament competencial van ser una eina útil. Cada participant va tenir oportunitat d'identificar els aspectes clau de les exposicions orals eficaces, les barreres i els facilitadors; alhora que constituïen un element de referència per a prendre consciència de la seva millora. Els aspectes estaven relacionats amb:

- Discurs
- Domini lingüístic
- Estratègies reguladores de la densitat informativa
- Recursos prosòdics – veu
- Comunicació no verbal

Les activitats 2 i 3 del programa (vegeu, Annex 8.1. *Programa d'intervenció ad-hoc per al desenvolupament competencial comunicatiu oral docent*) s'orienten a treballar seqüències d'exposició oral i una simulació docent preparada, aquest procés finalitza amb l'observació en el context real de l'aula, amb el procés d'observació del programa.

La metodologia experiencial que fonamenta el programa i el corresponent *feed-back* personalitzat han facilitat que cada docent percebi la comunicació oral com quelcom global i integrat. La pauta d'observació distingeix els components comunicatius, verbals i no verbals, i el seu anàlisi facilita la presa de consciència de la baixa rellevància del component verbal al conjunt comunicatiu.

El punt final d'aquest procés és l'entrevista final, la devolució, amb el retorn dels aspectes facilitadors i els obstacles, o aspectes de millora, cas a cas (vegeu Annex. 8.5. *Pauta de retorn: devolució i feed-back a partir de l'observació a l'aula*).

L'evolució observada entre el conjunt de participants, en general, és molt positiu. Només en un cas no ha estat possible tancar el procés amb la corresponent observació a l'aula. La resta ha observat una bona evolució i millora respecte a la situació inicial.

Taula 37. Pauta de retorn: devolució i *feed-back* a partir de l'observació al'aula

Ref. Cx Dx Data observació: Horari de la classe: Durada observació: Devolució: Data: Lloc:
Facilitadors comunicatius
Barreres comunicatives: aspectes a millorar

4.3. ANÀLISI DE DADES QUANTITATIVES

4.3.1. Qualificacions i satisfacció docent

L'anàlisi de les qualificacions i de la satisfacció docent es planteja en perspectiva d'evolució temporal per a cada una de les assignatures d'una banda i pel període específic de la intervenció competencial comunicativa oral docent.

4.3.1.1. Qualificacions

S'analitzen les qualificacions a dos nivells:

- *L'evolució de les qualificacions.* L'horitzó temporal de l'evolució de les qualificacions s'ha plantejat per a un període màxim de 5 cursos previs a l'experiència, amb la condició que siguin dades associades a docència de cada participant.
- *L'anàlisi específic del període objecte d'estudi.* L'anàlisi específic de qualificacions associades al període objecte d'estudi, una vegada finalitzada l'experiència.

En el primer cas les dades de rendiment han permès identificar els descriptius en termes de % d'alumnat presentat/no presentat i que ha superat/no superat l'assignatura. Es fa palès la limitació de no disposar de dades de qualificació més específiques el que permetria observar amb detall aquesta evolució i la seva variabilitat. Però ha permès tenir un element comú de l'evolució del rendiment per a cada una de les assignatures i amb estadístics descriptius al llarg dels cursos objecte d'estudi.

En el segon cas, sí que s'ha disposat de qualificacions numèriques concretes, les del període específic de l'activitat (2013-2014 o 2014-2015, segons el cas) a partir de les que calcular els estadístics de contrast més concrets (mitjanes, desviació típica, moda, quartils, intervals de qualificacions, etc).

4.3.1.2. Satisfacció

La satisfacció s'ha analitzat a partir d'indicadors institucionals d'avaluació de la satisfacció de la docència i/o de l'assignatura.

La diferència en els indicadors de cada centre, inclús entre etapa objecte d'estudi i període en un mateix (vegeu apartat 3. Metodologia de la recerca) evidencia la dificultat per a contrastar els indicadors de satisfacció docent. Malgrat aquesta dificultat s'ha tingut en compte com un element motivacional que en els casos en que es manté estable aporta informació sobre la seva evolució al llarg del temps.

4.3.1.3. Àmbits d'anàlisi de rendiment i satisfacció

1) *L'anàlisi descriptiu de l'assignatura*

- L'evolució del % segons presentat/no presentat, superació/no superació de l'assignatura en el període objecte d'estudi.
- La qualificació mitjana, desviació típica, moda i diagrama de caixa de cada assignatura en el període objecte d'implementació del programa (2013-2014 ó 2014-2015, segons cada cas), una vegada finalitzada l'experiència.
- L'evolució de la satisfacció mitjana al llarg dels períodes objecte d'estudi, d'acord als criteris seleccionats com a referents de la capacitat comunicativa docent, diferents per a cada centre i que poden variar en un mateix centre segons l'etapa formativa o el període objecte de contrast.
- La representació gràfica conjunta dels descriptors de rendiment i satisfacció.
- El contrast de la qualificació mitjana de l'assignatura i la percepció competencial mitjana obtinguda al qüestionari (vegeu Annex. 8.6. *Qüestionari per a estudiants*).

2) *El tractament agrupat de rendiment i satisfacció en atenció a les variables objecte d'estudi*

Des d'aquesta perspectiva l'anàlisi estadístic de les dades s'aborda des de cada una de les tres variables objecte d'estudi a la recerca en relació a la qualificació obtinguda una vegada finalitzada l'assignatura en el període d'implementació del programa de desenvolupament competencial en atenció a les següents variables:

- Llengua (català/anglès).
- Etapa (Grau/Màster).
- Ponderació de les activitats expositives orals en el marc de l'assignatura (qualitativa, optativa, 10%, 15%, 20% i 25%).

I una dada extreta del qüestionari administrat a l'alumnat:

- Percepció competencial comunicativa oral (contrastada amb la qualificació mitjana assolida a cada assignatura).

En conjunt, l'anàlisi d'aquestes dades permet disposar d'informació específica de l'assignatura i de contrast entre el conjunt de les 12 assignatures. De l'assignatura pel que fa a cada variable i indicadors desagregats de conjunt en atenció a cada una de les variables.

El contrast de les dades de rendiment i satisfacció amb perspectiva interassignatura facilitat el càlcul de descriptors estadístics i observar similituds i diferències a través d'indicadors que permetin la comparabilitat de mitjanes, com la T-Student per observar la comparabilitat de mitjanes a les dues poblacions (llengua i etapa) i el test F per contrastar les mostres segons criteris de ponderació atès són més de dues poblacions (ponderació avaluació).

4.3.2. Qüestionari entorn i estudiants

4.3.2.1. Qüestionari per a les organitzacions: la competència comunicativa oral dels titulats

El qüestionari *ad-hoc*, validat per experts externs, ha permès comptar amb la perspectiva de l'entorn socioprofessional en relació a la competència comunicativa oral dels futurs titulats.

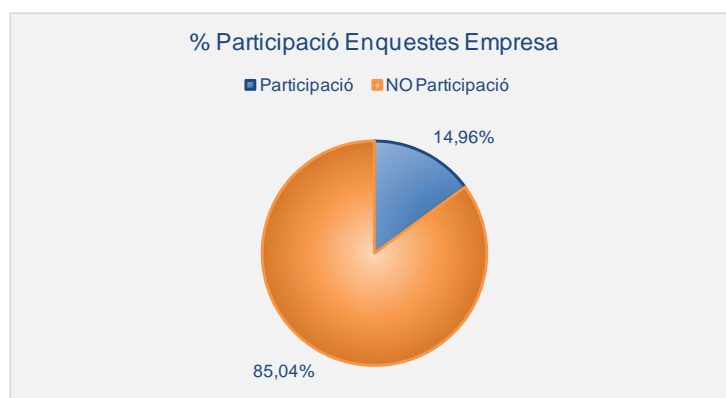
Pel que fa a l'anàlisi de les dades, d'una banda s'ha dut a terme un anàlisi descriptiu de la mostra participant, atenent a la participació (85,04%) i significativitat de la mostra (89%).

Cal tenir en consideració un aspecte esmentat a l'apartat de disseny metodològic de l'instrument de recollida de dades. El factor tecnològic del qüestionari ha limitat la participació en aquelles organitzacions on els controls de seguretat informàtica rebutgen determinada tecnologia informativa considerada spam.

Taula 38 . Percentatge de participació d'empreses en enquestes

	Nº	%
Participació	51	14,96%
NO Participació	290	85,04%
TOTAL	341	100,00%

Gràfic 1. Percentatge de participació d'empreses en enquestes



El que representa una significativitat de la mostra està en el 89% (vegeu Taula 39).

Taula 39 .Grau de significativitat de la mostra d'empreses

Nivell de confiança	89%
Estimació d'error	11%
Mostra significativa	46

L'anàlisi descriptiu aporta referències de cada un dels tres blocs en què l'eina s'organitza:

- afirmacions,
- gèneres comunicatius i
- competències transversals

Pel que fa a l'anàlisi contrastat amb altres elements de l'estudi cal destacar que el disseny del qüestionari adreçat a les organitzacions té similituds amb el del qüestionari adreçat a l'alumnat que ha permès comparar dades relatives a:

- Afirmacions sobre la competència comunicativa oral (vegeu Taula 40. Qüestions i afirmacions a comparar entre enquestes realitzades a estudiants i a empreses).
- Percepció competencial: grau de preparació de l'alumnat en relació a la competència comunicativa oral.
- Grau d'importància de les competències transversals dels titulats universitaris.

El que ha facilitat el contrast de dades atenent a la doble perspectiva organització –entorn socioprofessional- i de l'estudiant com a futur titulat. Per exemple pel que fa a algunes de les següents afirmacions (vegeu Taula 40).

I determinar índexos de dispersió relativa, el coeficient de variació de Pearson per a contrastar les desviacions típiques comparació de la variabilitat de dues o més distribucions de valors d'una mateixa variable en dos conjunts diferents. i l'indicador estadístic, T-Student, per contrastar les mitjanes entre dues dues mostres independents.

Taula 40. Qüestions i afirmacions a comparar entre enquestes realitzades a estudiants i a empreses

ÍTEMS A COMPARAR	
ESTUDIANTS	EMPRESA
Q.3 Estudiar a la Universitat em facilita situacions on desenvolupar la competència comunicativa oral	A.3 La Universitat contribueix a l'adequació dels titulars als requeriments comunicatius orals de l'àmbit laboral
Q.5 Em considero capaç de fer presentacions orals amb convicció i eficàcia	A.4 Presentació en públic de productes, idees i informes orals, amb convicció i eficàcia, fent-se entendre
Q.6 Estructuro la presentació	A.5 Estructuració de la presentació per facilitar la comprensió de l'interlocutor
Q.7 Sóc capaç de mantenir l'autocontrol	A.6 Autocontrol en situacions comunicatives orals formals
Q.9 Tinc cura d'equilibrar els aspectes verbals i no verbals	A.7 Integració d'aspectes verbals i no verbals a les presentacions
Q.10 Domini diferents gèneres i estratègies que faciliten la comunicació oral	A.8 Domini de gèneres i estratègies comunicatives orals diverses

4.3.2.2. Valoració de l'habilitat comunicativa per part dels tutors de pràctiques

Una altra font de referència per al seu anàlisi és la informació sobre l'enquesta de valoració de tutors/es de pràctiques (curs 2013-2014) en relació al grau de valoració d'aquesta competència comunicativa oral i contrastar aquesta informació amb l'ítem Q14 del qüestionari per a organitzacions, en relació a la importància d'aquesta habilitat per al futur titulat.

Un total de 114 tutors de pràctiques, pel període 2013-2014, han aportat una valoració en una escala de resposta que la dels qüestionaris elaborats a mida en aquest estudi.

Taula 41. Mostra de tutors/es pràctiques curs 2013-2014

1	2	3	4	
5	18	43	48	114
4,39%	15,79%	37,72%	42,11%	100,00%

Així mateix s'ha procedit a calcular si les diferències entre ambdues són significatives o hi ha una tendència similar.

4.3.2.3. Qüestionari per a estudiants: Percepció i pràctica reflexiva de la competència comunicativa oral

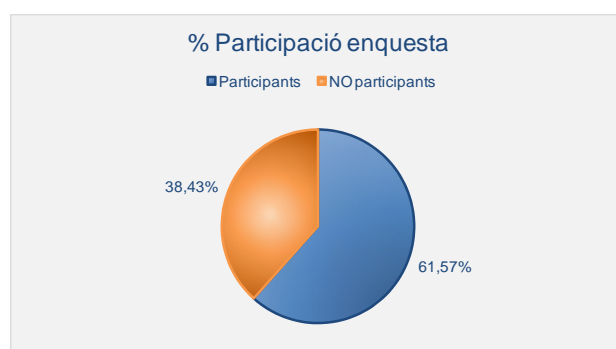
El qüestionari *ad-hoc*, validat per experts externs, experts en educació metodològica i economia i empresa, ha permès comptar amb la perspectiva de l'alumnat respecte als contextos en què aquesta es desenvolupa, la percepció de competència comunicativa oral, identificar aspectes forts i febles de la seva competència, la percepció global que tenen de la seva capacitat, la influència que creuen té en el seu futur i el valor que atorguen al conjunt de competències transversals.

L'administració presencial i en format paper del qüestionari ha permès disposar d'una participació alta (62%) i tenir dades representatives del conjunt de les 12 assignatures en què es desenvolupà l'experiència.

Taula 42. Percentatge general de la participació d'estudiants en enquestes

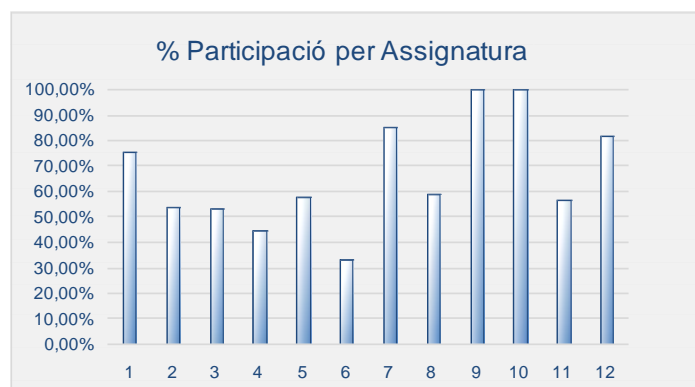
Participació	Nº	%
Participants	580	61,57%
NO participants	362	38,43%
TOTAL	942	100,00%

Gràfic 2. Percentatge general de la participació d'estudiants en enquestes



Taula 43. Informació per assignatures

Identificador	Codi	Centre	Llengua	Etapa	Període	Torn	Curs	Ponderació
C3D2	1	C3	Català	Grau	2013/14	Matí	2n-2n	10%
C1D2	2	C1	Català	Grau	2013/14	Tarda	1r-2n	Qualitativa
C1D3	3	C1	Català	Grau	2013/14	Tarda	2n-2n	20%
C1D1	4	C1	Català	Grau	2013/14	Tarda	1r-2n	Qualitativa
C1D4	5	C1	Anglès	Grau	2013/14	Matí	1r-2n	Qualitativa
C2D2	6	C2	Català	Grau	2013/14	Matí	1r-2n	15%
C3D3	7	C3	Anglès	Grau	2013/14	Matí	3r/4rt-3r	20%
C2D4	8	C2	Català	Grau	2014/15	Matí	3r/4rt-1r	Optativa
C2D3	9	C2	Català	Màster	2013/14	Matí	M-2n	25%
C2D1	10	C2	Català	Màster	2013/15	Matí	M-2n	25%
C3D4	11	C3	Anglès	Grau	2014/15	Matí	1r-1r	15%
C3D1	12	C3	Anglès	Màster	2014/15	Tarda	M-1r	20%

Gràfic 3. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per assignatura

L'anàlisi estadístic de les dades ha permès tenir referències descriptives de cada una de les assignatures i agrupats, de conjunt per a cada una de les variables objecte d'estudi.

Anàlisi descriptiu per assignatura i agrupat per:

- Llengua (català / anglès).
- Curs (2013-2014 ó 2014-2015).
- Etapa (Grau / Màster).
- Torn (Matí / Tarda).
- Curs (1r / 2n / 3r /4rt / Màster).
- Ponderació activitats expositives (qualitativa, optativa, 10%, 15%, 20% o 25%).

D'altra, el contrast amb indicadors interns del qüestionari en relació a les tres variables clau de la recerca (llengua, etapa i ponderació):

- Contextos comunicatius.
- Aspectes del Desenvolupament Comunicatiu.
- Influència en el futur professional.
- Eficàcia comunicativa assolida.
- Percepció competencial.
- *Desenvolupament Competencial Comunicatiu Oral Global.*
- Contrast entre Percepció Competencial i Indicador de *Desenvolupament Competencial Comunicatiu Global.*
- Valoració de les competències transversals (contrastada amb les dades del qüestionari adreçat a l'entorn).

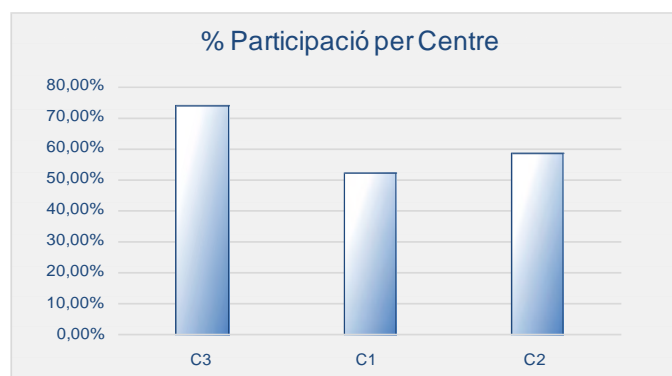
A partir dels corresponents estadístics de contrast de mitjanes entre ambdues poblacions.

Així mateix, en un cas específic, s'ha dut a terme un contrast interassignatura i entre períodes, atès es va realitzar un canvi substancial en els criteris de ponderació de les activitats expositives orals. I s'ha volgut contrast els resultats a la llum de l'enquesta, tot i la diferència lingüística de l'assignatura i no tractar-se del mateix període ni dels mateixos alumnes. L'objectiu d'aquest anàlisi és identificar el context en què el qüestionari desprèn els millors resultats.

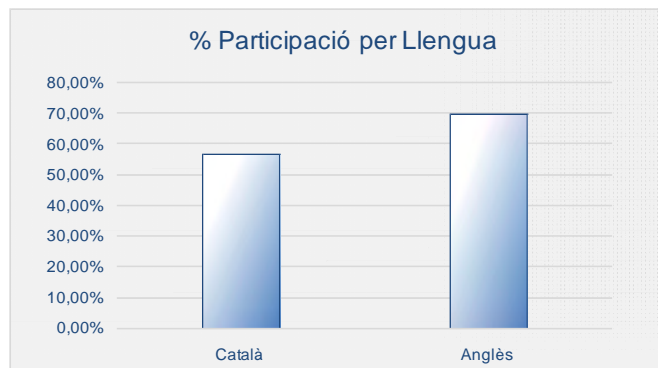
Pel que fa a la participació a l'enquesta per a cada una de les variables esmentades i en termes de representativitat respecte al total:

Taula 44. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per centre

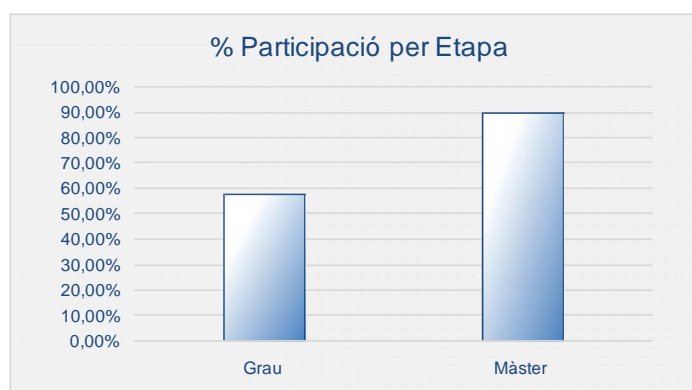
Centre	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
C3	244	42,07%	328	74,39%
C1	206	35,52%	393	52,42%
C2	130	22,41%	221	58,82%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

Gràfic 4. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per centre**Taula 45.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per llengua

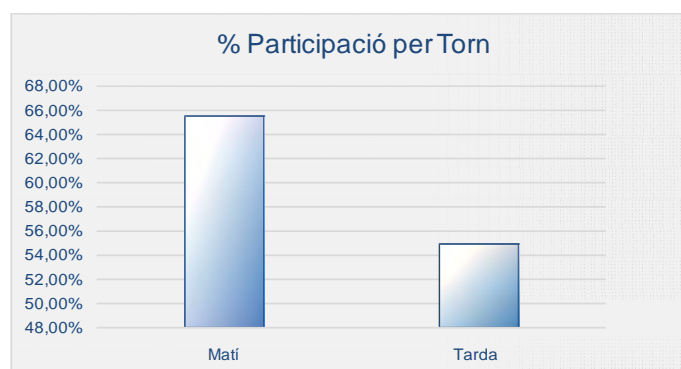
Llengües	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
Català	350	60,34%	613	57,10%
Anglès	230	39,66%	329	69,91%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

Gràfic 5. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per llengua**Taula 46.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per etapa

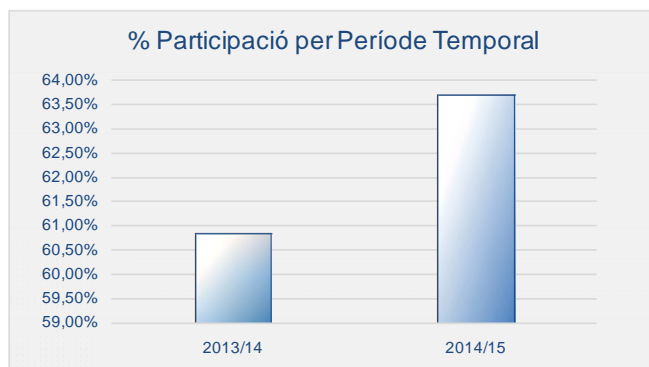
Etapa	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
Grau	489	84,31%	841	58,15%
Màster	91	15,69%	101	90,10%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

Gràfic 6. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per etapa**Taula 47.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per torn

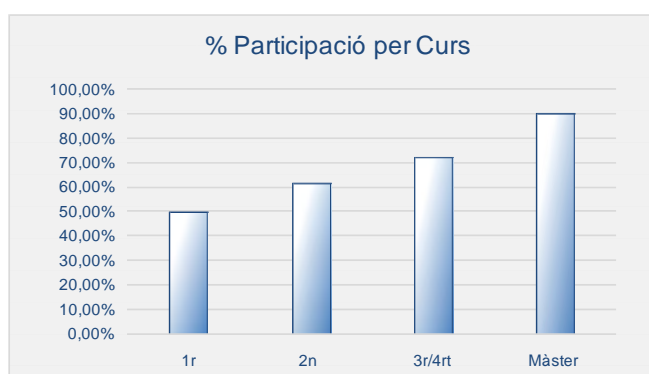
Torn	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
Matí	383	66,03%	584	65,58%
Tarda	197	33,97%	358	55,03%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

Gràfic 7. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per torn**Taula 48.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període temporal

Període Temp.	Nº	%s/total	Matriculats	% Participació
2013/14	429	73,97%	705	60,85%
2014/15	151	26,03%	237	63,71%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

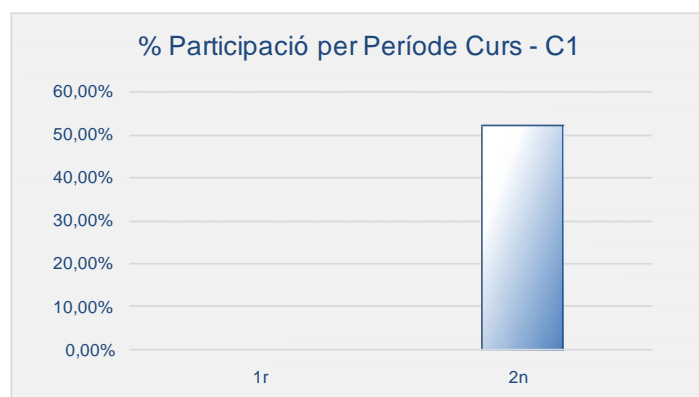
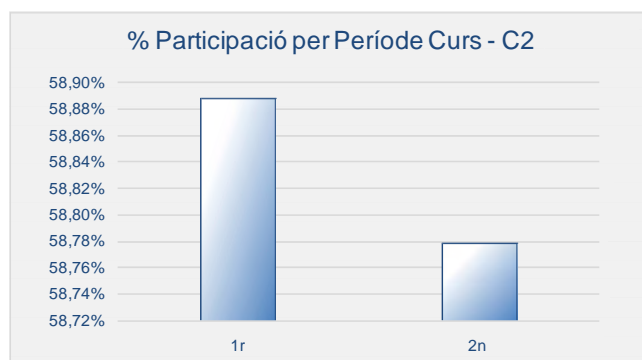
Gràfic 8. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període temporal**Taula 49.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per curs

Curs	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
1r	220	37,93%	439	50,11%
2n	134	23,10%	216	62,04%
3r/4rt	135	23,28%	186	72,58%
Màster	91	15,69%	101	90,10%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

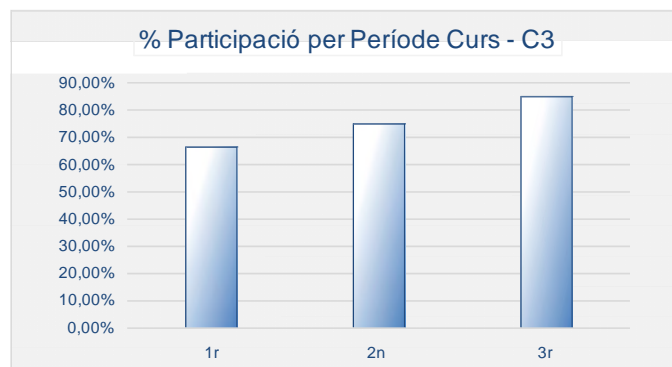
Gràfic 9. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per curs

Taula 50. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període del curs

Període curs	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
C2				
1r	53	9,14%	90	58,89%
2n	77	13,28%	131	58,78%
C1				
1r				
2n	206	35,52%	393	52,42%
C3				
1r	98	16,90%	147	66,67%
2n	64	11,03%	85	75,29%
3r	82	14,14%	96	85,42%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

Gràfic 10. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període del curs – C1**Gràfic 11.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període del curs – C2

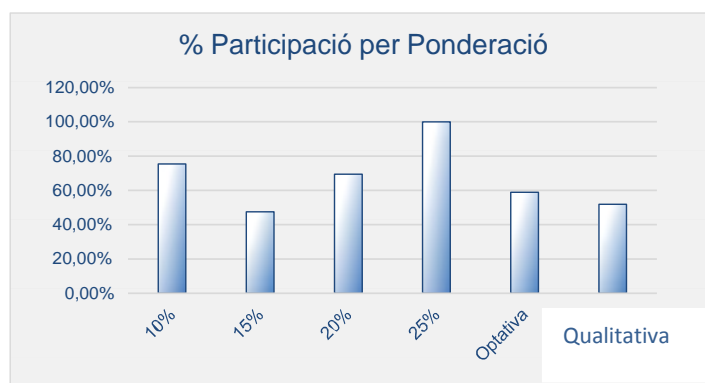
Gràfic 12. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període del curs – C3



Taula 51. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per ponderació

Ponderació	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
10%	64	11,03%	85	75,29%
15%	84	14,48%	177	47,46%
20%	193	33,28%	278	69,42%
25%	50	8,62%	50	100,00%
Optativa	53	9,14%	90	58,89%
Quantitativa	136	23,45%	262	51,91%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

Gràfic 13. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per ponderació



5. Resultats

*Avaluar quelcom és
determinar el seu valor*

(Popham , 1980)



5.1. LA PERSPECTIVA DOCENT

5.1.1. Punt de partida competencial i planificació docent: anàlisi documental i entrevista docent

5.1.1.1. Planificació docent: pla/guia docent

L'anàlisi documental dels Plans/Guies Docents d'Assignatura de partida de cada docent participant a l'experiència ha permès identificar els punts en comú entre els 12 docents en el disseny de les assignatures.

El caràcter voluntari de la participació a la recerca condiona la representació de les variables objecte d'estudi, però la distribució observada s'ajusta molt a les característiques d'una mostra estratificada.

Taula 52. Dades agrupades de les assignatures segons informació del Pla/Guia Docent d'Assignatura

Etapa	ECTS	Període	Llengua	Curs	Torn	Ponderació
Grau (9) Màster (3)	6 ECTS (9) 5 ECTS (3)	2013-2014 (9) 2014-2015 (3)	Català (8) Anglès (4)	1r (5) 2n (2) 3r-4rt (2) Màster (3)	Martí (8) Tarda (4)	Qualitativa (3) Optativa (1) 10% (1) 15% (2) 20% (2) 25% (2)

Les dades descriptives conjuntes evidencien un nombre d'ECTS similar (5 – 6 ECTS) i una equilibrada presència de mostra d'assignatures de Grau i Màster (2 dels 3 centres participants). La segona fase de l'anàlisi documental s'ha centrat en el contrast dels corresponents apartats en el disseny de l'assignatura. L'objectiu d'aquesta s'orientava a identificar els apartats que ha considerat cada assignatura, però en especial, posar de relleu els apartats coincidents a les diverses fonts documentals.

Els aspectes comuns dels 12 documents analitzats han estat els següents:

- Continguts
- Metodologia
- Avaluació
- Activitats
- Recursos d'informació

Aquells on ha hagut un elevat grau de coincidència en la definició de:

- Objectius
- Resultats d'aprenentatge

El cas específic de les competències comunicatives i les de caire oral, en concret:

- Les competències comunicatives apareixen explícites a 8/12 documents analitzats.
- Les competències comunicatives orals, igualment a 8/12.

La referència a la comunicació i la presentació oral en públic és en general indirecta, se'n deriva de la metodologia plantejada, les activitats proposades i els mecanismes d'avaluació amb què es dissenya l'assignatura, des de les que s'extreuen els indicadors de ponderació de les activitats orals.

A la llum de les dades la competència transversal comunicativa, i pel que ens ocupa a través de l'expressió oral, se'n deriva de les activitats d'ensenyament-aprenentatge de l'assignatura, sobre tot com a element a través del que s'avaluen els continguts explícits de l'assignatura.

5.1.1.2. Entrevista docent

La corresponent categorització de l'entrevista ha permès identificar aspectes en comú sobre el punt de partida, les concepcions i creences docents al voltant del procés d'ensenyament-aprenentatge, la seva docència i aspectes relatius a les competència comunicativa des de la perspectiva docent, de l'entorn i de l'alumne.

Es posa èmfasi en els aspectes de la competència comunicativa oral per a la docència i per desenvolupar la competència entre l'alumnat.

Taula 53. Buidatge-resum per categories de l'entrevista docent

Àmbits codificació	Categories d'anàlisi	
Docència		
1)	(Ed)	Àmplia experiència docent a la univesitat, entre 12 a 30 anys d'experiència.
2)	(Nag)	Experiència amb diverses assignatures (2 a 15 assignatures).
3)	(Aag)	Des d'1 any a 17 anys.
4)	(Cp)	En tots els casos ha hagut experiència al menys d'un curs amb l'assignatura.

5)	(PD)	Recursos audiovisuals. Enfocament metodològic i dinàmica de l'assignatura. Enfocament de l'avaluació Llengua de la docència. Dinàmica docent. Cap canvi.
6)	(Amd)	Avaluació de la millora a través dels indicadors de l'avaluació docent i la interacció amb l'alumnat.
7)	(AvD)	Avaluació de la docència a través dels mecanismes d'avaluació dels estudiants, resultats i eines d'avaluació institucional.
8)	(Fc)	Des de la formació especialització en docència universitària (novell). Formació en alguns aspectes d'ús de recursos. Referència dels col·legues com a element formatiu significatiu. <i>Learning by doing</i> com a element clau per a la millora.
9)	(Spd)	En general, coincidència en considerar gratificant l'activitat docent. Tot i la gestió i escassa valoració.
Aprenentatge		
10)	(Ce-a)	Concepció de l'ensenyament-aprenentatge centrada en ajudar entendre l'aplicabilitat de la matèria, descobriment del potencial interès de l'assignatura on cal arribar. Concepció centrada en l'alumne. Concepció mixta, mínims a assegurar i atenció a les necessitats de l'alumnat.
11)	(Cep)	Majoritàriament creences epistemològiques associades a l'ensenyament de l'assignatura.
12)	(Hin)	Habilitats intel·lectuals objecte de desenvolupament: Coincidència: comprendre, estructurar, comparar, analitzar Baixa coincidència: argumentar i opinar.
13)	(AMt)	Diversitat de plantejaments al respecte, des del model més clàssic, exposició/pràctica, on sempre s'incorpora algun element innovador; altres centrades en la dinàmica i motivació de l'alumnat, i les que transformen l'enfocament de l'aprenentatge a través de les activitats o l'avaluació.

14)	(ATp)	Segons el tipus d'assignatura, interès centrat en l'aplicació en aquelles de caire instrumental i pràctic, basat amb casos i exemples. Coincidència general en valorar l'aplicació pràctica i la relació amb la realitat com a element clau per a l'aprenentatge.
15)	(Rc)	En funció de cada assignatura el tipus de recursos emprats i adequats. La majoria de les assignatures faciliten l'ús de noves tecnologies entre l'alumnat. Des de models més clàssics a ús més intensiu de la tecnologia. Condicionants: arquitectònics en la dinàmica de les sessions (tarimes, columnes, cadires fixes, etc) i el nombre d'estudiants matriculats a l'assignatura.
Avaluació		
16)	(GAv, AAv)	Diversitat de concepcions al voltant de l'avaluació: com a assoliment de coneixements i conceptes. Integració d'aprenentatges. Assoliment d'objectius previstos. Identificació de mancances. Progrés de l'alumnat.
17)	(GAvA, AAvA)	Consens en afirmar que l'alumne en general s'acomoda al context d'avaluació: centrat en la superació d'exàmens, acomodació a la nota que es proposa, estratègia d'estudi per superar l'assignatura, els que tenen un interès més enllà de la nota, en els contextos on no hi ha exàmens és més fàcil observar l'interès per aprendre de l'alumnat. També s'identifica a alumnes interessats per aprendre més enllà de la qualificació.
18)	(GAeAv, AAeAv)	Actitud esperada per l'alumne: interès i curiositat per aprendre, demostrar que sap fer i entendre, actitud participativa i oberta.
19)	(GAdAv, AAdAv)	Actitud de l'avaluador: diversitat de situacions d'avaluació per a evitar l'acomodació, motivació per aprendre, plantejar l'aprenentatge com a repte, emprar l'avaluació com a element d'aprenentatge i millora.
20)	GCAv, ACAv)	Criteris d'avaluació emprats, com pensen, com resolen problemes, teoria i pràctica més enllà de la memorització, situacions d'aprenentatge i avaluació per identificar el grau d'aprenentatge de la matèria.
21)	(Csg)	Compartir amb altres col·legues, des de qui treballa l'assignatura en el context d'equips docents a un plantejament més individualitzat. És més generalitzada la tendència entre la mostra a compartir i treballar amb grups docents.
22)	(GMdAv, AmdAv)	L'avaluació com a investigació no s'inclou entre les línies d'activitat.

23)	(GAIvt, AAIVt)	Concepcions i atribucions de l'alumne a la tasca en funció del model d'avaluació i exigències de l'assignatura, depèn del valor que li dona a la tasca el docent i també dels valors i circumstàncies personals de l'alumne.
Qualitat educativa: pràctica docent		
24)	(Qe)	Tendència general a considerar la qualitat educativa amb valor de la figura docent, com a component de la pràctica docent, que millora a través de la reflexió sobre la pràctica.
25)	(Rpd)	Reflexió sobre la pràctica docent millora amb la coordinació, introduir nous elements que milloren el procés d'ensenyament-aprenentatge i clima adient pel procés.
26)	(Cfpr)	Importància de definir clarament la finalitat i processos d'aprenentatge, també de la capacitat d'aplicabilitat dels aprenentatges. Importància de clarificar les finalitats i objectius de l'aprenentatge.
27)	(PD)	Es van introduint petits canvis en atenció als resultats assolits, sobre tot pel que fa als recursos emprats i canvis metodològics.
28)	(In)	Integració de la innovació: la formació contínua com a element comú, enfocaments i plantejaments transversals de futur com la coordinació entre les diferents assignatures, orientacions d'innovació centrades en l'avaluació o d'altres en canvis centrats en el model d'aprenentatge (simulacions professional).
29)	(Ge)	Gestió efectiva de l'aula i implicacions amb la qualitat educativa: comú l'experiència docent i el coneixement de com gestionar les situacions, a través de situacions d'aprenentatge pràctic i relacionades amb la realitat, amb propostes centrades en les necessitats específiques de l'aula, a través del feed-back facilitat a l'alumne, creant contextos d'interacció i interacció.
Competències transversals		
30)	(Cgt)	Integració de les competències transversals a l'aula: des de la consideració de la seva dificultat, a qui planteja que es treballa però dificultat per registrar-les i avaluar-les, necessitat de coordinació i l'espai de òptim com a síntesi és el TFG.
31)	(Pccgt)	Pensament complex i competències transversals: sense dades rellevants.

32)	(CgtPE)	Necessitat de coordinació de les competències transversals des de la universitat, manca de coordinació per enfocar el tema, es concreta en el TFG, a la consideració que hi ha assignatures en què la seva introducció resulta fàcil. En general, es valora la seva importància però s'observa difícil la seva avaluació i la responsabilitat de l'àmbit de l'assignatura.
Competència comunicativa		
33)	(GCc)	Competència comunicativa necessària pel titulat: consens, alta importància i necessitat pel futur titulat.
34)	(ACc)	Competència comunicativa en el marc de l'assignatura: en funció de cada context, des de la manca específica fins a altres que la integren explícitament des de l'assignatura, unes com a activitat o en altres casos com a estratègia d'avaluació.
35)	(Ccep)	Entorn professional: coincidència en considerar al competència comunicativa com una de les més valorades per l'entorn professional.
36)	(Pecp)	Competència comunicativa necessària a la formació del futur titulat.
Comunicació oral		
37)	(CoPp)	Parlar en públic, bon orador. Captivar al públic amb idees estructurades, un bon llenguatge corporal, tenir empatia amb el públic i que es pugui obrir a l'intervanvi, capacitat de convencer, qui argumenta, qui persuadeix, actitud natural, mostra convicció, fàcil d'entendre, discurs intel·ligent i estructurat i crea un clima distès.
38)	(CoDcp)	Grau d'importància de la comunicació oral a la docència: coincidència en la importància de la competència per a la docència.
39)	(Rco)	Els recursos comunicatius emprats a la docència: exposició, preguntes, empatia, interacció, llenguatge no verbal, argumentació, persuasió, escolta activa, fluïdesa, diàleg, debat, definició, descripció, comparació.
40)	(Cef)	Comunicació eficaç: diversitats de perspectives, centrades en l'orador, centrades en el discurs i centrades en el receptor i la interacció (discurs es clar i estructurat i arriba al públic perquè li capta l'atenció. És saber dominar el públic i saber quan decau l'explicació; interactiva, empàtica, el fet de convèncer, comunicació amb interaccions i <i>feed-back</i> ,

		informar de manera estructurada, quan l'alumne entèn tot el contingut, discurs coherent i entretingut, quan el clima és acollidor).
41)	(Bc)	Barreres comunicatives: baix interès per la matèria, l'horari, el cansament, l'edat, factors arquitectònics, agilitat i rapidesa en explicar, la immaduresa dels alumnes, timidesa, dificultats d'expressió, soroll, manca de domini de la llengua, monotonia dels recursos emprats.
Comunicació oral docent: identificació de punts forts i aspectes per a la millora		
42)	(Cod)	Conductes comunicatives orals docents: exposar, preguntar, argumentar, persuadir, Esquematitzar, connectar continguts, dialogar i opinar, debatre i estructurar, mantenir l'atenció del públic i fer-ho intervenir i participar.
43)	(Pfpm)	Punts forts i Punts de millora: Punts forts: claredat expositiva, organització de l'exposició, l'esquematització i la claredat. A millorar: calma a l'hora d'explicar, més diàleg i interacció, energia per comunicar, guanyar-se el públic, simpatitzar la comunicació, recursos didàctics més vistosos i motivadors per l'alumne, llenguatge no verbal, captar l'atenció i interès, dicció, control i aconseguir un discurs vistós.
44)	(Bc)	Barreres comunicatives: interrupció de l'explicació, manca d'interacció amb els alumnes, distància amb els alumnes, l'elevat nombre d'alumnes, arribar al públic, dificultat per improvisar, rapidesa en explicar, desinterès de l'alumnat i monotonia.
45)	(Evcd)	Estratègies emprades: desplaçament per l'espai, expressions gestuals, convèncer, demostrar, argumentar, esquematització, ordenació de les idees, resolució de dubtes, contextualització de situacions.
46)	(Gpco)	La valoració de la competència comunicativa oral docent: va des de qui no s'autoavalua i fins a un màxim de Notables.
Síntesi		
47)	(Ia)	Ideal d'alumnes: ganes d'aprendre i sigui obert a la curiositat, reflexiona i posa en pràctica, fa preguntes, segueix les explicacions, mostra interès per aprendre.
48)	(Ptd)	Percepció de la pròpia tasca docent: consens en la bona percepció de la pròpia tasca docent i la millora al llarg del temps.

49)	(Qd)	Percepció de millora de la tasca docent al llarg del temps.
50)	(Motd)	Motivació docent: què aporta? Posa en evidència el recorregut i el que han anat millorant i aportat, cada docent en allò que li resulta més significatiu.

D'altra banda les kinegrafies (Poyatos, 1994a), l'observació de moviment i gestos (expressions facials durant l'entrevista en tres moments de l'entrevista (Fase I, II i III), durant 3' ha permès identificar el moment en què l'entrevista cada docent manifesta indicadors no verbals d'obertura comunicativa i tenir *feedback* sobre la reacció provocada per la interacció. Els resultats observats i registrats han estat els següents:

Taula 54. Buidatge-resum de les kinegrafies
C1D1, C1D2, C1D3, C1D4, C2D1, C2D2, C2D3, C2D4, C3D1, C3D2, C3D3, C3D4

Kinegrafies C1D1				
Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció				
Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
25/02/2014	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Sup. Esquerre	Sup. I Sup. Esquerre	Sup.
	Obertura ulls			
	Somriure	x	x	x
	Celles	Normal	Normal	Arquejades
	Cap	inclinació esq.	base/Inc.dreta	Inc. Dreta
	Tronc, espatlla	Recte / Inc.. Esq.	Recte/Lad. Dreta	Lad. Dreta
	Braços	Entrellaçats/creuats	Oberts	Oberts
	Mans	Obertes	Sota barbeta/obertes	Baixes
	Cames	Posició base	Posició base	Posició base

Kinegrafies C1D2**Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció**

Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
04/03/2014	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Sup. Esquerre	Directa	Superior
	Obertura ulls			
	Somriure	x	x	x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Posició base	Posició base	Posició base
	Tronc, espatlla	Recte	Recte, Lad. Dret Damunt taula, sense	Recte, Lad. Dret Damunt taula, sense
	Braços	Oberts	Creuats	Creuats
	Mans	Obertes	Obertes	Obertes
	Cames	Posició base	Posició base	Posició base

Kinegrafies C1D3**Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció**

Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
25/02/2014	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Sup. Esquerre	Sup. Esquerre	Sup. Esquerre
	Obertura ulls			
	Somriure		x	x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Inc. Esquerra	Inc. Esquerra	Pos. Base/Inc. Dret
	Tronc, espatlla	Lad. Dret Recolzats a la taula	Lad. Dret Recolzats a la cadira	Lad. Esquerra
	Braços	Damunt les cames	Agafades	Oberts
	Mans	Posició base	Turmell a la cama	Moviment
	Cames	Posició base	Turmell a la cama	Posició base

Kinegrafies C1D4**Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció**

Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
20/72/2014				
	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Sup. esquerre	Superior	Sup. Esquerre
	Obertura ulls			
	Somriure	x	x	x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Inc. esquerre	Inc. Esquerre	Inc. Esquerre
	Tronc, espatlla	Lad. Esquerre	Lad. Esquerre	Lad. Esquerre
			Damunt taula, sense creuar	Damunt taula, sense creuar
	Braços	Moviment		
	Mans	Moviment	Una damunt l'altra	Dits units
	Cames	Posició base	Posició base	Posició base

Kinegrafies C2D1**Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció**

Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
08/01/2014				
	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Inferior	Inferior	Superior dreta
	Obertura ulls			
	Somriure	x	x	x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Posició base	Inc. dreta	Inc. Esquerra
	Tronc, espatlla	Recte	Lad. Dreta	Posició base
	Braços	Creuats	Oberts	Paral·lels/Entrellaçats
		Damunt la taula agafant un paper	Mans agafades	Damunt la taula
	Mans			
	Cames	Posició base	Posició base	Posició base

Kinegrafies C2D2**Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció**

Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
10/01/2014	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Inferior	Inf. dreta	Inferior
	Obertura ulls			
	Somriure	x	x	x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Posició base	Posició base	Inc. Dreta Recte/Lad. Dreta
	Tronc, espatlla	Lad. Dreta	Recte	Damunt la taula, mans obertes
		Mans	Oberts	
	Braços	sobreposades/Oberts		
	Mans	Dits tocant la taula	Obertes/Moviment/Acompanyen el discurs	Obertes
	Cames	Posició base	Posició base	Posició base

Kinegrafies C2D3**Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció**

Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
10/01/2014	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Sup./Inf./Costat	Inf. Esquerra	Inferior/Sup. Dreta
	Obertura ulls			
	Somriure	x	x	x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Inc. Dreta, Mov. Múltiples	Inc. Esquerra i dreta	Inc. Dreta/esquerra
	Tronc, espatlla	Lad. Dreta	Recte/Lad. Dreta	Recte/Lad. Dreta i esquerra
	Braços	Damunt taula, sobreposats	Oberts/damunt taula mans sobreposades	Creuats i en creu
	Mans	Mans sobreposades	Damunt taula	Dits tocant la taula
	Cames	Posició base	Posició base	Posició base

Kinegrafies C2D4**Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció**

Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
17/01/2014	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Sup. Esquerra	Inferior	Superior
	Obertura ulls			
	Somriure	x	x	x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Inc. Dreta	Posició base	Inc. Dreta
	Tronc, espatlla	Recte	Recte	Lad. Dreta
	Braços	Oberts	En creu sobre la taula/Entrellaçats	Damunt de la taula, oberts
	Mans	Obertes	Adherits al cos	Moviment
	Cames	Posició base	Lad. Esquerra	Lad. Esquerra

Kinegrafies C3D1**Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció**

Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
26/02/2014	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Lateral, esquerra	Lateral, esquerra	Lateral, dreta
	Obertura ulls	Molt oberts	Molt oberts	Molt oberts
	Somriure	x	x	x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Moviments	Moviments	
	Tronc, espatlla	Lad..dreta Respatller cadira/damunt	Lad..dreta Respatller cadira/damunt	Lad. Dreta Damunt taula
	Braços	taula Agafades, agafant un bolígraf	taula Agafant un bolígraf	
	Mans			Dits tocant-se
	Cames	Posició base	Posició base	Turmell a la cama

Kinegrafies C3D2**Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció**

Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
03/02/2014	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Inferior/ Buida frontal	Buida frontal	Superior
	Obertura ulls	Molt oberts	Molt oberts	Molt oberts
	Somriure	x	x	x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Incl. Esquerra	Moviments al voltant	Incl. Dreta Recte/Incl.
	Tronc, espatlla	Lad. Dreta	Lad. Esquerra	Dreta Damunt la taula,
	Braços	Damunt la taula	Damunt la taula, oberts	oberts
	Mans	Damunt la taula/agafant un bolígraf	Damunt la taula, sense bolígraf	Expansives
	Cames	Posició base	Posició base	Posició base

Kinegrafies C3D3**Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció**

Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
17/01/2014	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Superior, buida frontal	Superior	Superior
	Obertura ulls	Molt oberts	Molt oberts	Molt oberts
	Somriure			x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Incl. Dreta	Posició base	Posició base/Incl. Dreta/Torna base
	Tronc, espatlla	Lad. Esquerra	Recte/Lad. Dreta/Cert encongiment	Lad. Esquerra
	Braços	1 braç	Damunt la taula	Oberta
	Mans	Obertes	Obertes	Moviment
	Cames	Posició base	Posició base	Posició base

Kinegrafies C3D4				
Transcripció de kinegrafies entrevista 1 prèvia al programa d'intervenció				
Data	Àmbit	Fase 1	Fase 2	Fase 3
10/02/2014	Ulls, Boca			
	Direcció de la mirada	Sup. Dreta	Inferior	Inferior
	Obertura ulls			
	Somriure			x
	Celles	Arquejades	Arquejades	Arquejades
	Cap	Posició base	Inc. Dreta	Posició base
	Tronc, espatlla	Lad. Dreta	Lad. Dreta	Inc. Davant
	Braços	Damunt taula, oberts	Damunt taula, oberts	Damunt taula, oberts
	Mans	Mans obertes	Obertes	Obertes
	Cames	Turmell a la rodilla	Posició base	Turmell rodilla

Tal i com s'apuntava a l'apartat d'anàlisi de dades durant, en general, durant la 2a i 3a observació, s'identifiquen moviments, gestos i expressions més oberts i relaxats; que llenguatge no verbal mostren una actitud més receptiva en el context comunicatiu, amb menys barreres comunicatives. L'entrevista es va du a terme en un clima de confiança on cada entrevistat podia expressar lliurement i sense dirigir, el seu parer.

5.1.2. Final del procés: observació i devolució

El programa d'intervenció va finalitzar amb una entrevista de devolució i *feed-back* (vegeu Annex 8.5. *Pauta de retorn: devolució i feed-back a partir de l'observació a l'aula*) amb el contrast entre les observacions realitzades al llarg de les simulacions del programa i l'exposició en el context d'aula que tancava l'activitat.

Atenent als objectius previstos, millora i detecció de necessitats de l'entrevista i indicadors facilitadors de la comunicació observada i els aspectes a millorar.

Aquest tancament es va poder realitzar en 11 dels 12 participants, per un tema de salut en una cas va impedir tancar el procés en el 100% dels casos.

La percepció mostrada en cada un dels participants va ser positiu en la majoria dels casos, excepte en el participació amb un major percepció competencial inicial.

5.2. LA PERSPECTIVA DISCENT (L'ESTUDIANT)

5.2.1. Qüestionari per a estudiants

5.2.1.1. Dades generals descriptives del qüestionari

La població d'alumnat del conjunt de les 12 assignatures objecte d'estudi és de 942 individus matriculats (100%), en el període objecte d'estudi. El total de respostes al qüestionari va ser de 580 (61,57%).

A diferència de l'instrument administrat a les organitzacions, el qüestionari adreçat a l'alumnat es va administrar en format paper, i dissenyat igualment amb una escala de resposta entre 1 – 4, 1 com a valoració més baixa i 4 la més alta

La identificació de la participació per matrícula i grau de participació respecte al total, han permès observar % de participació mínima i màxima. La participació va oscil·lar del 33,33% al 100% dels participants. Així mateix el càlcul del % de la representació de cada una de les assignatures ha permès tenir perspectiva ponderada per assignatura. La proporció de representació més baixa correspon justament a les assignatures amb 100% de participació. La proporció més alta respecte al total és de l'assignatura 7.

Taula 55 Dades de participació per assignatura de l'enquesta a estudiants

Codi	Identificador	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
1	C3D2	64	11,03%	85	75,29%
2	C1D2	44	7,59%	82	53,66%
3	C1D3	70	12,07%	131	53,44%
4	C1D1	42	7,24%	94	44,68%
5	C1D4	50	8,62%	86	58,14%
6	C2D2	27	4,66%	81	33,33%
7	C3D3	82	14,14%	96	85,42%
8	C2D4	53	9,14%	90	58,89%
9	C2D3	25	4,31%	25	100,00%
10	C2D1	25	4,31%	25	100,00%
11	C3D4	57	9,83%	100	57,00%
12	C3D1	41	7,07%	50	82,00%
TOTAL		580	100%	945	61,38%

El qüestionari s'organitza al voltant de dos blocs (un menys que a les organitzacions):

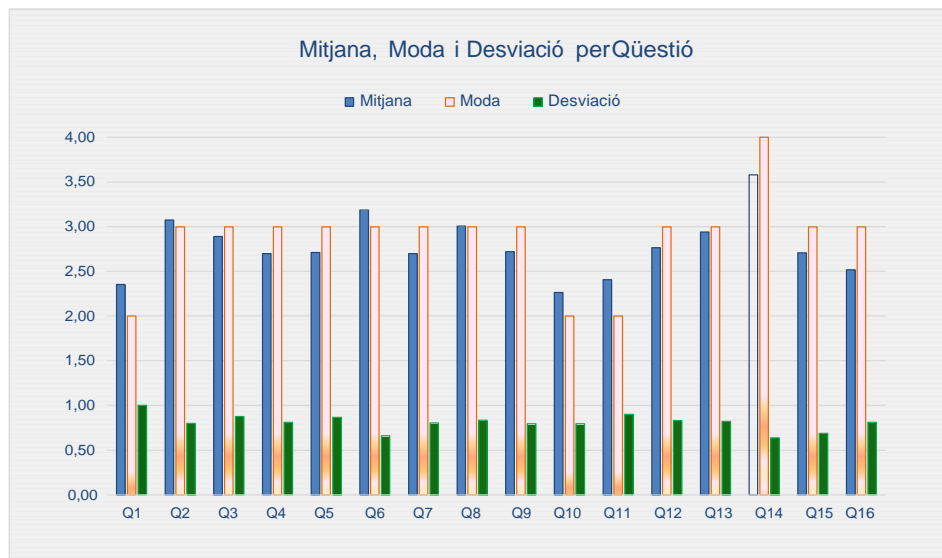
- *Bloc 1. Afirmacions, expectatives i influències*
- *Bloc 2. Grau d'importància que atorgues a cada una de les competències generals*

Afegint dues qüestions associades al context i percepció competencial:

- SI o NO: l'assignatura ha afavorit l'aprenentatge específic en matèria de comunicativa oral?
- De l'1 al 1seleccionades com qualificaries la teva capacitat comunicativa oral ?

Bloc 1. Afirmacions, influències i context

Gràfic 14. Mitjana, moda i desviació de les qüestions
Bloc 1. Afirmacions, influències i context de l'enquesta a estudiants



Previs

L'anàlisi global de l'ítem Q1 (*Vaig aprendre les nocions bàsiques per a fer presentacions en públic a la Secundària*) obté una $\bar{x} = 2,35$ i una $S = 1$. La variabilitat de resposta és àmplia, 1 ~4, més del 50% de les respostes es situen entre les banda de valoració més baixa (1 i 2).

Context

La valoració de si la *Universitat li facilita situacions on desenvolupar la competència comunicativa oral a través de presentacions en públic* (Q3, \bar{X} = 2,89 i una $S = 0,88$), més del 60% de les opinions atorguen respostes associades als valors més alts (3 i 4).

Pel que fa al clima de l'aula com a espai comunicatiu facilitador un *Trobo un clima adequat per a expressar-me oralment sense por a equivocar-me* (Q4, \bar{X} = 2,70 i una $S = 0,81$), tot i que avancen les respostes a franges més altes, més d'un 60% de les respostes es concentren entre 3 i 4.

Desenvolupament competencial

Pel que fa als indicadors de desenvolupament competencial en què es desglossa l'habilitat comunicativa oral, permet observar aquells aspectes on hi ha coincidència, des de la percepció global, de les habilitats, segons el grau d'acord respecte a l'afirmació. La valoració més alta Q6 (\bar{X} = 3,18 i una $S = 0,66$) respecte a *Estructuro la presentació per a què el públic la compregui millor*, seguida de la Q8 (\bar{X} = 3,00 i una $S = 0,84$), *Tinc consciència de la influència del llenguatge no verbal en el procés comunicatiu*.

El grau d'acord més baix correspon a la Q10, *Domino diferents gèneres i estratègies que faciliten la comunicació oral*, (\bar{X} = 2,27 i una $S = 0,80$), més del 65% seleccionen les opcions més baixes del qüestionari (1 – 2). Seguit de la Q11, *Paro atenció a la reacció (feed-back) de l'audiència i regulo la intervenció en funció dels indicis observats* (\bar{X} = 2,41 i $S = 0,90$).

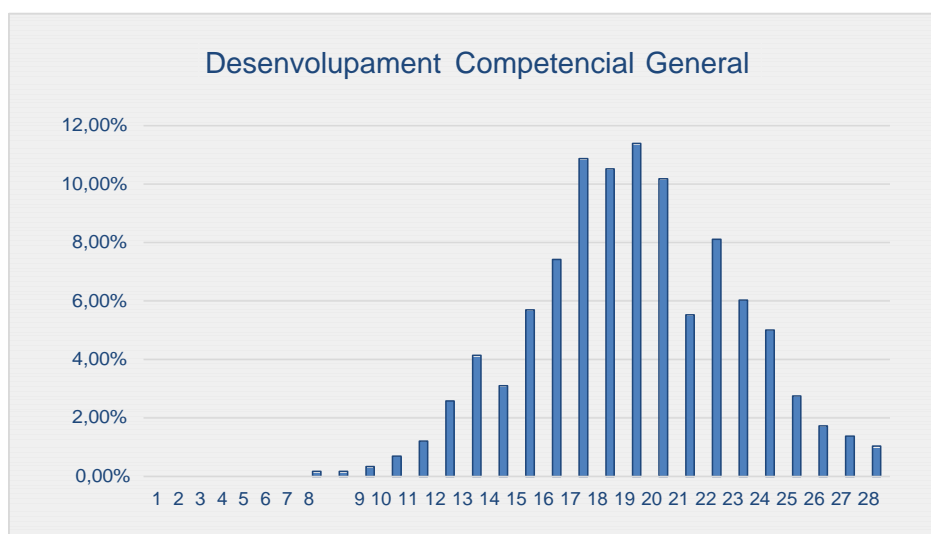
A partir de les habilitats associades a aquest apartat del bloc 1 al qüestionari per a estudiants s'ha calculat, el que s'anomena Indicador de Desenvolupament Competencial General.

Taula 56. Qüestions del qüestionari a estudiants per al càlcul del grau de desenvolupament competencial comunicatiu global

Desenvolupament Competencial Comunicatiu Oral Global	
Q5	Em considero capaç de fer presentacions orals amb convicció i eficàcia
Q6	Estructuro la presentació
Q7	Sóc capaç de mantenir l'autocontrol
Q8	Tinc consciència de la influència del llenguatge no verbal
Q9	Tinc cura d'equilibrar els aspectes verbals i no verbals
Q10	Domini diferents gèneres i estratègies que faciliten la comunicació oral
Q11	Paro atenció a la reacció (feed-back) de l'audiència

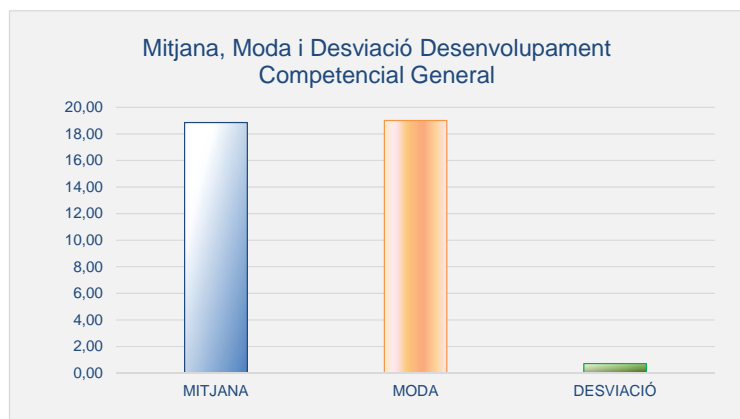
L'indicador general és la suma del conjunt de les puntuacions associades als ítems Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10 i Q11. El valor màxim d'aquest indicador és 28, màxima puntuació que pot assolir.

Gràfic 15. Desenvolupament competencial general , qüestionari a estudiants

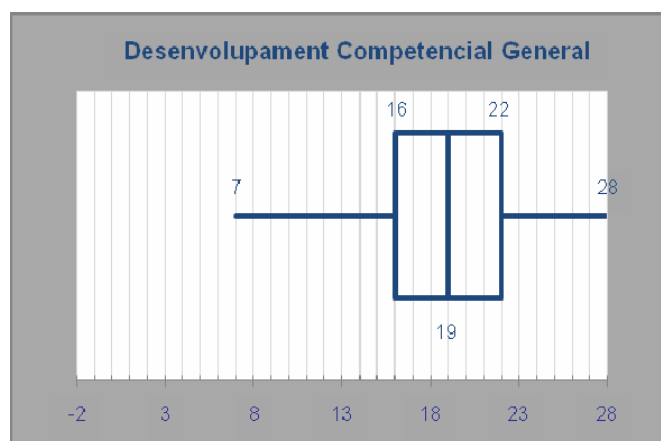


La mitjana global per aquesta mostra és de $\bar{X} = 18,85$ i $S = 0,71$. Aquest indicador permetria obtenir un indicador de competència general per a cada individu i detectar el grau global de competència respecte a la puntuació global, així com els punts forts i febles de la seva competència comunicativa oral.

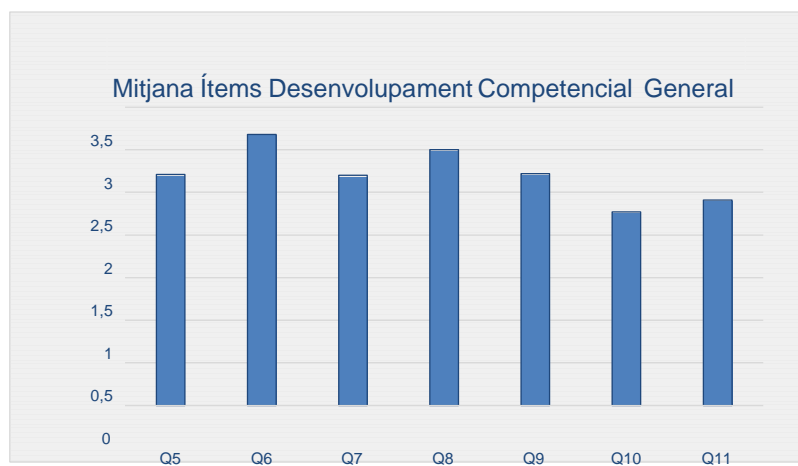
Gràfic 16. Mitjana, moda i desviació del desenvolupament competencial general, qüestionari a estudiants



Gràfic 17. Diagrama de caixa del desenvolupament competencial general, qüestionari a estudiants



Gràfic 18. Mitjana de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial del qüestionari a estudiants



Taula 57. Punts forts i febles de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial al qüestionari a estudiants

Punts forts		Punts dèbils	
ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA
Q6	3,18	Q10	2,27
Q8	3	Q11	2,41

Avaluació

Més del 50% de les afirmacions situen la resposta entre la franja d'alta valoració de l'afirmació (3 i 4). El Q12 el 65,35% estan en aquesta franja, respecte a la consideració *El pes de la presentació en públic en la qualificació final incideix en la meva dedicació a la seva preparació i la qualitat dels resultats*. La Q13 com a *experiència de parlar en públic m'ha permès assolir major seguretat i més recursos per parlar en públic* el 72,41% considera en la franja d'alta valoració aquesta afirmació.

Expectatives

El Q14, *Grau d'importància atorgada a la competència comunicativa oral per al meu futur professional i acadèmic*, és l'ítem del bloc que obté una puntuació més alta, ($\bar{X} = 3,58$ i una $S = 0,64$), amb una baixa dispersió de les dades, i per tant major concentració al voltant de la mitjana.

Les dades evidencien que, en general, tot l'alumnat participant valora molt positivament la competència i pren consciència de la importància pel seu futur professional.

Resultats i factors d'aprenentatge: domini competencial oral formal

Pel que fa al grau d'assoliment, com l'*eficàcia comunicativa oral assolida* (Q15), el 64% dels estudiants puntuen entre la franja alta. La influència de l'estil comunicatiu docent (Q16), és variable, el 50% de les opinions valoren alta o molt alta la influència, tot i que un 10% no considera que l'hagi *influenciat l'estil comunicatiu docent en el desenvolupament de la seva competència*.

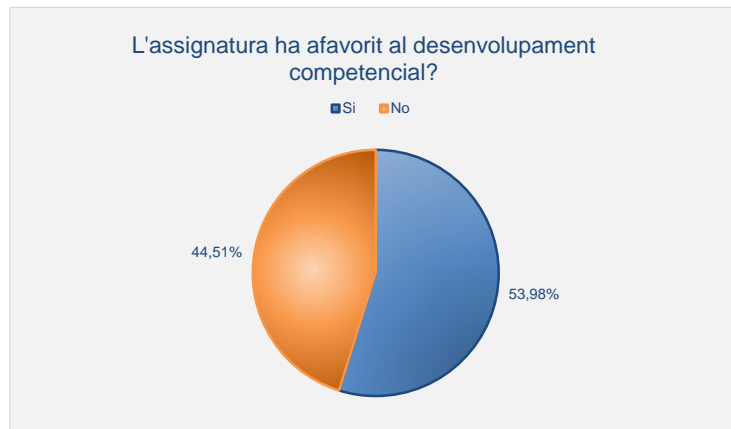
El % d'alumnes que creu que l'assignatura ha afavorit en el seu desenvolupament competencial és més elevat en l'assignatura 3 (C1D3, aprox. 94,29%; i més baix en l'assignatura 4 on només és d'un 19,05%), el que permet

observar que aquest és un indicador específic del context.

L'assignatura

Respecte a la qüestió sobre si *l'assignatura ha afavorit l'aprenentatge específic en matèria de comunicativa oral?* En el context de l'assignatura i el foment d'aquest tipus d'activitats orals, la resposta ha estat afirmativa pel 53,98%.

Gràfic 19. L'assignatura ha afavorit al desenvolupament competencial?

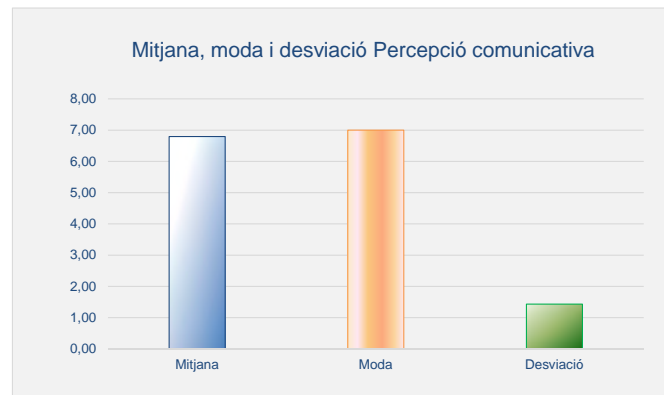


Percepció competencial comunicativa oral

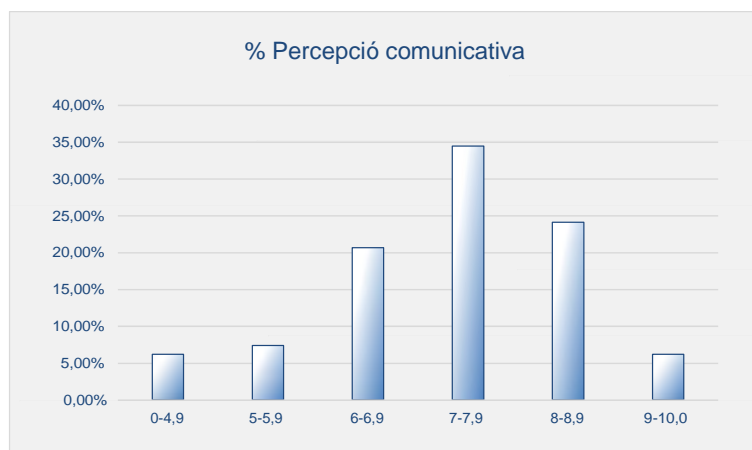
- *De l'1 al 10 com qualificaries la teva capacitat comunicativa oral?*

El càlcul de la percepció competencial comunicativa oral de l'alumnat s'ha ponderat per la representació de cada assignatura respecte al total la mostra. El resultat observat és de $\bar{x} = 6,80$ i $S = 1,43$). S'aprecia una elevada dispersió de les puntuacions, des d'un mínim de 5,93 a una màxim de 7,46.

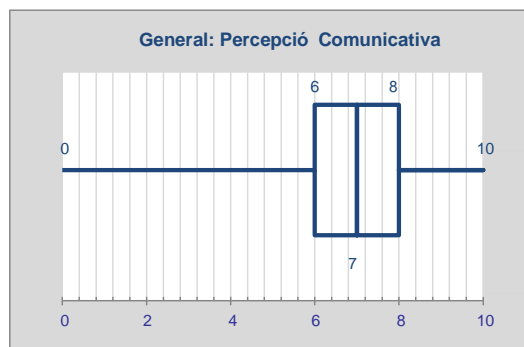
Gràfic 20. Mitjana, moda i desviació de la percepció comunicativa al qüestionari pera estudiants

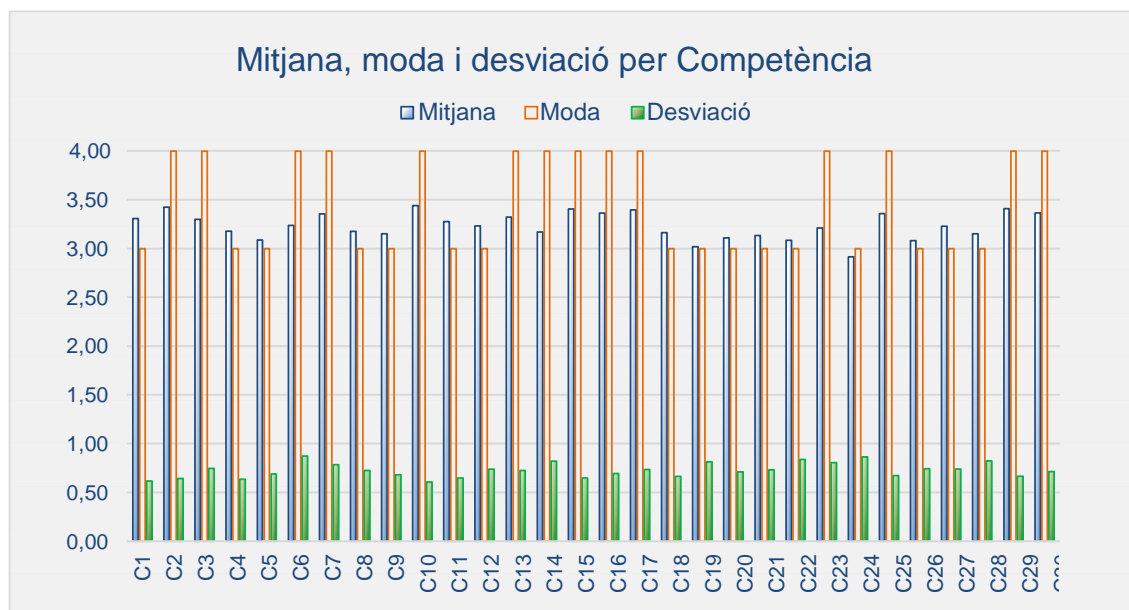


Gràfic 21. Percepció comunicativa al qüestionari d'estudiants



Gràfic 22. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa al qüestionari d'estudiants



Bloc 2. Competències generals**Gràfic 23.** Mitjana, moda i desviació de les qüestions relacionades amb les competències generals del qüestionari a estudiants

Les competències amb puntuació mitjana més elevada han estat la C2 (*Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica*), C7 (*Coneixement d'una segona llengua*), C15 (*Resolució de problemes*), C27 (*Iniciativa i esperit emprenedor*) i C30 (*Orientació a resultats*).

Les que han obtingut més baixa valoració han estat la C24 (*Coneixement de cultures i de costums d'altres països*) la C5 (*Coneixements bàsics de la professió*), C19 (*Lideratge*) i C22 (*Valoració de la diversitat i de la multiculturalitat*).

Taula 58. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, a l'enquesta a estudiants

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	2	11,55%	17	11,21%	15	10,17%	15	10,17%	17	7,24%	17	8,48%
2n	1	8,28%	10	7,41%	17	10%	10/16	6,03%	15	6,38%	15	7,48%
3r	17	8,10%	2	7,24%	19/13	5,17%	17	5,86%	27	5,52%	2	6%

Taula 59. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, a l'enquesta a estudiants

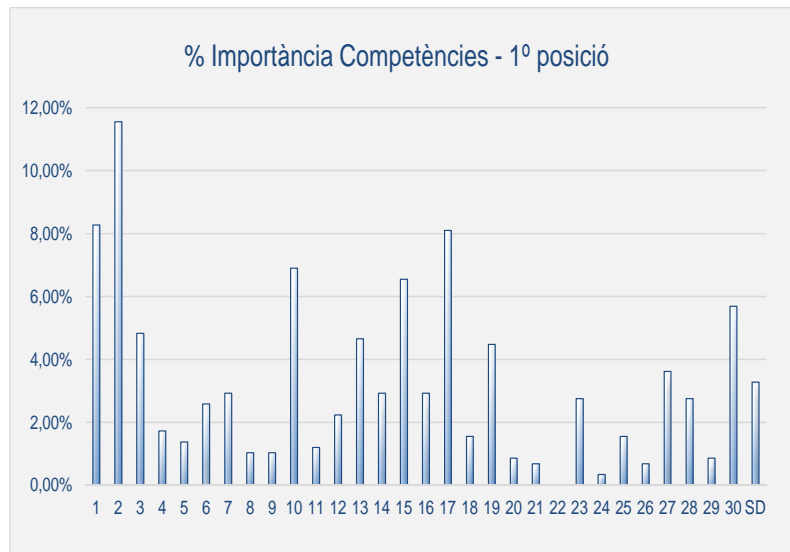
	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	22	0,00%	24	0,52%	24	0,00%	24	0,34%	26	0,86%	24	0,45%
2n	24	0,34%	22	0,69%	5/22	1%	5	0,69%	6/26	1,03%	22	0,90%
3r	21/26	0,69%	4/8/21	0,86%	8/23	1,03%	22	1,03%	5/11	1,21%	8	1%

La selecció de les cinc competències per part de l'alumnat ha posat de manifest la importància que atorguen a les competències C15 (*Resolució de problemes*) i C17 (*Treball en equip*), les que més triades són entre les C5 competències més importants. En sentit contrari, aquelles que menys han seleccionat han estat la C22 (*Valoració de la diversitat i de la multiculturalitat*) i la C24 (*Coneixement de cultures i de costums d'altres països*).

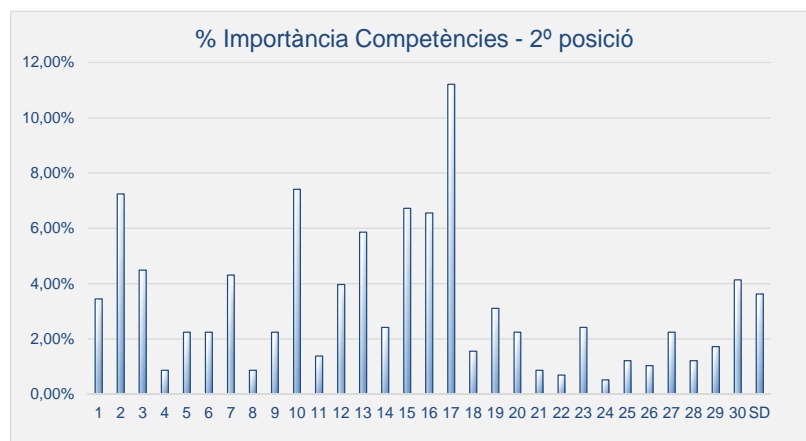
Entre les competències triades en primera posició destaquen tres: la competència C2 (*Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica*), C10 (*Capacitat d'aprenentatge*) i C17 (*Treball en equip*).

Les competències que no s'han seleccionat han estat la C4 (*Coneixements generals bàsics de l'àrea d'estudi*), C5 (*Coneixements bàsics de la professió*), C8 (*Habilitats informàtiques bàsiques*), C9 (*Habilitats de recerca*), C11 (*Habilitats de gestió de la informació*), 18 (*Habilitats interpersonals*), 20 (*Capacitat per treballar en un equip interdisciplinari*), C21 (*Capacitat per comunicar-se amb persones no expertes en la matèria*), C22 (*Valoració de la diversitat i de la multiculturalitat*), C24 (*Coneixement de cultures i de costums d'altres països*), C25 (*Habilitat per treballar de manera autònoma*), C26 (*Disseny i gestió de projectes*) i C29 (*Interès per la qualitat*).

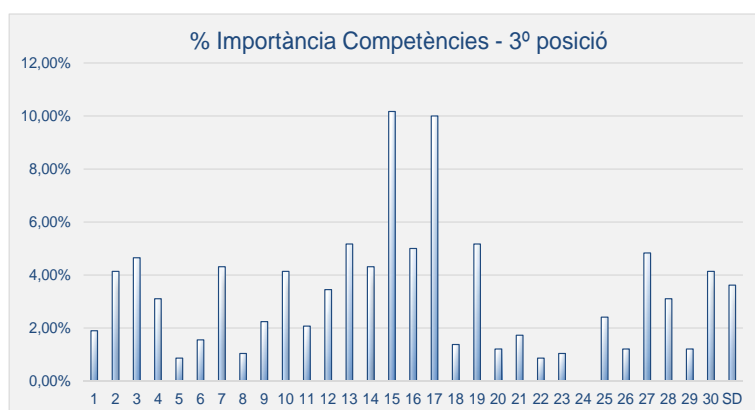
Gràfic 24. Percentatge associat a cada competència per a ocupar la primera posició en termes d'importància, qüestionari a estudiants



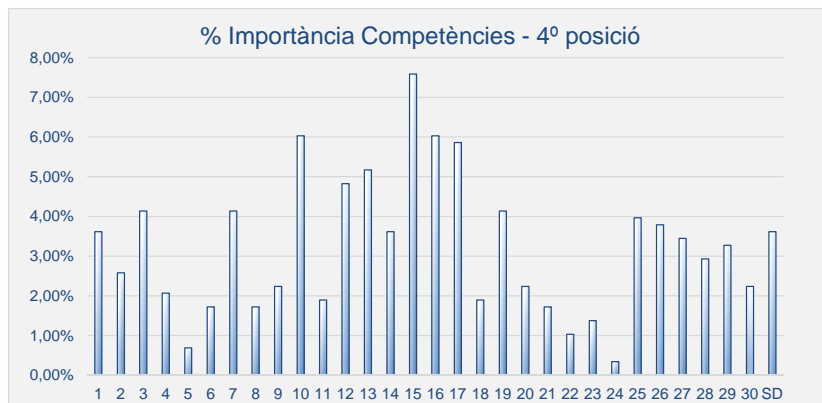
Gràfic 25. Percentatge associat a cada competència per a ocupar la segona posició en termes d'importància, qüestionari a estudiants



Gràfic 26. Percentatge associat a cada competència per a ocupar la tercera posició en termes d'importància, qüestionari a estudiants



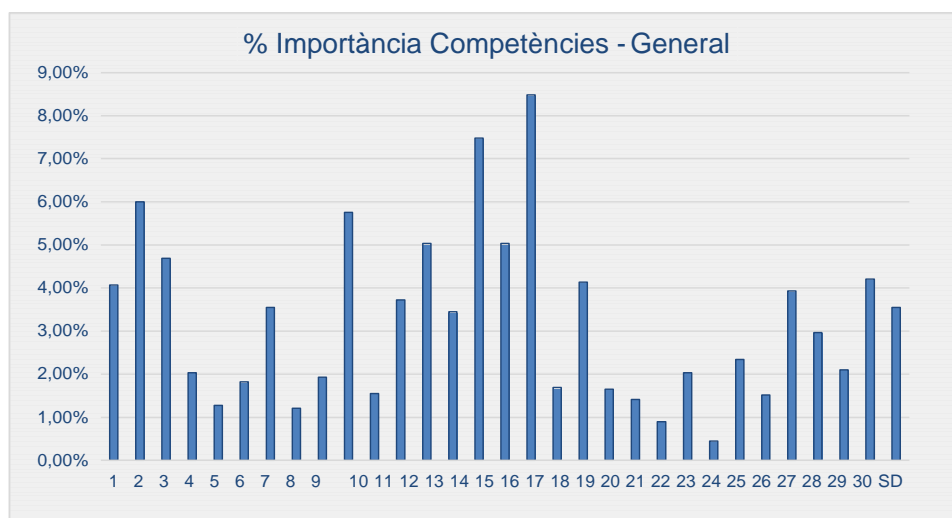
Gràfic 27. Percentatge associat a cada competència per a ocupar la quarta posició en termes d'importància, qüestionari a estudiants



Gràfic 28. Percentatge associat a cada competència per a ocupar la cinquena posició en termes d'importància, qüestionari a estudiants



Gràfic 29. Percentatge associat a cada competència en termes d'importància, qüestionari a estudiants



5.2.1.1.1. Un cas d'anàlisi interassignatura

Una de les assignatures va experimentar dos models metodològics respecte a l'expressió oral, amb diferències en el període i llengua *C2D4 Català (2014-2015) / Anglès (2013-2014)* i amb canvi substancial en la ponderació de les activitats expositives, optativa a partir d'una qualificativa en el cas de català i ponderació del 50% en el cas d'anglès. Sense entrar a analitzar altres variables condicionadores, s'ha considerat oportú contrastar els resultats obtinguts i observar quin context assoleix millors resultats.

Context

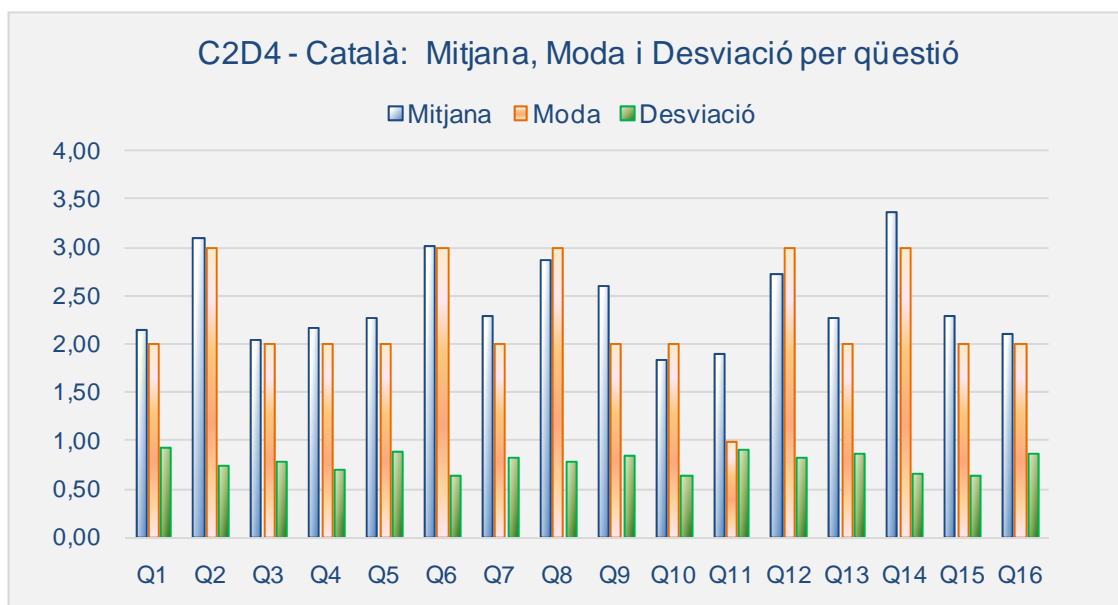
Les mitjanes sempre són més altes en l'assignatura en anglès. Igual passa amb la moda. La mitjana correspon a l'ítem 3 – 3,30 (anglès) mentre que aquest mateix ítem representa la mitjana més baixa en l'altre llengua (català) amb només un 2,04.

La mitjana més baixa és 2,04, corresponent a l'ítem Q3 (català). Mentre que la mitjana més baixa en l'assignatura en anglès és 2,60 de l'ítem Q1. La diferència més significativa entre mitjanes la trobem a l'ítem Q3, on aquesta és de 1.26 punts (3,30 A – 2,04 C). L'ítem on les mitjanes són més semblants és el Q1, on només hi ha un 0.45 de diferències. (2,60 A – 2,15 C).

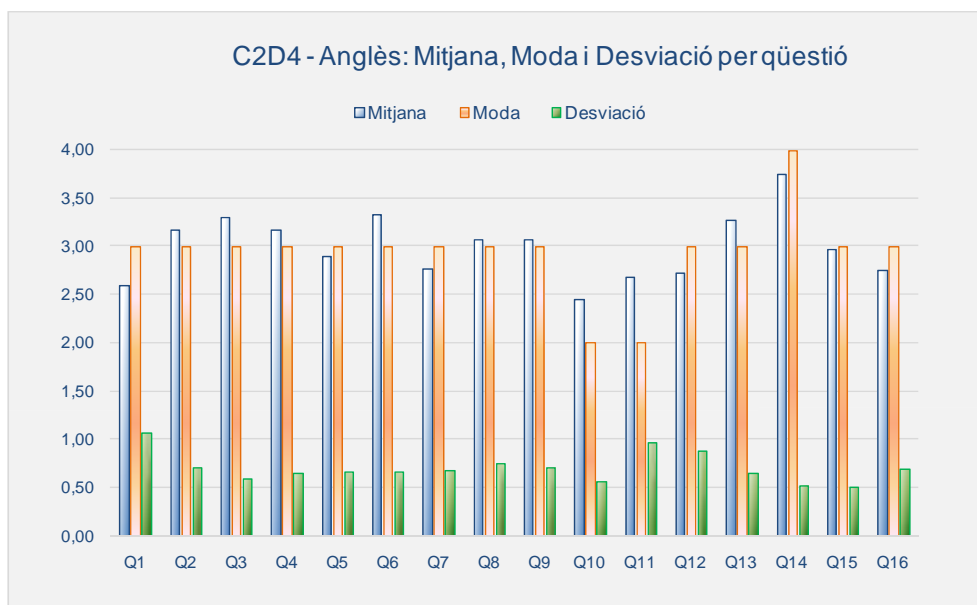
El coeficient de variació és similar entre ambdues assignatures a l'ítem Q1, on la diferència entre ells només arriba a un 1,15% (43,15% C – 42% A). La resta d'ítems tenen diferències significatives entre ambdós coeficients de variació:

- Q3: 20,21% de diferència (38,45% C – 18,24% A)
- Q4: 11,50% de diferència (32,26% C – 20,75% A)
- Q16: 16,03% de diferència (41,50% C – 25,47% A)

Gràfic 30. Mitjana, moda i desviació Bloc 1
qüestionari de l'assignatura C2D4 – Català



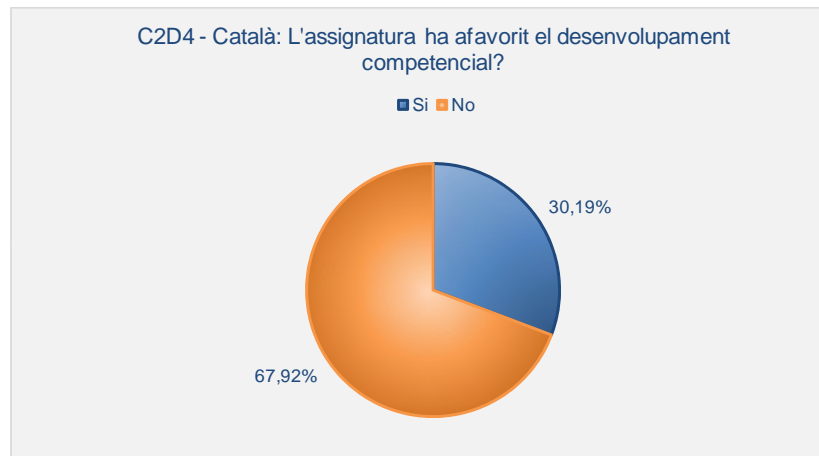
Gràfic 31. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari
de l'assignatura C2D4 – Anglès



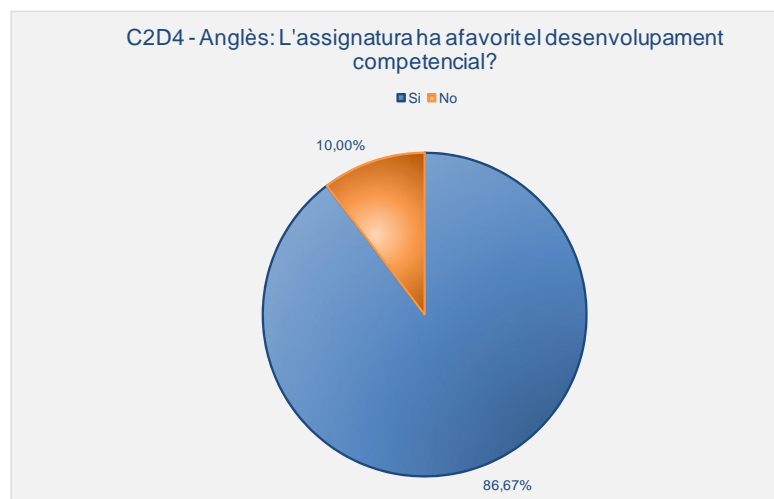
Ítems de Context (Assignatura)

A l'assignatura en Anglès (86,67%) amb una diferència significativa del 56.48% respecte a l'altre idioma, on el % arriba només al 30,19%. El coeficient de variació és molt similar, sent la diferència entre ells de només un 0,55%. (27,54% C – 28,09% A).

Gràfic 32. Assignatura C2D4 - Català: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?



Gràfic 33. Assignatura C2D4 - Anglès: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?



Percepció Comunicativa

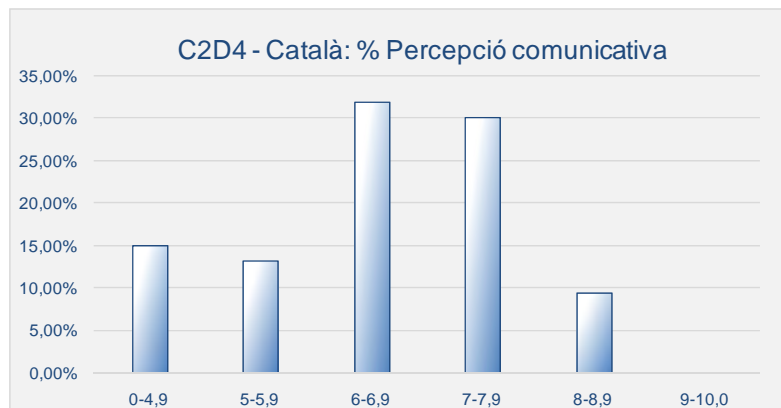
La mitjana és més elevada a l'assignatura impartida en Anglès (6,98), mentre que a l'assignatura en català la mitjana és de 5,93 (diferència de 1,05). La moda també és més elevada en aquesta llengua, amb una diferència d'un punt respecte a l'altre (7 – A, 6 – C).

El % dels participants es valora per sota de 5, "es suspèn": al voltant del 13% (A) i del 15% (C).

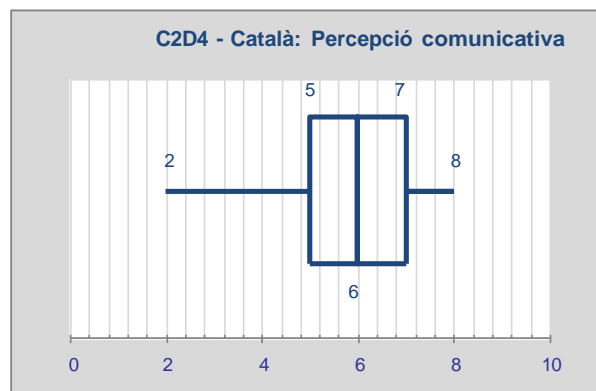
Un 6,67% dels participants de l'assignatura en anglès consideren que tenen excel·lència comunicativa (atribuint-se un 9 o 10 de percepció), mentre que en el cas de l'assignatura en català no n'hi ha cap.

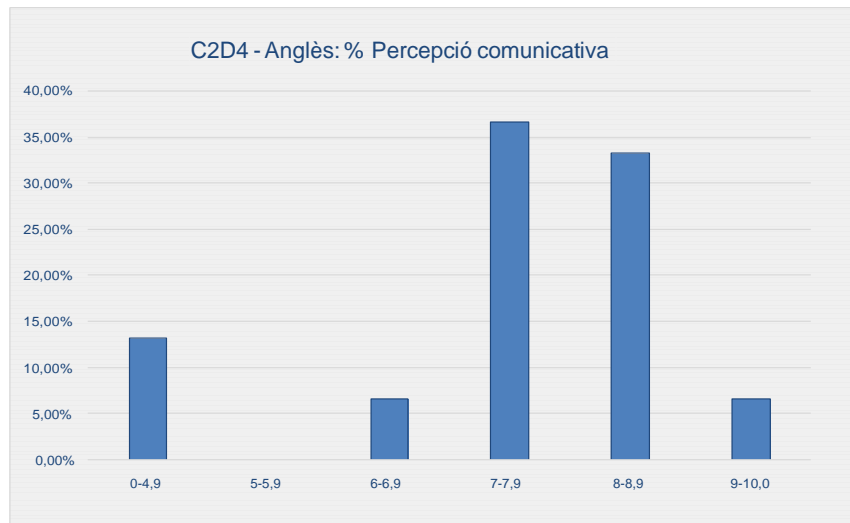
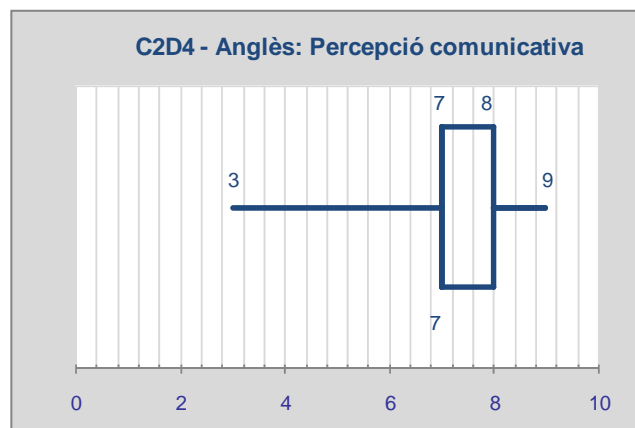
El coeficient de variació és similar en ambdues assignatures, al voltant del 20%.

Gràfic 34. Percepció comunicativa assignatura C2D4 – Català



Gràfic 35. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa de l'assignatura C2D4 – Català



Gràfic 36. Percepció comunicativa de l'assignatura C2D4 – Anglès**Gràfic 37.** Diagrama de caixa de la percepció comunicativa assignatura C2D4 – Anglès

Indicador de Desenvolupament Competencial Comunicatiu Oral Global (IDCCOG)

La mitjana és més elevada en el cas de l'assignatura en anglès (19.9 punts); uns 3,15 punts més alta que en el cas de català (16,75). Igual amb la moda (18 – A, 17 – C).

La puntuació més baixa en ambdues assignatures és 10 (C) i comprèn un 3,77% dels participants en aquesta assignatura, mentre que la puntuació més baixa en l'altre idioma és de 12 i representa un 3,33%.

La puntuació més alta és 27 i apareix en un 3,33% dels alumnes de l'assignatura en anglès. En el cas de català la més alta és d'un 25 i la trobem en un 1,89% dels alumnes.

Com a punts forts destaquem l'ítem 6 i el 8 en ambdós idiomes. Les mitjanes sempre són més altes en el cas de l'assignatura en anglès. Com a habilitats febles els ítems 10 i 11, tot i que les mitjanes sempre són més altes en el cas de l'assignatura en anglès. Les diferències més significatives entre les mitjanes dels ítems les trobem en l'ítem 11 (0,79 de diferència) i en l'ítem 5 (0,62).

Els ítems que tenen una mitjana més semblant entre ambdós idiomes són l'ítem 8 (0,20) i l'ítem 6 (0,32). El coeficient de variació és més elevat en el cas de l'assignatura en català, amb una diferència respecte a l'altre idioma d'un 5,07% (21,71% - C, 16,63% - A).

Futur professional (Q14, C6, importància C6)

Les mitjanes en ambdós ítems tornen a ser més elevades en el cas de l'assignatura en anglès, però no obstant les diferències són menys elevades. En el cas de Q4 la diferència és només del 0,37 (3,75 – A, 3,38 – C) i en el de la competència 6 del 0,03 (3,32 – A, 3,29 – C).

La mitjana més alta és la corresponent a l'ítem Q14 en anglès (3,75) mentre que la més baixa és la de la competència número 6 en català (3,29).

Un 5,66% dels alumnes participants en l'assignatura en català, considera que la competència 6 era la més important (1a posició) entre les 30 seleccionades. Aquest % disminueix a un 3,33% en el cas de l'assignatura en anglès.

En mitjana, un 2,64% dels alumnes en català, consideren que la competència número 6 hauria d'estar entre les 5 competències més importants d'entre les 30 seleccionades. Aquest percentatge augmenta quan es tracta de l'assignatura en anglès, arribant al 3,33%.

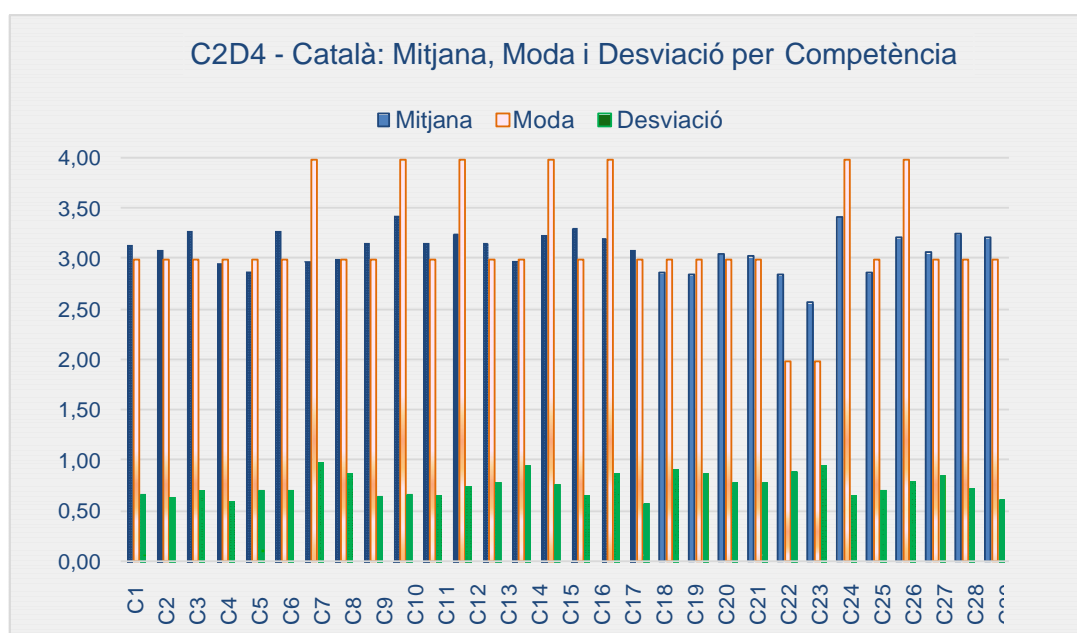
El coeficient de variació és similar en ambdós ítems:

- Q14: diferència de 5,64% (19,46% - C, 13,82% - A)
- C6: diferència de 0,61% (21,15% - C, 21,76% - A)

Q15: Eficàcia comunicativa oral assolida

- La mitjana és més alta en el cas de l'assignatura en anglès, la diferència és d'un 0,66 (2,96 – A, 2,30 – C).
- En el coeficient de variació s'observa certa diferència: 10.59%, el % en català és d'un 27.12% i d'anglès un 17.13%.

Gràfic 38. Mitjana, moda i desviació competències generals de l'assignatura C2D4 – Català



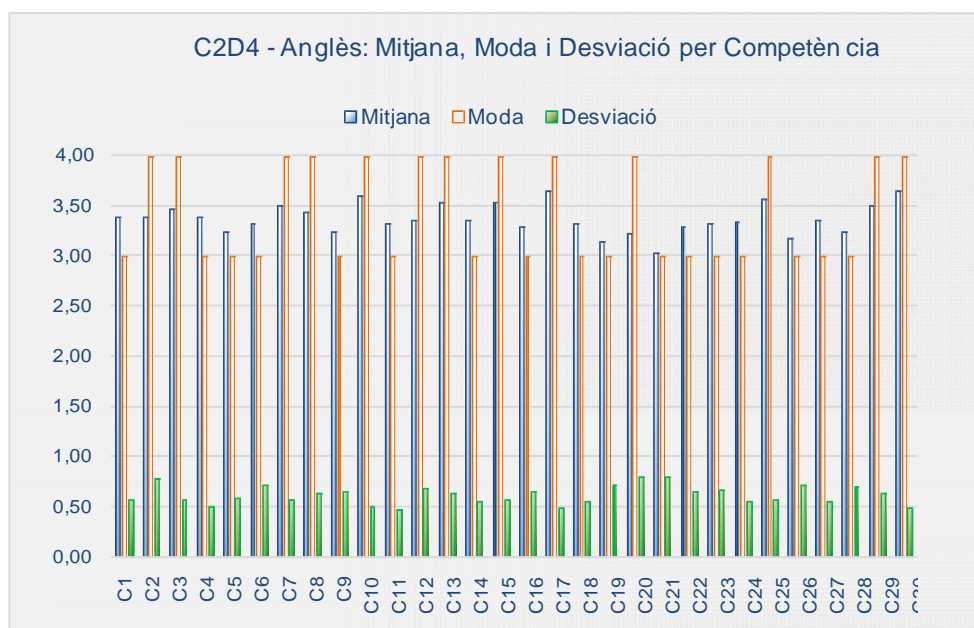
Taula 60. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, de l'assignatura C2D4 – Català

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	10/19	11,32%	10	15,09%	15	15,09%	16	11,32%	13	11,32%	15/17	6,79%
2n	17	9,43%	16	9,43%	17	13,21%	12/14	9,43%	19	9,43%	16	6,42%
3r	2/6/14	5,66%	3/5/7/13/15	5,66%	27	11,32%	15/28	7,55%	2	7,55%	10/19	6,04%

Taula 61. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, de l'assignatura C2D4 – Català

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	4/5/9/11/22/23/24/26/29	0,00%	2/9/11/20/22/2/3/24/25/28	0,00%	2/3/4/5/9/12/18/20/22/24/26	0,00%	2/4/5/8/10/11/18/24/29	0,00%	6/8/10/11/14/21/22/24/25/26	0,00%	24	0,00%
2n	8/12/13/16/18/20/21/25	1,89%	4/8/14/18/21/27/29/30	1,89%	1/6/13/14/21/29/30	1,89%	6/7/17/19/20/21/22/23/25	1,89%	4/5/9/15/16/20/23/29	1,89%	22	0,38%
3r					7/8/10/11/19/23/25/28	1,77%	1/3/9/25/27/30	1,77%			18/28	3,77%

Gràfic 39. Mitjana, moda i desviació competències generals de l'assignatura C2D4 – Anglès



Taula 62. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, de l'assignatura C2D4 – Anglès

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	17	23,33%	15	10,00%	2/10/18/27	10,00%	7/13	10,00%	1	10,00%	17	10,00%
2n	2	16,67%	3/6/9/13/17/	6,67%	1/17/23/29	6,67%	3/10/14/17/2	6,67%	2/7/10/13/17/	6,67%	2	8,00%
3r	10/13	10,00%	19/23/28				5		22/30		13	7,33%

Taula 63. Competències menys seleccionada per a cada posició i en general, de l'assignatura C2D4 – Anglès

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	1/3/7/8/9/11/12/	0,00%	4/7/8/10/14/	0,00%	3/4/5/7/8/11/14/	0,00%	1/5/8/9/11/	0,00%	4/6/8/11/12/	0,00%	8/26	0,00%
2n	16/18/19/21/22/		16/18/20/22/		19/20/21/22/24/		12/19/21/24/		14/19/20/21/		11/21/24	0,67%
3r	23/24/25/26/28		24/25/26/29		26/28/30		26/27/28		26/27/28		4/12/19/20/28	1,33%

5.2.1.2. Dades per variables del qüestionari

- Resultats segons Curs: 1r, 2n 3r/4rt, Màster.
- Resultats per període: 2013-2014 / 2014-2015.
- Resultats per torn: matí/tarda.
- Resultats per llegua: català/angles.
- Resultats per etapa: grau / Màster.

Resultats segons Curs

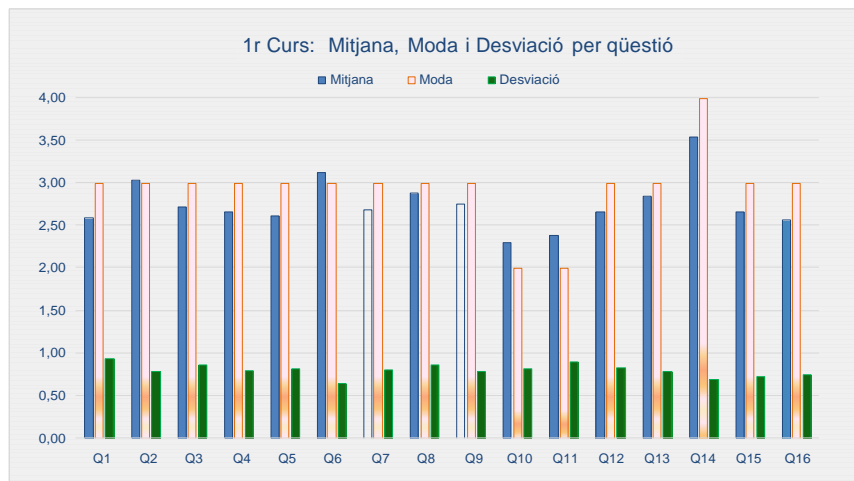
La participació proporcional ponderada més alta a l'enquesta correspon a l'alumnat de Màster (10%), i la més baixa a l'alumnat de 1r curs (49.66%).

Taula 63. Participació i representació per curs

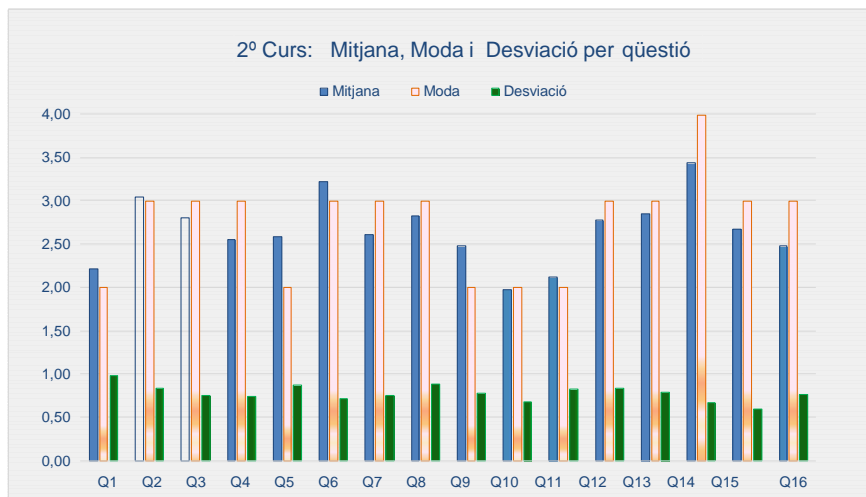
Curs	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
1r	220	37,93%	439	50,11%
2n	134	23,10%	216	62,04%
3r/4rt	135	23,28%	186	72,58%
Màster	91	15,69%	101	90,10%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

S'observa coincidència a tots els cursos, l'ítem amb millor puntuació és el Q14 (*Grau d'importància atorgada a la competència comunicativa oral per al meu futur professional i acadèmic*). La mitjana més baixa, coincident a tots els centres, és la Q10 (*Domino diferents gèneres i estratègies que faciliten la comunicació oral*).

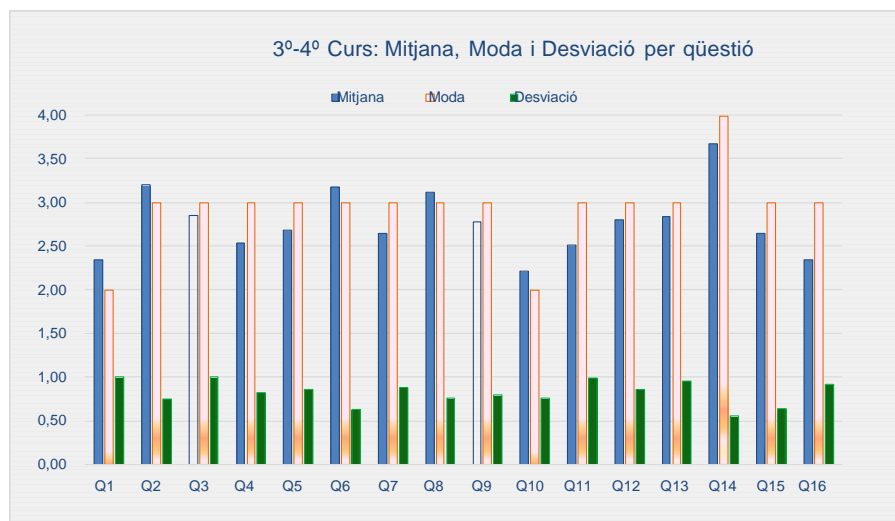
Gràfic 40. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari estudiants de 1r curs

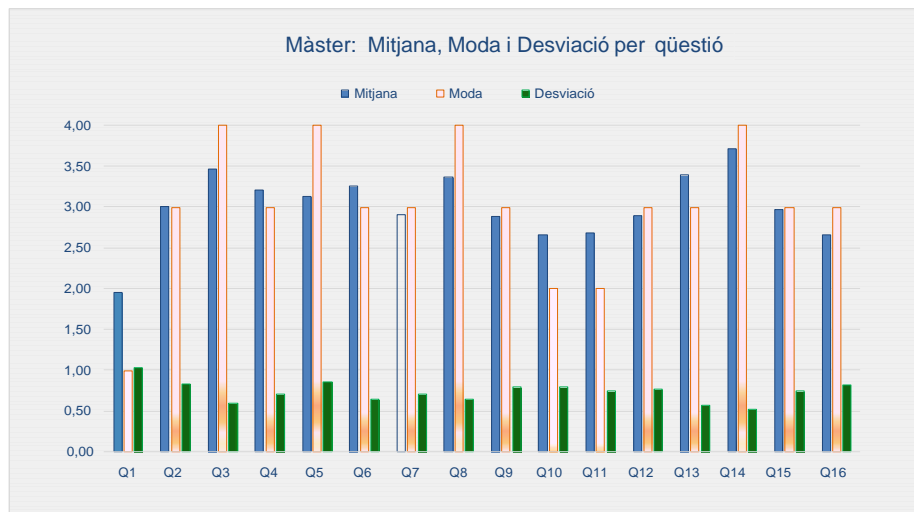


Gràfic 41. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants de 2n curs

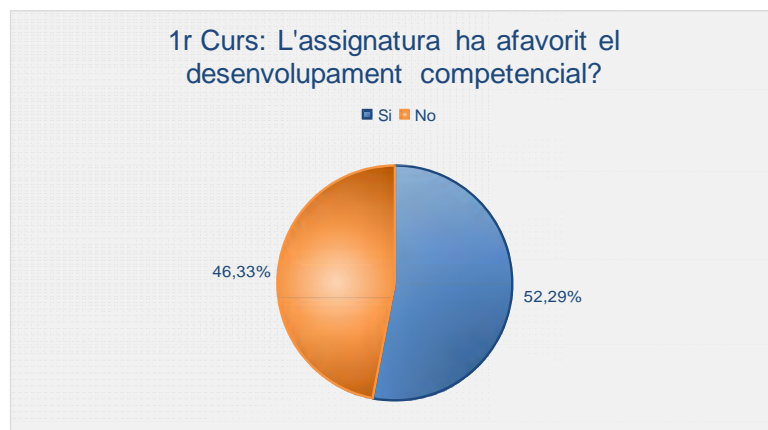


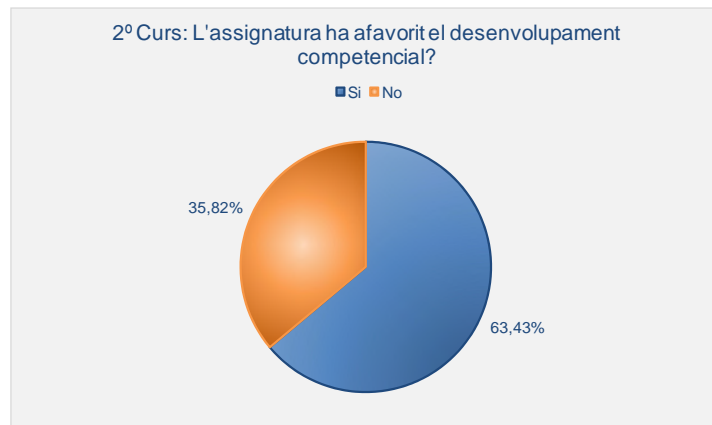
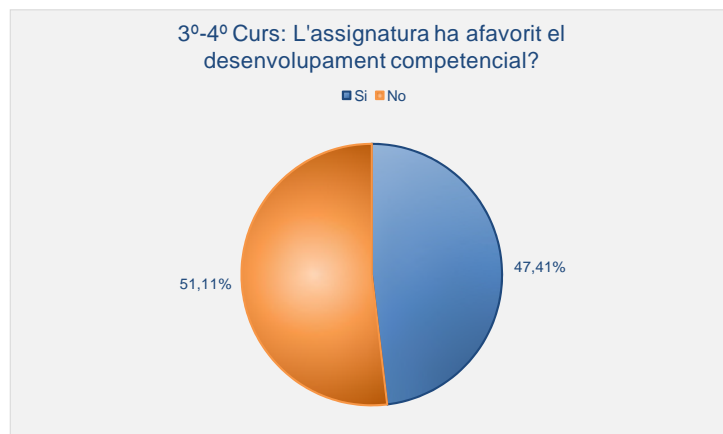
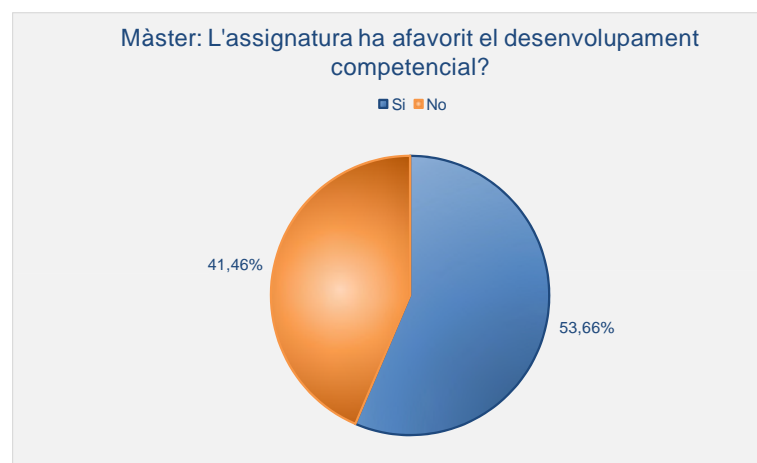
Gràfic 42. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants de 3r/4rt Curs



Gràfic 43 Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants de Màster

El % d'alumnes que creu que l'assignatura ha influenciat en el seu desenvolupament competencial és més elevat correspon als qüestionaris de 2n curs, 63,43%, i el més baix en el 3r/4rt curs, amb un 47,41%.

Gràfic 44. 1r curs: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

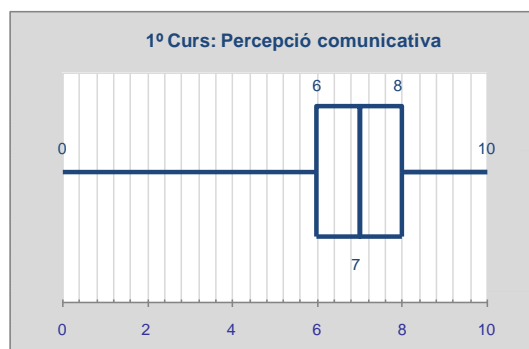
Gràfic 45. 2n curs: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?**Gràfic 46.** 3r/4rt curs: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?**Gràfic 47.** Màster: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

La percepció competencial dels alumnes de Màster és la més alta (7,42) i la dels alumnes del 1r curs la més baixa (6,60).

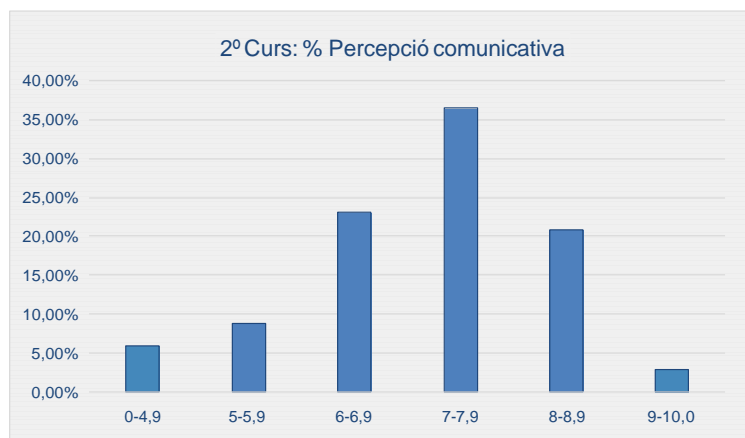
Gràfic 48. Percepció comunicativa qüestionari a estudiants de 1r curs

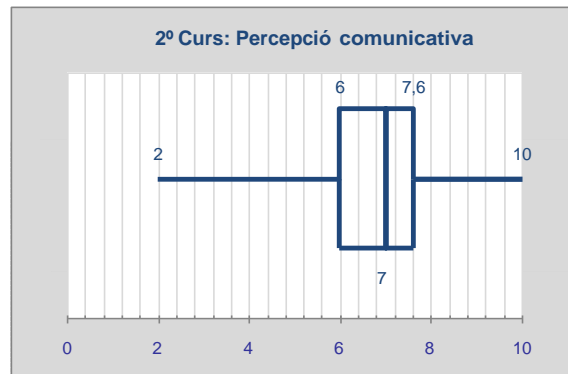
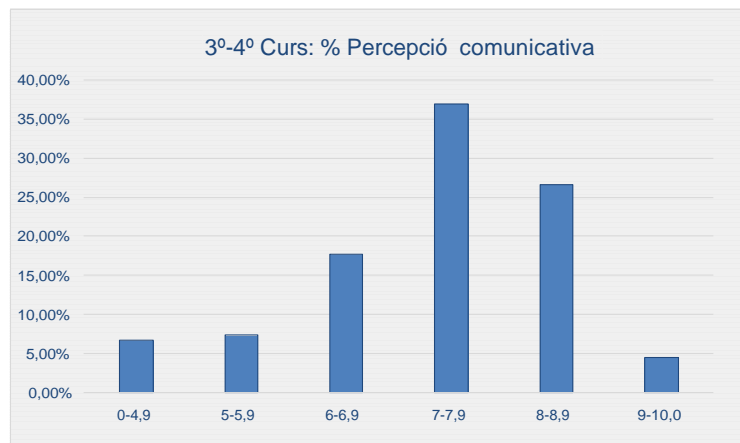
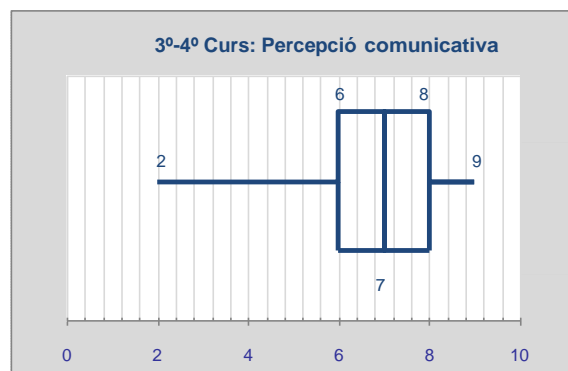


Gràfic 49. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa qüestionari a estudiants 1r curs

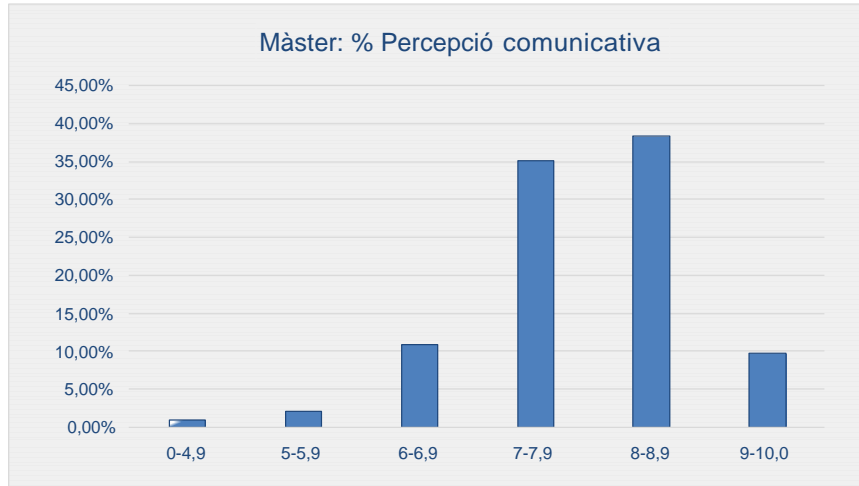


Gràfic 50. Percepció comunicativa qüestionari a estudiants de 2n curs

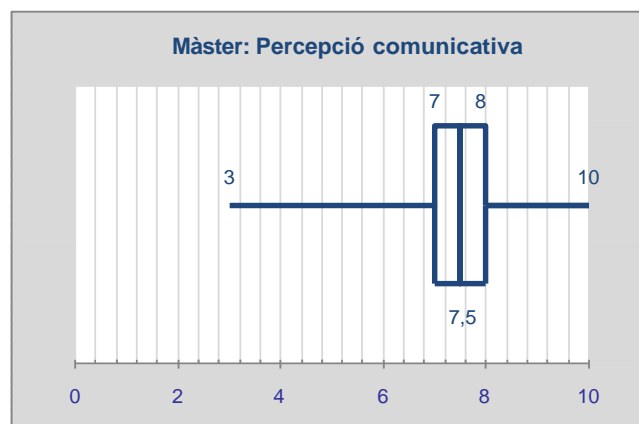


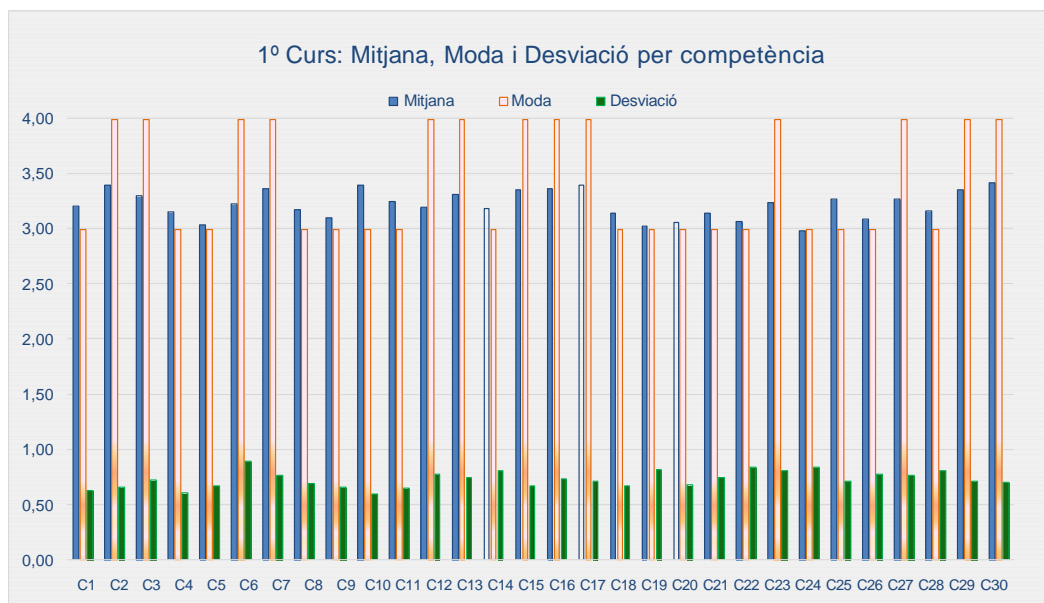
Gràfic 51. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa estudiants de 2n curs**Gràfic 52.** Percepció comunicativa dels estudiants de 3r/4rt curs**Gràfic 53.** Diagrama de caixa de la percepció comunicativa dels estudiants de 3r/4rt Curs

Gràfic 54. Percepció comunicativa estudiants de Màster



Gràfic 55. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa dels estudiants de Màster



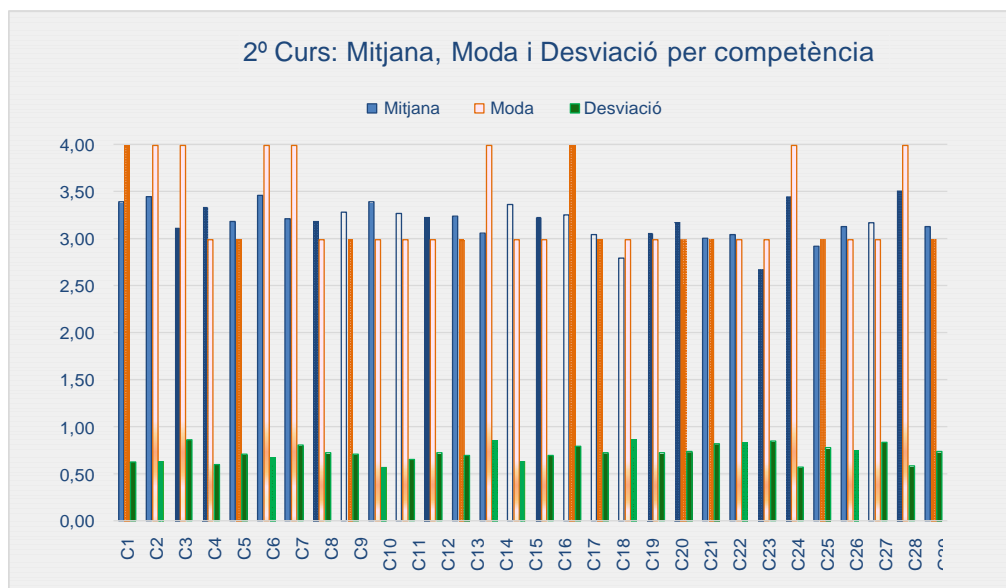
Gràfic 56. Mitjana, moda i desviació de les competències qüestionari a estudiants de 1r Curs**Taula 63.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de 1r Curs

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	2/17	10,00%	17	12,27%	15/17	10,45%	10	7,73%	15	6,82%	17	9,00%
2n	15	7,27%	10/15/16	6,82%	19	6,36%	15	7,27%	17/27	6,82%	15	8,00%
3r	30	6,82%	2/13/30	5,91%	7/13/30	5,45%	16/19	6,36%	3	5,91%	2	5,82%

Taula 64. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de 1r Curs

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	20/22	0,00%	25	0,00%	24	0,00%	8/22	0,00%	6/26	0,45%	24	0,64%
2n	18/21/24/25	0,45%	11/26	0,45%	5/8/11/23	0%	5/24	0,45%	18/20	0,91%	8	0,82%
3r	4/11	0,91%	4/5/8/21/22/24/29	0,91%	1/6/20/22	0,91%	21	0,91%	5/7/8/21/24	1,36%	5/22	0,91%

**Gràfic 57. Mitjana, moda i desviació competències generals
qüestionari a estudiants de 2n curs**



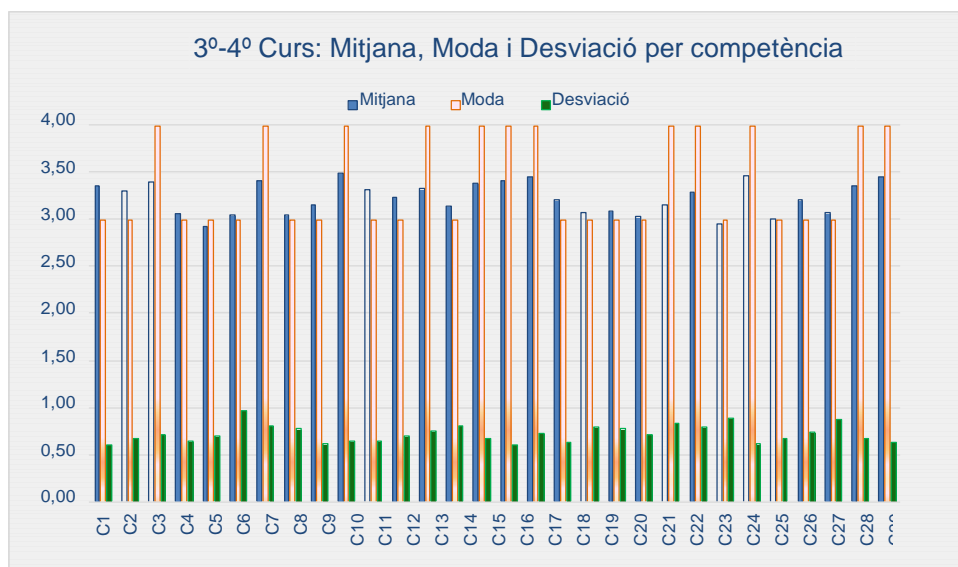
**Taula 64. Competències més seleccionades per a cada posició i en general,
qüestionari a estudiants de 2n curs**

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	2	15,67%	17	11,19%	17	9,70%	15	10,45%	10	8,96%	2	8,21%
2n	1	13,43%	2	8,96%	12	8,96%	25	7,46%	17	7,46%	17	7,76%
3r	15	6,72%	10/12/15	6,72%	2	8,21%	7	6,72%	12	6,72%	15	7%

**Taula 65. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general,
qüestionari a estudiants de 2n Curs**

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	22/26	0,00%	23/24	0,00%	18/23/24	0,00%	23/24/30	0,00%	11/24	0,00%	24	0,15%
2n	9/21/24	0,75%	18/22/28/30	0,75%	5/20/22/26/29	0,75%	5/20/22	0,75%	20/26	0,75%	23/26	0,75%
3r	8/18/19/20/23/29	1,49%	4/8/21	1,49%	21	1,49%	6/8/18/19	1,49%	8/30	1,49%	22	0,90%

Gràfic 58. Mitjana, moda i desviació competències generals
qüestionari a estudiants de 3r/4rt curs



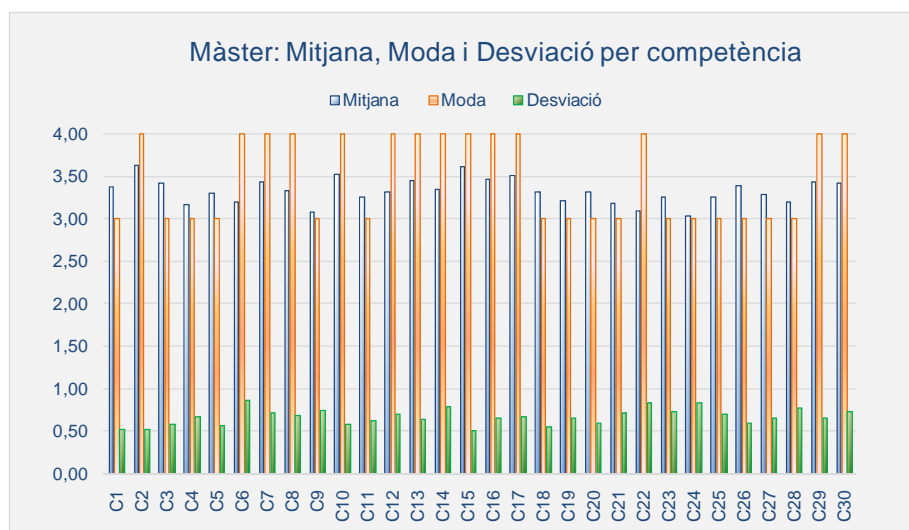
Taula 66. Competències més seleccionades per a cada posició i en general,
qüestionari a estudiants de 3r/4rt curs

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	10	11,85%	10	11,11%	17	13,33%	17	8,15%	13/30	8,15%	17	8,59%
2n	30	8,15%	17	8,89%	15	9,63%	16	7,41%	17/19	6,67%	13	6,81%
3r	2/3	6,67%	13/15/16	7,41%	27	7,41%	12/13	5,93%	3	5,19%	15	6,37%

Taula 67. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general,
qüestionari a estudiants de 3r/4rt curs

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	5/9/22/24/26/29	0,00%	22/23	0,00%	9/24	0,00%	5	0,00%	6/26	0,00%	24	0,59%
2n	8/11/21/25	0,74%	4/8/11/14/18/21	0,74%	5/12/21/22/26/29	0,74%	2/4/11/18/24	0,74%	5/8/22	0,74%	5	0,89%
3r	18	1,48%	2/4/25/28	0,74%	2/4/6/8/18	1,48%	3/6/8/10/21	1,48%	9/10/11/21/24	1,48%	8/21/22	1,04%

Gràfic 59. Mitjana, moda i desviació competències generals;
a estudiants de Màster



Taula 68. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de Màster

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	2	16,48%	2	14,29%	15	16,48%	26	10,99%	16	9,89%	15	8,57%
2n	1	12,09%	17	12,09%	3/4/14/16	6,59%	10	8,79%	17/28	8,79%	17	8,13%
3r	17	9,89%	7	8,79%	7/30	5,49%	15/16	7,69%	3/15	6,59%	2	7,25%

Taula 69. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de Màster

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	5/6/7/8/12/		1/4/6/8/21/		6/8/20/23/		14/21/22/24	0,00%	5/7/9/11	0,00%	24	0,22%
2n	20/22/24/2	0,00%	24/25/29	0,00%	24/29	0,00%	9/11/23/28/29	1,10%	19/22/24	1,10%	22	0,66%
3r	9								2/4/6/8/13/23/25	2,20%	6/29	0,88%

Resultats per període

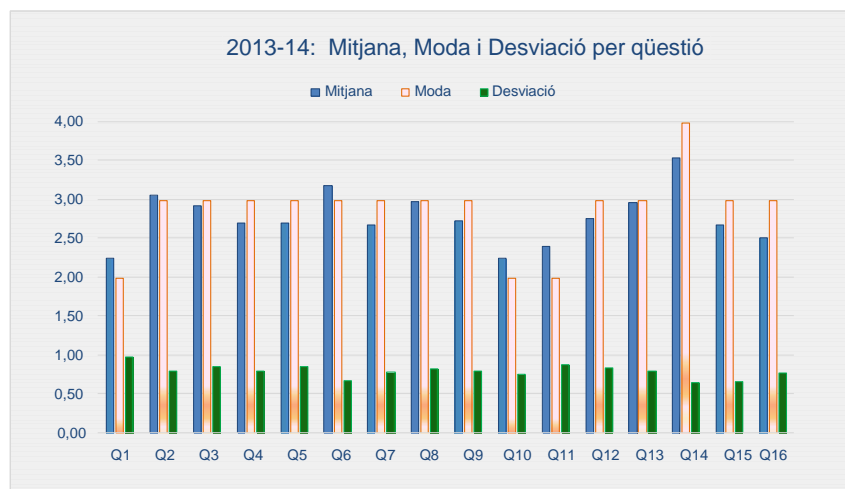
Els períodes en què s'han realitzat intervencions, diferent a cada assignatura, han estat el 2013.2014 o el 2014-2015. La mostra majoritàriament té dades corresponents a experiències del curs 2013-2014 (74%) i presenta un grau similar de participació en cada període (61% ~ 63%).

Taula 70. Percentatge de participació dels estudiants d'assignatures del període 2013/14 i 2014/2015

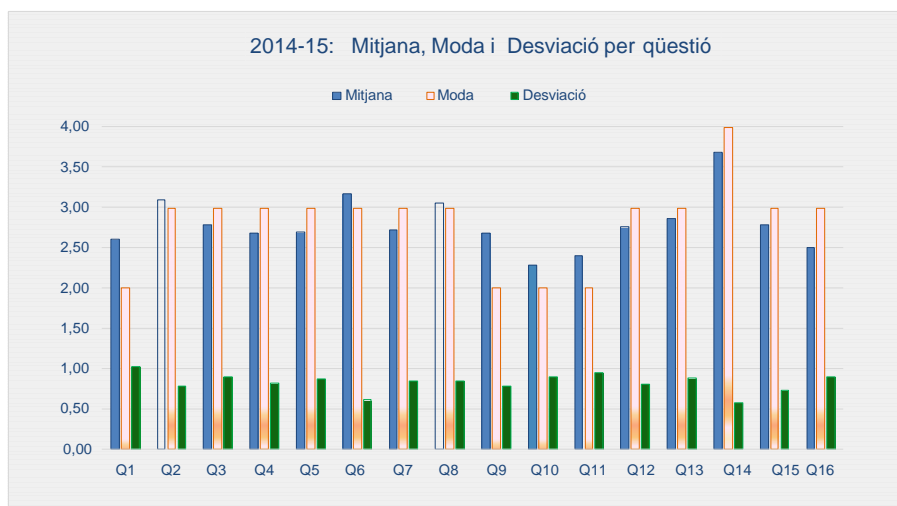
Període Temp.	Nº	%s/total	Matriculats	% Participació
2013/14	429	73,97%	705	60,85%
2014/15	151	26,03%	237	63,71%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

El % d'alumnes que creu que l'assignatura ha influenciat en el seu desenvolupament competencial és més elevat en el període 2014/15, on arriba a ser d'un 55,33%; i més baix en el de 2013/14 on només és d'un 53,44%.

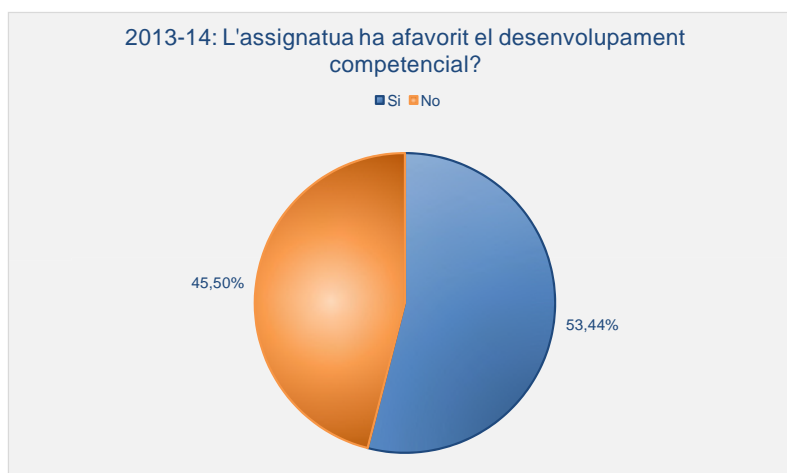
Gràfic 60. Mitjana, moda i desviació de les qüestions bloc 1 per a estudiants d'assignatures del període 2013/14

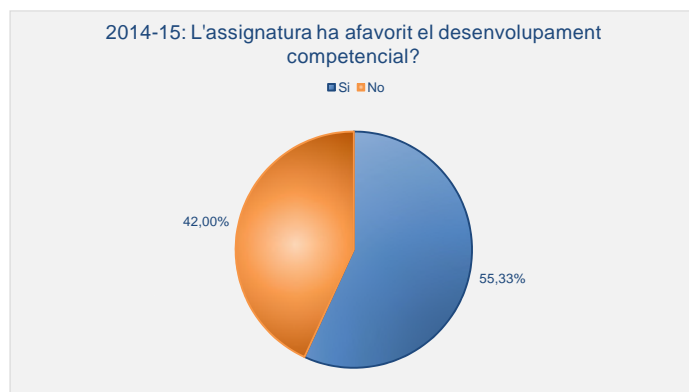


Gràfic 61. Mitjana, moda i desviació de les qüestions bloc 1 per a estudiants d'assignatures del període 2014/15

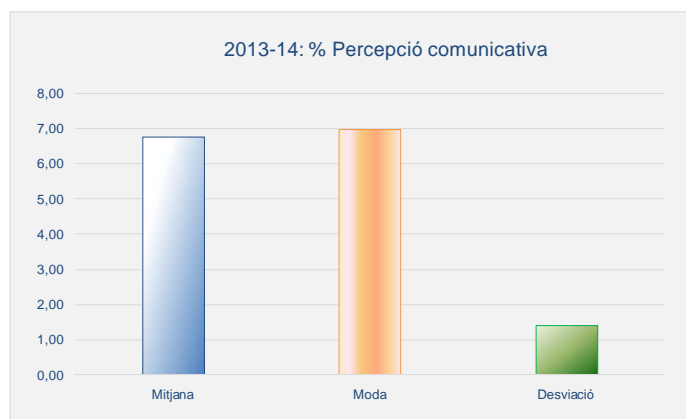
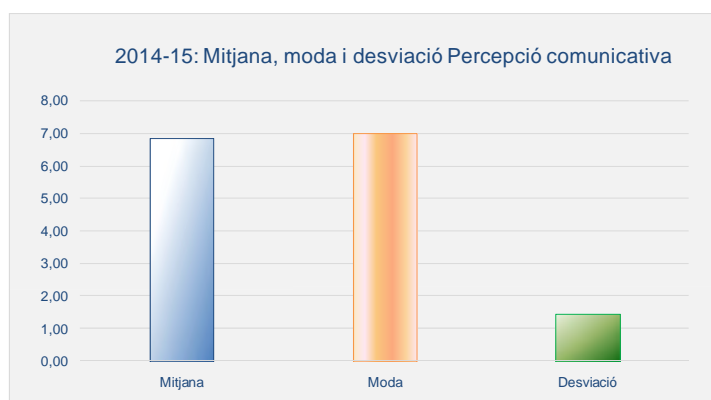


Gràfic 62. 2013/14: L'assignatura ha afavorit al desenvolupament competencial?



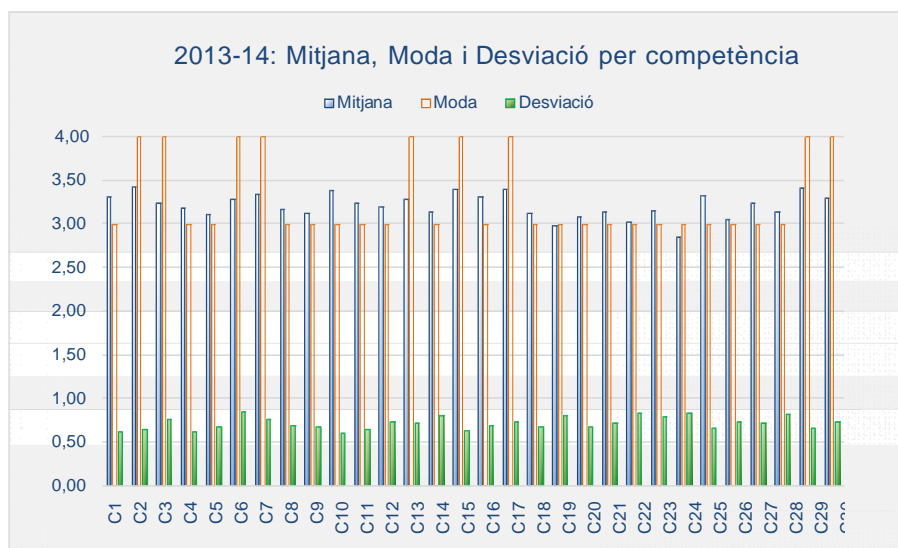
Gràfic 63. 2014/15: L'assignatura ha afavorit al desenvolupament competencial?

La percepció competencial dels alumnes de 2014/15 és la més alta (6,84) i la dels alumnes de 2013/14 la més baixa (6,78).

Gràfic 64. Mitjana, moda i desviació de la percepció comunicativa per part dels estudiants període 2013/14**Gràfic 65.** Mitjana, moda i desviació de la percepció comunicativa per part dels estudiants període 2014/15

Les competències que reben una mitjana més elevada són C2, C10, C29 i C30. Les que obtenen una puntuació més baixa són la C19. L'alumnat considera la C15 entre les 5 més importants en un major nombre d'ocasions i en primer lloc, i la C24 com la menys important.

Gràfic 66. Mitjana, moda i desviació de les qüestions relacionades amb les competències generals d'assignatures del període 2013/14



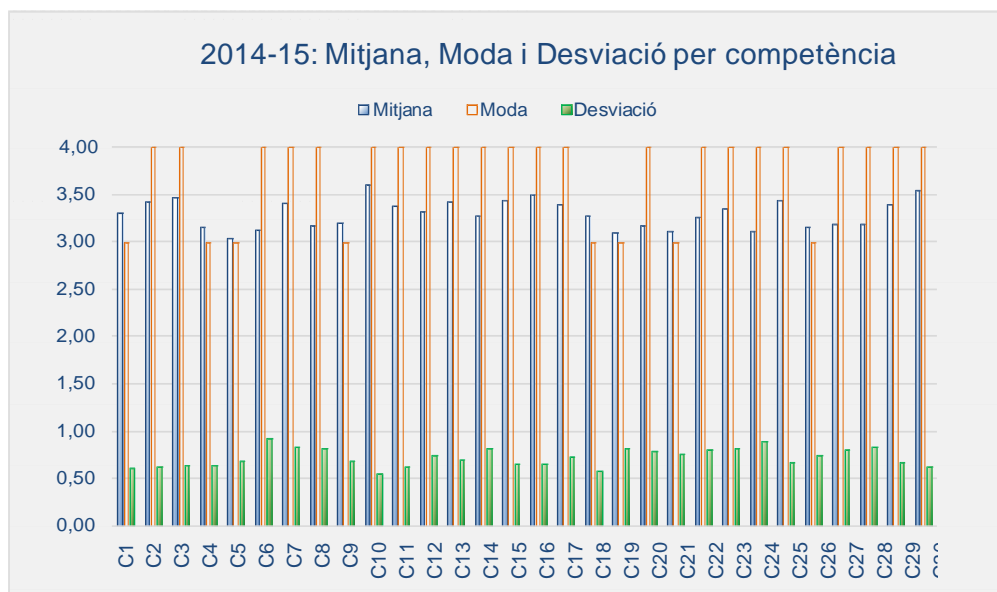
Taula 72. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, assignatures del període 2013/14

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	2	12,82%	17	12,35%	17	10,72%	15	7,23%	17	7,69%	17	9,00%
2n	1	9,09%	15	7,23%	15	9,32%	10	6,29%	15	6,06%	15	7,32%
3r	17	8,16%	2/10	6,76%	13	6,29%	17	6,06%	3/27	5,83%	2	6,11%

Taula 73. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, assignatures del període 2013/14

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	22	0,00%	22	0,47%	24	0,00%	24	0,47%	24/26	0,93%	24	0,47%
2n	24	0,23%	24/26	0,70%	23	1%	5	0,93%	6/11	1,17%	22	0,84%
3r	21	0,47%	4/8/21	0,93%	8/18/22	0,93%	22/23/30	1,17%	5/8	1,40%	8	1,35%

Gràfic 67. Mitjana, moda i desviació competències generals, estudiants d'assignatures del període 2014/15



Taula 74. Competències més seleccionades i en general, estudiants d'assignatures del període 2014/15

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	19	8,61%	10/16	9,27%	15	12,58%	15	8,61%	13	7,95%	15	7,95%
2n	2/17/30	7,95%	2	8,61%	27	9%	16	7,95%	15/30	7,28%	16	7,15%
3r	14	6,62%	17	7,95%	16/17	7,95%	13	7,28%	2	6,62%	17	7,02%

Taula 75. Competències menys seleccionades i en general, estudiants d'assignatures del període 2014/15

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	5/22	0,00%	24/25	0,00%	5/20/24	0,00%	5/8/24	0,00%	25	0,00%	24	0,40%
2n	8/9/18/20/24/26/29	0,66%	4/8/21/27/29	0,66%	4/6/21/22/26/29	0,66%	4/21/22	0,66%	5/6/9/21/26	0,66%	5	0,53%
3r	4/11/21/25	1,32%	6/22/28	1,32%	1/8/12	1,32%	2/29	1,32%	8/10/11/24	1,32%	8/21	0,79%

Resultats per torn

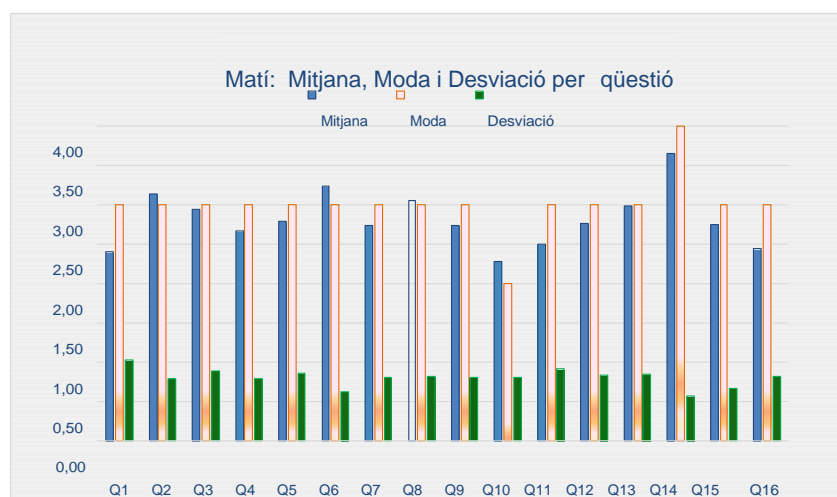
La participació i resultats del qüestionari també s'analitzen des de la vessant de l'horari, matí o tarda, de l'assignatura. El % de participació més alt correspon al torn de matí (65,14%).

Taula 76. Percentatge de participació dels estudiants d'assignatures de torn de matí/tarda

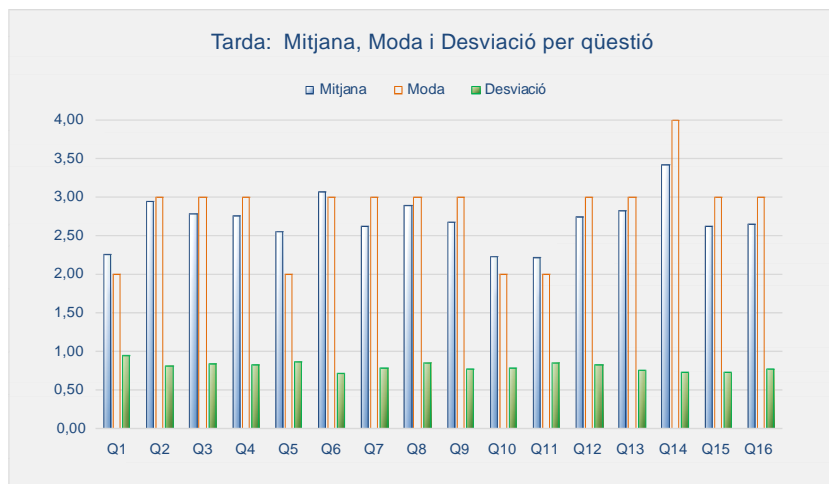
Torn	Nº	%s/total	Matriculats	% Participació
Matí	383	66,03%	584	65,58%
Tarda	197	33,97%	358	55,03%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

Les qüestions amb una mitjana més alta són la Q14 i la Q6. La que obté una mitjana més baixa i coincideix en els dos torns és la Q10.

Gràfic 68. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari, estudiants d'assignatures de torn de matí

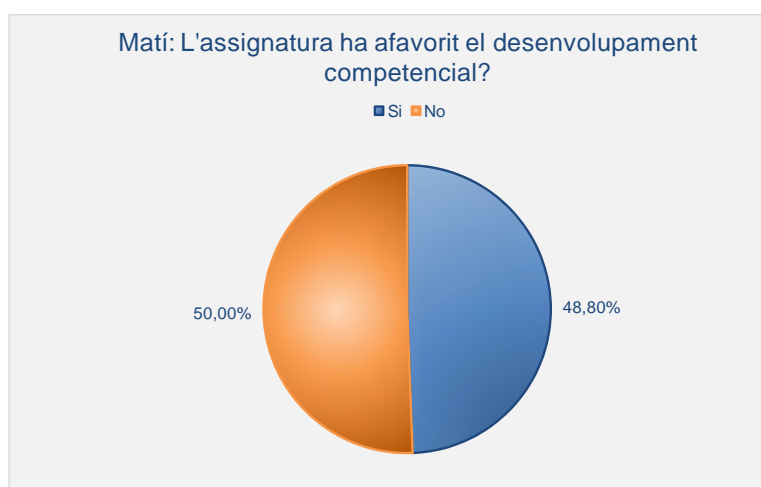


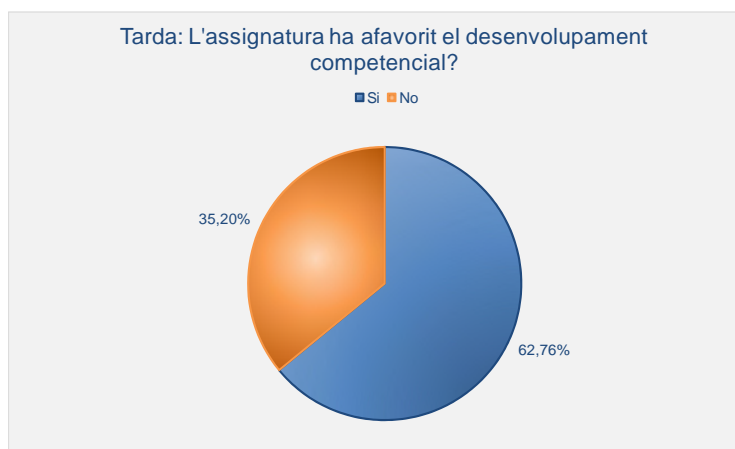
Gràfic 69. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants d'assignatures de torn de tarda



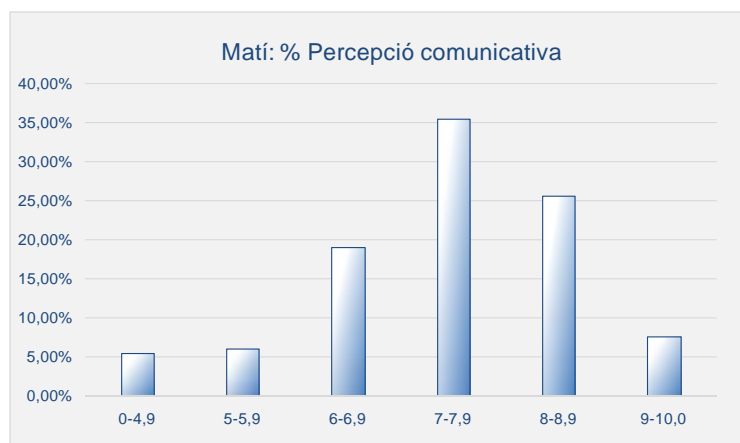
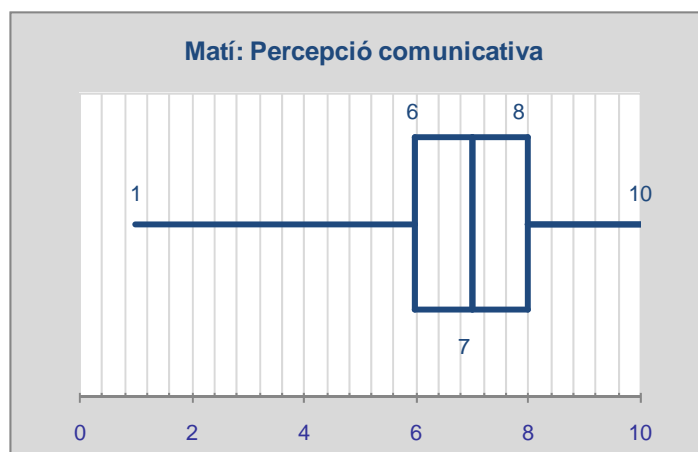
El % d'alumnes que creu que l'assignatura ha influenciat en el seu desenvolupament competencial és més elevat en el torn de tarda, on arriba a ser d'un 62,76%; i més baix en el de matí on només és d'un 48,8%.

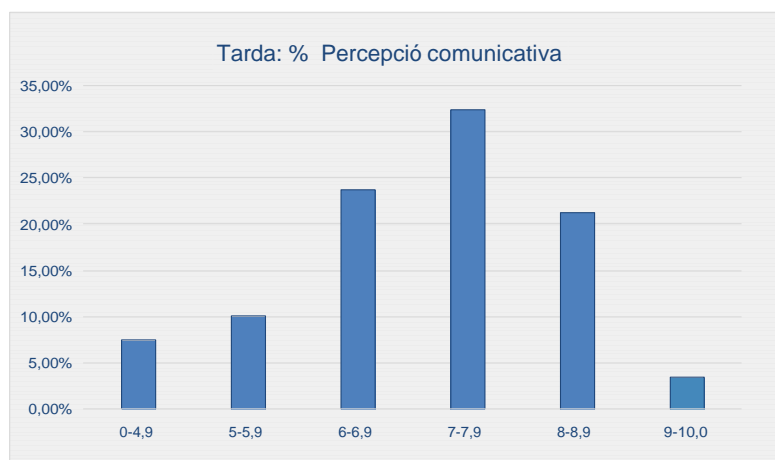
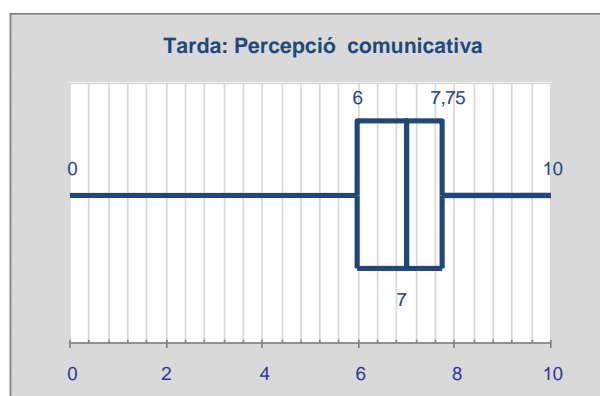
Gràfic 70. Matí: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?



Gràfic 71. Tarda: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

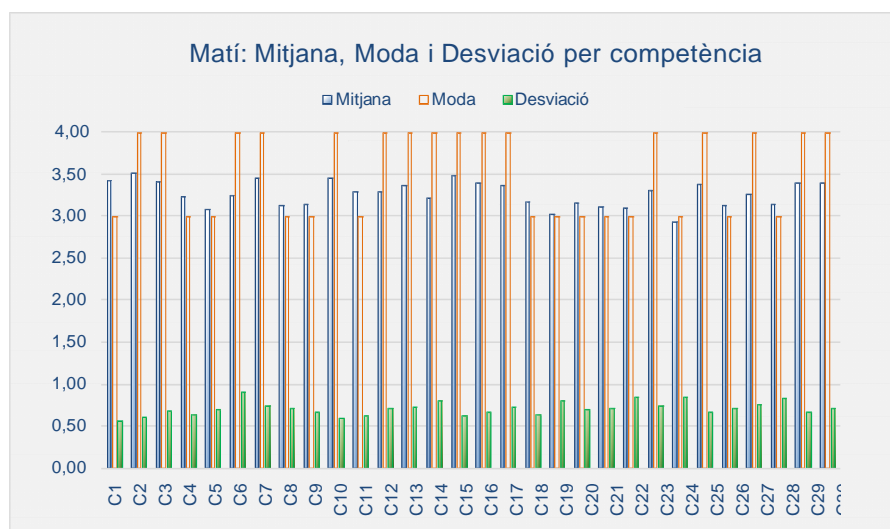
La percepció competencial dels alumnes de matí és la més alta (6,92) i la dels alumnes de la tarda la més baixa (6,55).

Gràfic 72. Percepció comunicativa dels estudiants d'assignatures de torn de matí**Gràfic 73. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa d'assignatures de torn de matí**

Gràfic 74. Percepció comunicativa estudiants d'assignatures de torn de tarda**Gràfic 75.** Diagrama de caixa de la percepció comunicativa dels estudiants d'assignatures de torn de tarda

Les competències transversals amb una mitjana més elevada són C2, C15, C17 i C29. Les que la reben més baixa en canvi, són la C24 i la C19.

Gràfic 76. Mitjana, moda i desviació de les competències generals qüestionari a estudiants d'assignatures de torn de matí

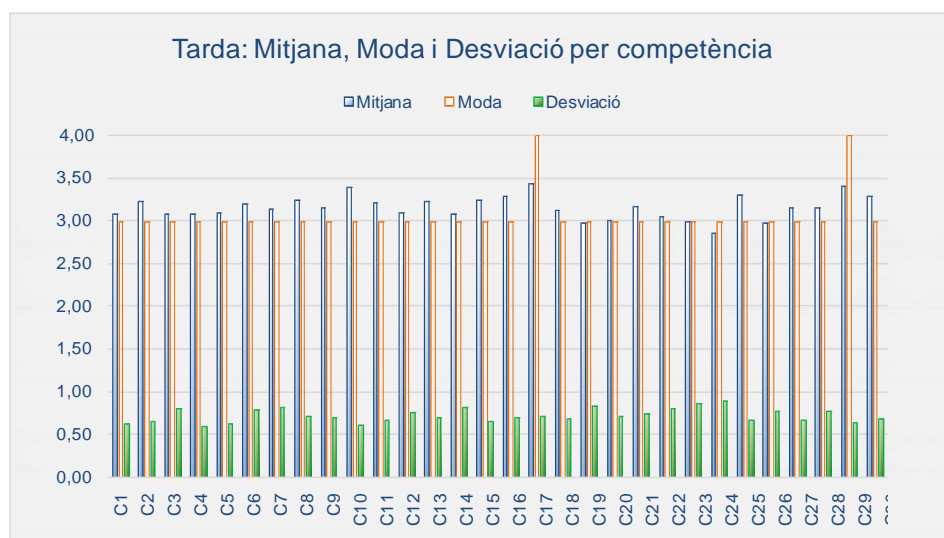


Taula 77. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, assignatures de torn de matí

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	2	10,97%	17	8,88%	15	11,23%	15/16/17	6,27%	17	7,83%	17	8,04%
2n	1	8,88%	2	8,62%	17	10,97%	13	6,01%	15	6,79%	15	7,68%
3r	15	7,31%	10	7,57%	14	5,48%	10	4,96%	27	6,01%	2	6,01%

Taula 78. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, assignatures de torn de matí

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	22	0,00%	4/22	0,26%	24	0,00%	24	0,26%	8	0,26%	24	0,47%
2n	24	0,26%	21/24	0,78%	29	0,52%	5	1,04%	5	0,52%	22	0,94%
3r	9/21	0,52%	8/11/25/26/28	1,04%	5/22	0,78%	2/18	1,31%	26	0,78%	8	1,04%

Gràfic 77. Mitjana, moda i desviació competències generals d'assignatures de torn de tarda**Taula 79.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants d'assignatures de torn de tarda

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	2	12,69%	17	15,74%	15/17	8,12%	15	10,15%	10	7,61%	17	9,34%
2n	17	11,68%	16	7,61%	3	7,61%	10	8,12%	12	6,60%	15	7,11%
3r	1/10	7,11%	10	7,11%	16/19	7,11%	12	6,09%	3/17	6,09%	10	7,01%

Taula 80. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants d'assignatures de torn de tarda

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	18/22	0,00%	24	0,00%	23/24	0,00%	5/22	0,00%	6/20	0,51%	24	0,41%
2n	24/26	0,51%	8	0,51%	20	0,51%	24	0,51%	7/24/26	1,02%	22	0,81%
3r	11/20/21/29	1,02%	1/21/26/27	1,02%	5/8/22	1,02%	4/8/11/20/23	1,02%	1/11/22	1,52%	20	1,12%

Resultats per llengua (català/anglès)

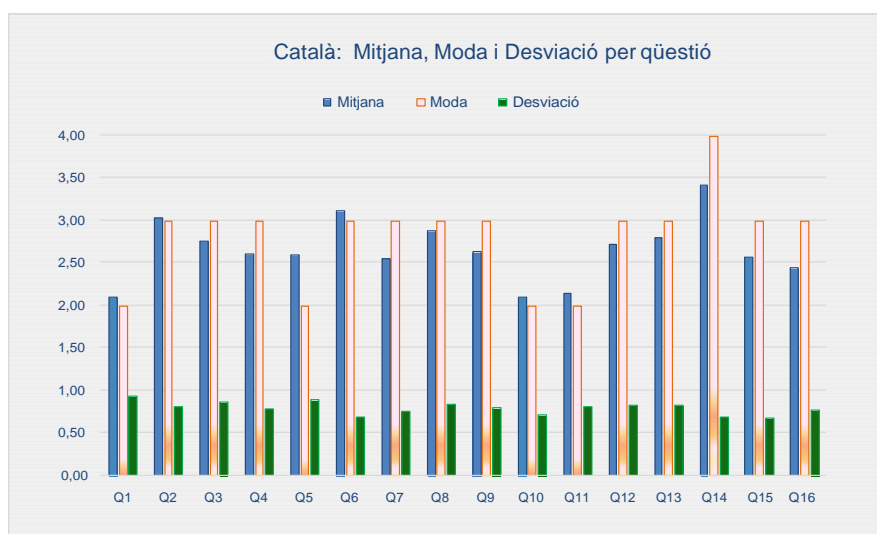
En termes de participació proporcional, el % més elevat correspon a les assignatures d'anglès (69,91%) i la més baixa a les de català (57,10%). La població més nombrosa és la d'individus amb docència en llengua catalana (34%), encara que en proporció la seva participació sobre el total és de 57,10%.

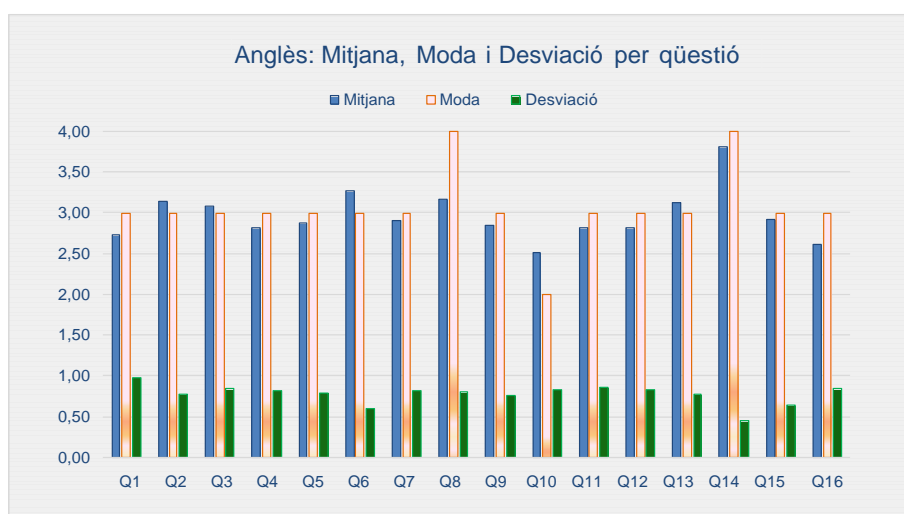
Gràfic 78. Percentatge de participació dels estudiants d'assignatures segons llengua català / anglès

Llengües	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
Català	350	60,34%	613	57,10%
Anglès	230	39,66%	329	69,91%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

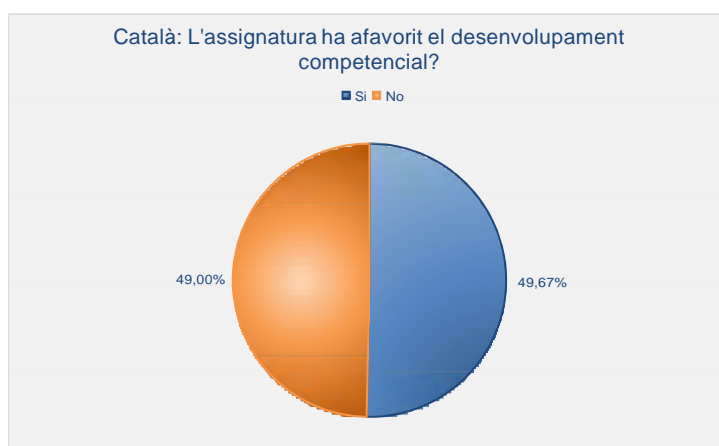
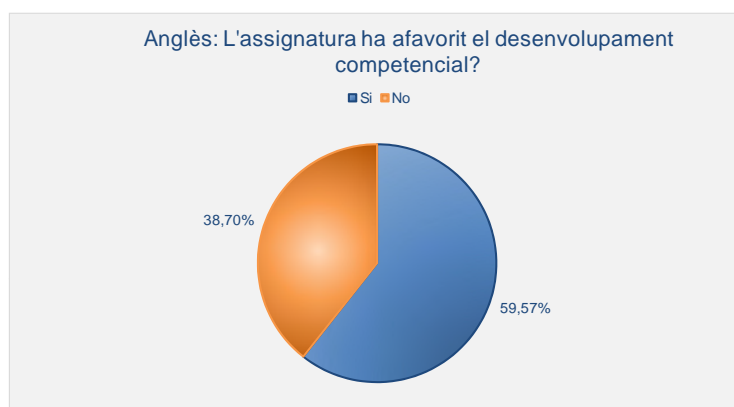
Les qüestions amb una mitjana més alta són la Q14 i la Q6. La que obté una mitjana més baixa coincideix a la Q10 tant a les assignatures de llengua anglesa i les de llengua catalana.

Gràfic 79. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants d'assignatures en català



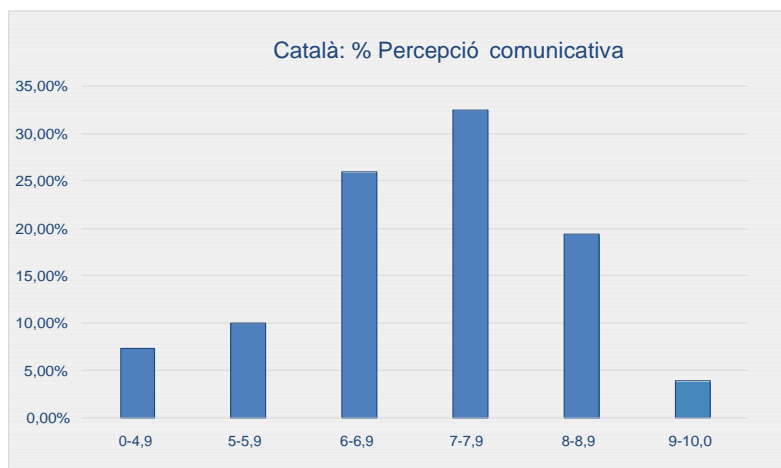
Gràfic 80. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants d'assignatures en anglès

El % d'alumnes que creu que l'assignatura ha influenciat en el seu desenvolupament competencial és més elevat en les assignatures en anglès, on arriba a ser d'un 59.57%; i més baix en les de català on només és d'un 49.67%.

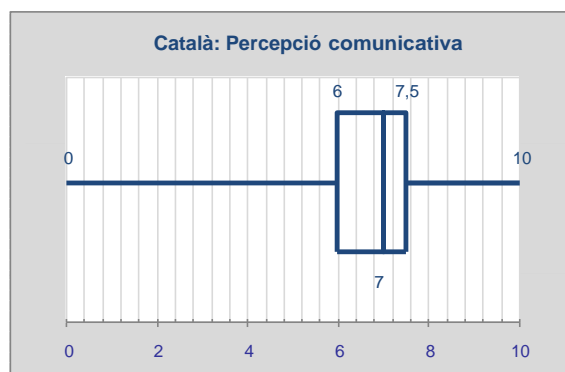
Gràfic 81. Català: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?**Gràfic 82.** Anglès: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

La percepció competencial dels alumnes d'assignatures en anglès és la més alta (7,19) i la dels alumnes d'assignatures en català la més baixa (6,54).

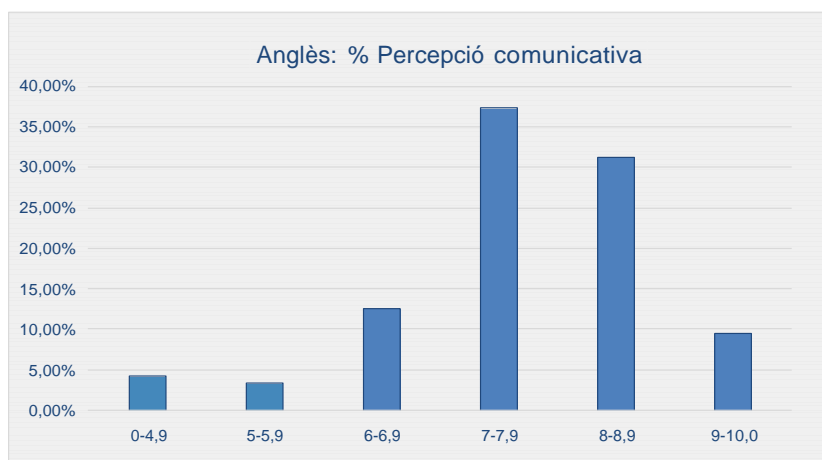
Gràfic 83. Percepció comunicativa assignatures en català

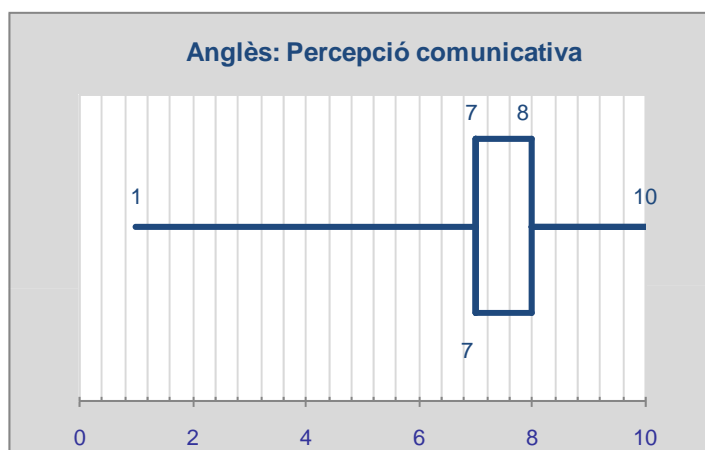


Gràfic 84. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa d'assignatures en català

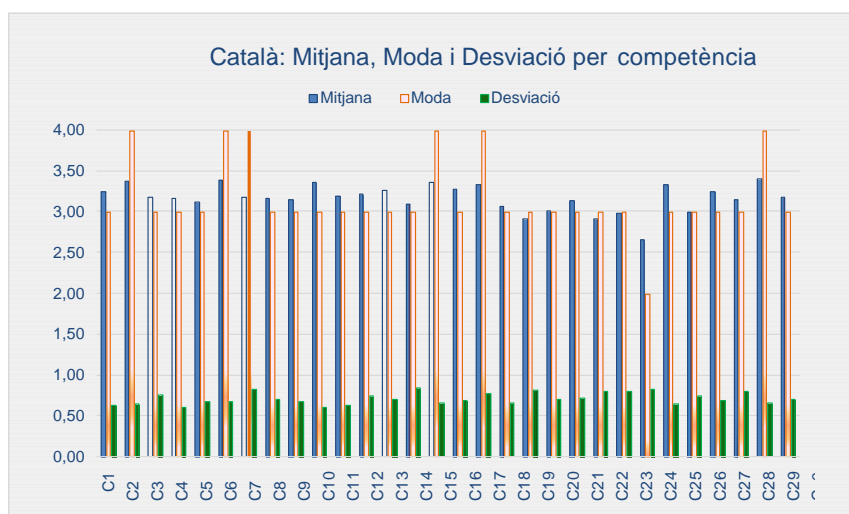


Gràfic 85. Percepció comunicativa d'assignatures en anglès



Gràfic 85. Diagrama de caixa de la percepció d'assignatures en anglès

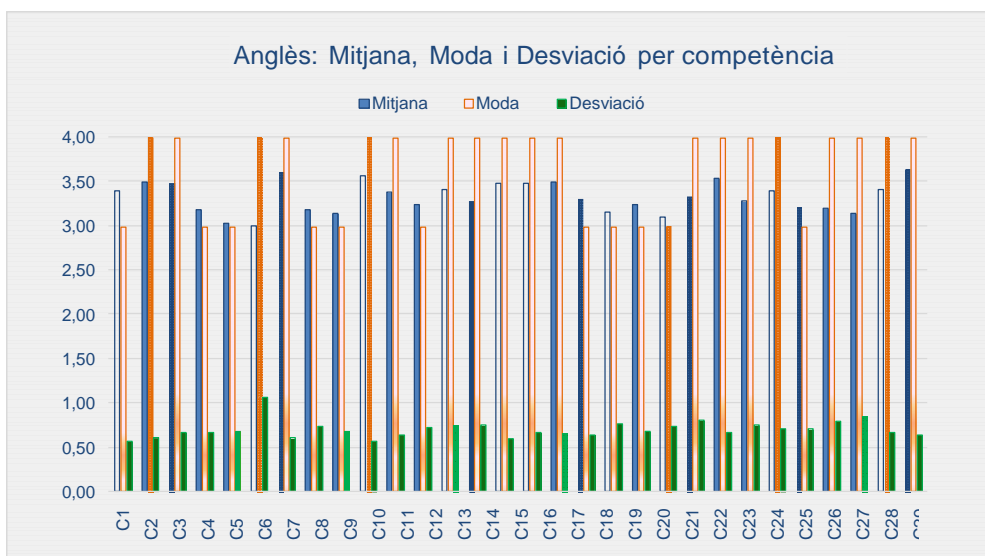
Les competències amb una mitjana més elevada són C6, C7, C29 i C30. Les que la reben més baixa en canvi, són C5, C6, C19, C24 (tot i que en el cas de les de català la 6 és de les més altes, i en el cas d'anglès de les més baixes).

Gràfic 86. Mitjana, moda i desviació competències generals d'assignatures en català**Taula 81.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, assignatures en català

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	2	14,29%	17	11,43%	15	11,43%	15	8,57%	17	8,29%	17	8,17%
2n	1	10,00%	10	7,43%	17	9,14%	16	6,29%	27	7,14%	15	7,43%
3r	17	8,29%	2	6,29%	13	5,43%	10/12	6,00%	3	6,29%	2	6,40%

Taula 82. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, assignatures en català

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	22	0,00%	24	0,00%	24	0,00%	24	0,29%	24	0,29%	24	0,17%
2n	24/26	0,29%	22	0,57%	20	0%	22/23/30	0,57%	11/26	0,86%	22	0,57%
3r	20/21	0,86%	8/18/26/28	0,86%	18/22/23	0,57%	5	0,86%	20/22	1,14%	20	1,26%

Gràfic 87. Mitjana, moda i desviació competències generals d'assignatures en anglès**Taula 83.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, assignatures en anglès

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	30	10,87%	17	10,87%	17	11,30%	17	9,13%	30	8,26%	17	8,96%
2n	15/17	7,83%	2/30	8,70%	15	8,26%	13	6,52%	15	7,83%	30	7,65%
3r	2/13	7,39%	15/16	7,83%	3	7,39%	10/15	6,09%	16	6,96%	15	7,57%

Taula 84. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, assignatures en anglès

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	5/22	0,00%	4	0,00%	8/21/24/29	0,00%	5/21/24	0,43%	5	0,00%	5	0,26%
2n	8/21/24/25/29	0,43%	5/21/25	0,43%	5	0,43%	8	0,87%	6	0,43%	21	0,61%
3r	6/9/18/20	0,87%	6/8/14/22/29	0,87%	6/11	0,87%	4	1,30%	26	0,87%	8	0,70%

Resultats per etapa

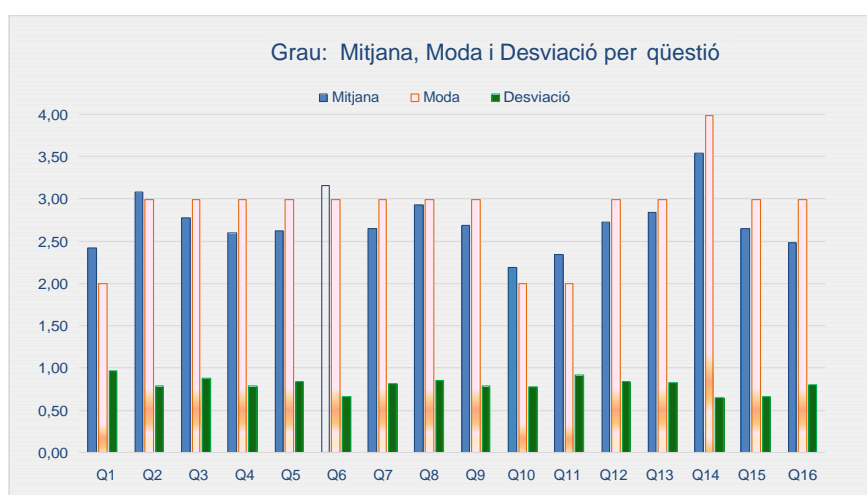
La participació proporcional sobre el total correspon a la del Màster (90,10%). La població està configurada majoritàriament per individus d'assignatures de Grau, 841 matriculats (89,3%) i respecte a la població de 101 matriculats a Màster (10%). La mostra participant final d'alumnat de Grau ha estat del 84,31%.

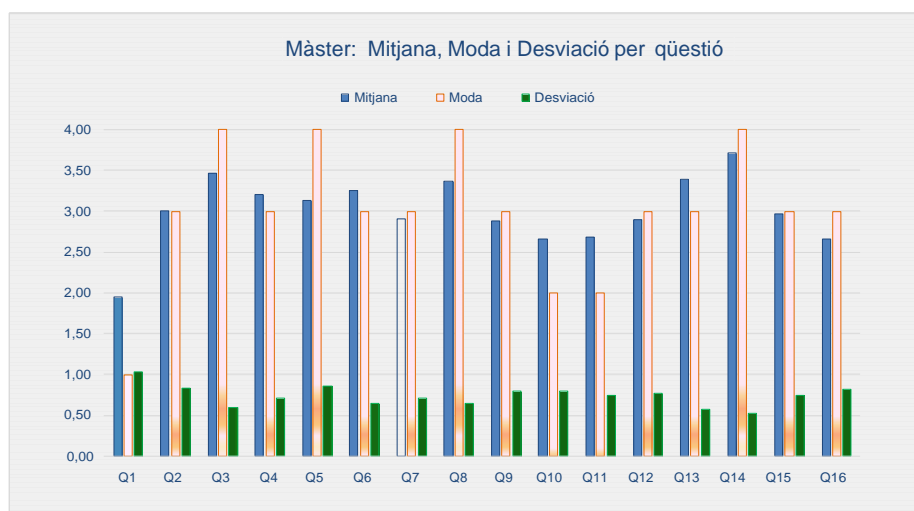
Gràfic 88. Percentatge de participació dels estudiants d'assignatures segons llengua Grau / Màster

Etapa	Nº	% s/total	Matriculats	% Participació
Grau	489	84,31%	841	58,15%
Màster	91	15,69%	101	10%
TOTAL	580	100%	942	61,57%

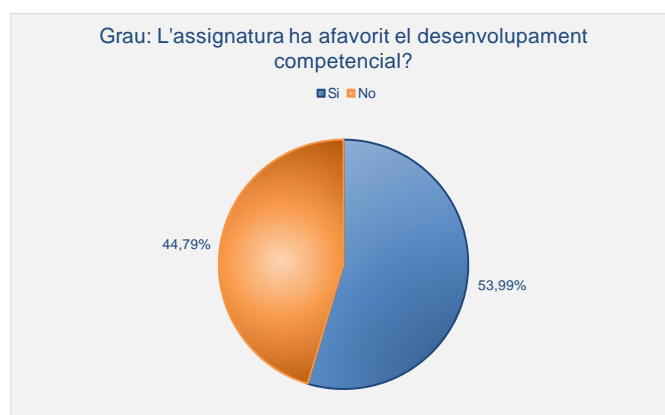
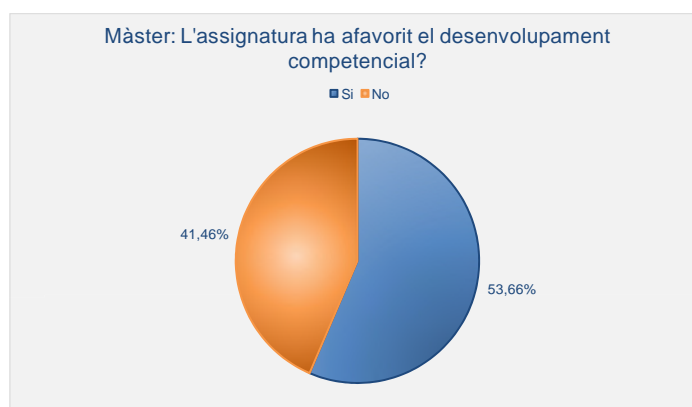
La qüestió amb mitjana més alta és la Q14, en canvi la que obté una mitjana més baixa és la Q10.

Gràfic 89. Mitjana, moda i desviació bloc qüestionari a estudiants de Grau



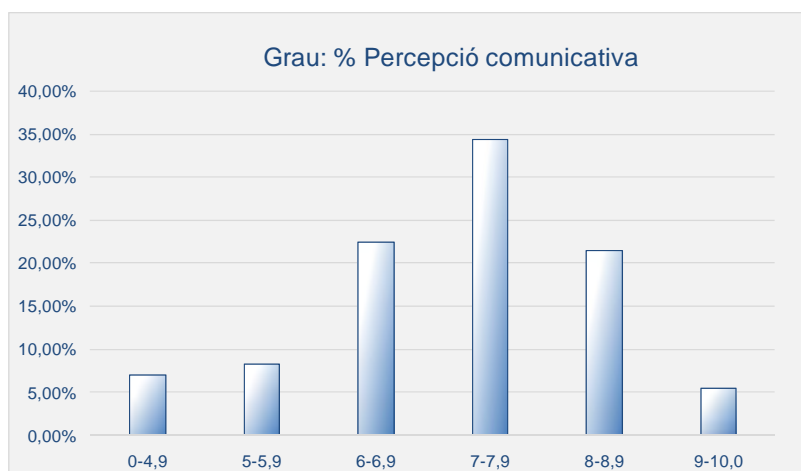
Gràfic 90. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants de Màster

El % d'alumnes que creu que l'assignatura ha influenciat en el seu desenvolupament competencial és més elevat en el Grau, on arriba a ser d'un 53,99%; i més baix en el Màster on només és d'un 53,66%.

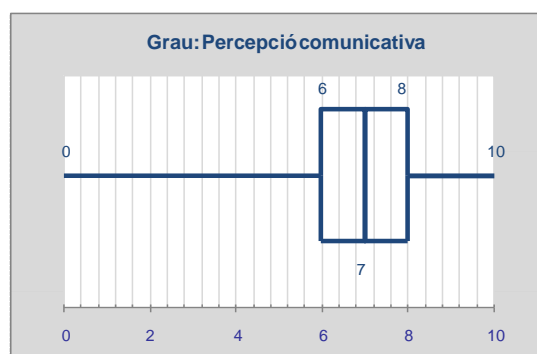
Gràfic 91. Grau: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?**Gràfic 92.** Màster: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

La percepció competencial dels alumnes de Màster és la més alta (7,42) i la dels alumnes del grau la més baixa (6,68).

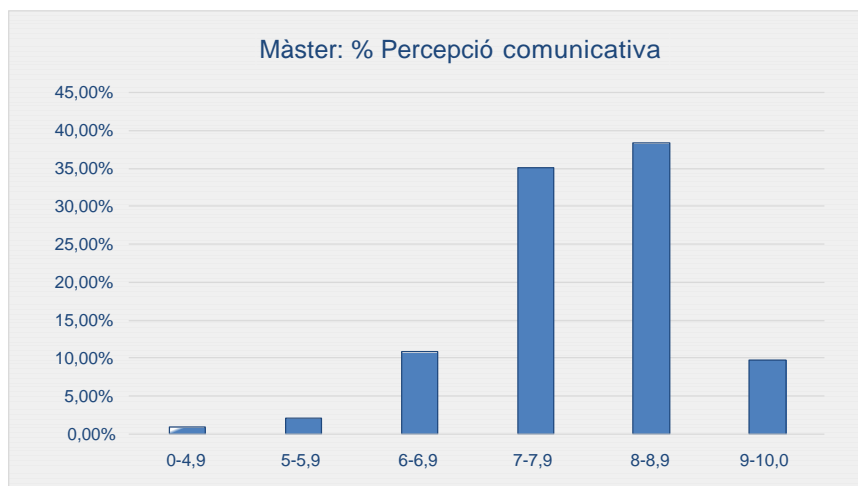
Gràfic 93. Percepció comunicativa Grau

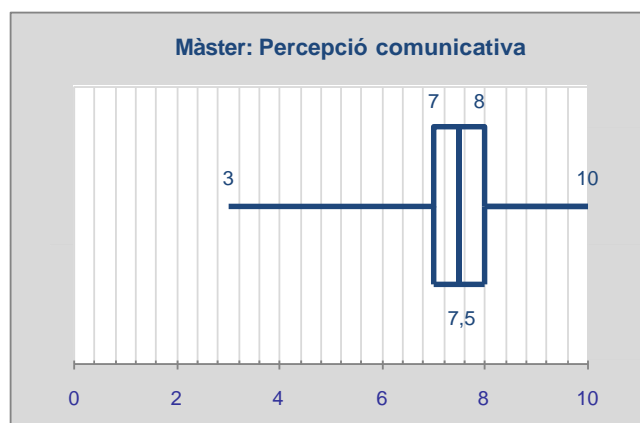


Gràfic 94. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa Grau

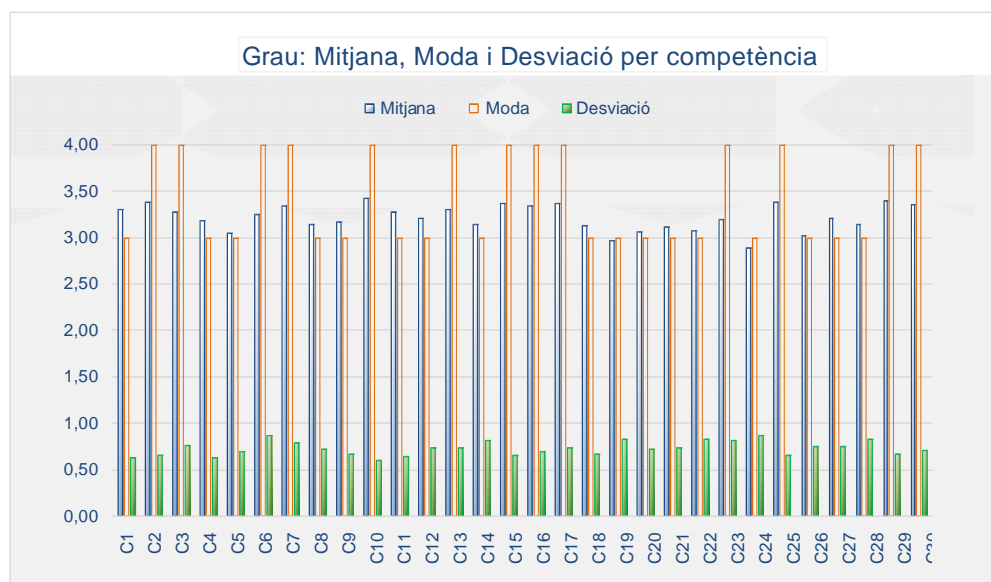


Gràfic 95. Percepció comunicativa Màster



Gràfic 96. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa Màster

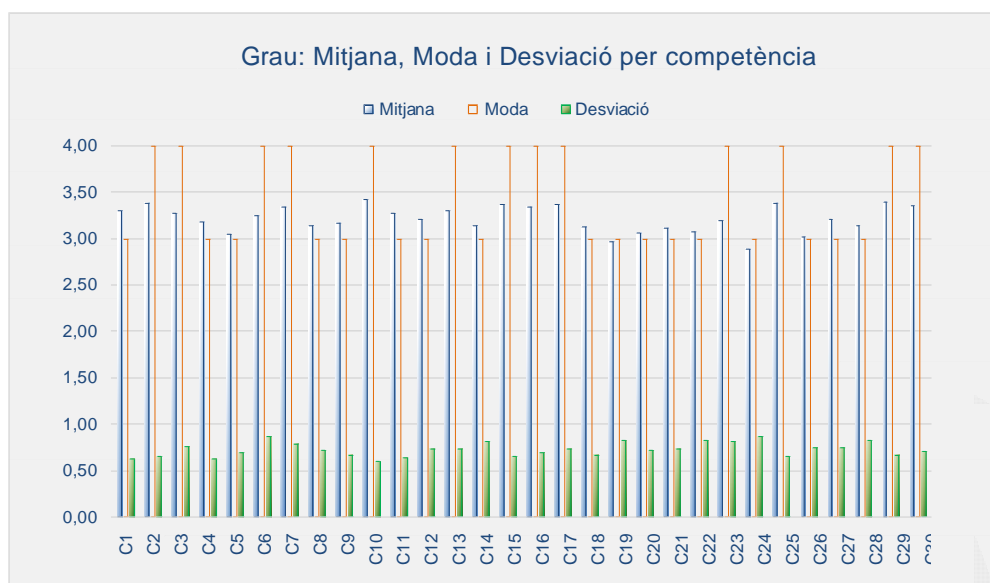
Les competències amb mitjana més elevada són la C2, C10, C15 i C29. La que rep més baixa puntuació és la C24. En general, els alumnes consideren les competències 15 i 17 de les 5 més importants (comptant totes les posicions possibles) i la 24 i 22 les que menys.

Gràfic 97. Mitjana, moda i desviació competències generals als estudiants de Grau**Taula 85.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, estudiants de Grau

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	2	10,63%	17	11,04%	17	11,04%	15	7,57%	17	6,95%	17	8,55%
2n	17	7,77%	10	7,98%	15	9,00%	17	5,93%	15	6,34%	15	7,28%
3r	1	7,57%	15	6,95%	13	5,73%	16	5,73%	27	5,73%	10	5,85%

Taula 86. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, estudiants de Grau

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	22	0,00%	22/24	0,61%	24	0,00%	5/24	0,41%	26	0,41%	24	0,49%
2n	24	0,41%	4/8/21/26	1,02%	5	1%	8	0,82%	6	0,82%	22	0,94%
3r	21/26	0,61%	11/18/28	1,23%	22	0,82%	22	1,23%	24	1,02%	8	1,10%

Gràfic 97a. Mitjana, moda i desviació competències generals, estudiants de Màster**Taula 87.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, estudiants de Màster

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	2	16,48%	2	14,29%	15	16,48%	26	10,99%	16	9,89%	15	8,57%
2n	1	12,09%	17	12,09%	3/4/14/16	6,59%	10	8,79%	17/28	8,79%	17	8,13%
3r	17	9,89%	7	8,79%	7/30	5,49%	15/16	7,69%	3/15	6,59%	2	7,25%

Taula 88. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, estudiants de Màster

	I1		I2		I3		I4		I5		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1r	5/6/7/8/12/20/22/24/2	0,00%	1/4/6/8/21/24/25/29	0,00%	6/8/20/23/24/29	0,00%	14/21/22/24	0,00%	5/7/9/11	0,00%	24	0,22%
2n									19/22/24	1,10%	22	0,66%
3r	9						9/11/23/28/29	1,10%	2/4/6/8/13/23/25	2,20%	6/29	0,88%

5.2.1.3. Relació de resultats per variables: etapa, llengua i ponderació

Els resultats obtinguts en el qüestionari administrat als estudiants de l'assignatura, àmbit d'intervenció de l'experiència de cada docent, s'han tractat finalment en atenció a les tres variables clau de la recerca: etapa (Grau/Màster), llengua (català/anglès) i ponderació, pes amb que es qualifica l'exposició en públic en la qualificació global de l'assignatura (optativa, qualitativa, 10%, 15%, 20% o 25%).

Una vegada realitzat l'anàlisi estadístic descriptiu per a cada una de les tres variables s'ha procedit a l'anàlisi d'indicadors de correlació entre la percepció competencial i els ítems de context, desenvolupament competencial i futur professional del qüestionari. L'objectiu ha estat explicar el sentit i la intensitat de les relacions entre parells de mesura i si existeix relació entre ambdós.

Tot i la diferència d'escala entre percepció competencial (1-10) i l'emprada als ítems de valoració 1-4 o sí-no en el cas de l'assignatura.

Els àmbits d'anàlisi i la correspondència amb cada un dels ítems del qüestionari han estat els següents:

Indicadors de context

Taula 89. Comparació variable etapa: Qüestions considerades de context

Ítems de context	
Q1	Coneixements previs: secundària
Q3	La Universitat ha afavorit
Q4	Clima afavoridor a l'aula/ classe
Q16	Estil comunicatiu docent
Assignatura	L'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

- L'assignatura ha afavorit l'aprenentatge específic en matèria de comunicativa oral?
- Q1. Vaig aprendre les nocions bàsiques per a fer presentacions en públic a la Secundària.

- Q3. Estudiar a la Universitat em facilita situacions on desenvolupar la competència comunicativa oral a través de presentacions en públic.
- Q4. En general, a classe trobo un clima adequat per a expressar-me oralment sense por a equivocar-me.
- Q16 Influència de l'estil comunicatiu docent en el desenvolupament de la meua competència comunicativa oral.

Indicadors de competència comunicativa

Taula 90. Comparació variable etapa: Ítems utilitzats per a mesurar el desenvolupament competencial

Desenvolupament competencial	
Q5	Em considero capaç de fer presentacions orals amb convicció i eficàcia
Q6	Estructuro la presentació
Q7	Sóc capaç de mantenir l'autocontrol
Q8	Tinc consciència de la influència del llenguatge no verbal
Q9	Tinc cura d'equilibrar aspectes verbals i no verbals
Q10	Domini diferents gèneres i estratègies que faciliten la comunicació oral
Q11	Pare atenció a la reacció (feed-back) de l'audiència

- Q5-Q11. Indicador de Competència Comunicativa General.
- Q15. Eficàcia comunicativa assolida en la meua presentació en públic.

Indicadors de futur professional

Taula 91. Comparació variable etapa: Ítems considerats de futur professional

Futur Professional	
Q14	Importància de la competència comunicativa oral per al futur professional
C6	Comunicació oral i escrita
I6	Importància de la C6 entre les 5 seleccionades

- Q14. Grau d'importància atorgada a la competència comunicativa oral per al meu futur professional i acadèmic.
- C6. Comunicació oral i escrita en la pròpia llengua.

1) Relació de resultats per etapa

La diferència de grandària en la participació d'assignatures / individus de Grau i Màster és notable, es tracta d'una mostra majoritàriament de Grau (84%).

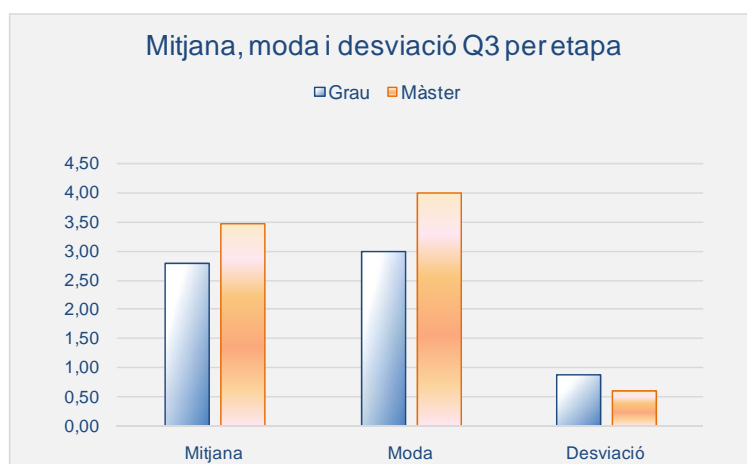
Taula 92. Comparació variable etapa: Percentatge de participació d'estudiants en enquestes

Participació	Nº	%	Nº	%
	Grau		Màster	
Participants	489	58,15%	91	90,10%
NO participants	352	41,85%	10	9,90%
Matriculats	841	100%	101	100%

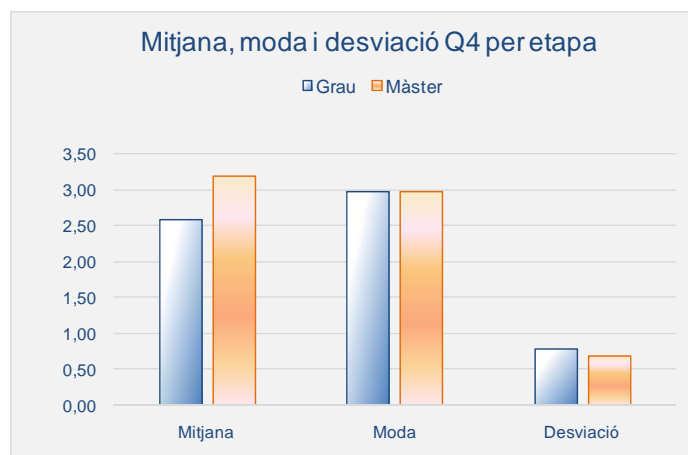
Context

Les mitjanes més altes del bloc 1 del qüestionari s'identifiquen entre els resultats de Màster i pels ítems 3, 4 i 16. La major diferència s'evidencia a la Q 3 (\bar{x} = 3,47 Màster i \bar{x} = 2,78 Grau). Les mitjanes són més semblants a la qüestió 16 (\bar{x} = 2,67 Màster i \bar{x} = 2,49 Grau).

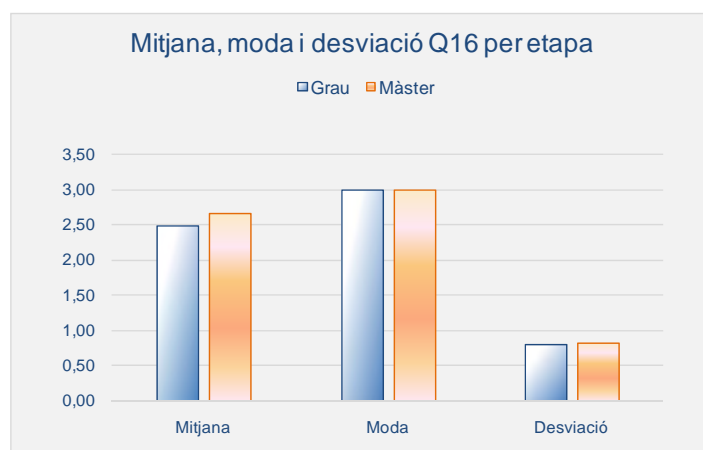
Gràfic 98. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació "Q3: La universitat ha afavorit el desenvolupament de la competència oral?"



Gràfic 99. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació
"Q4: Clima afavoridor a l'aula/ classe"

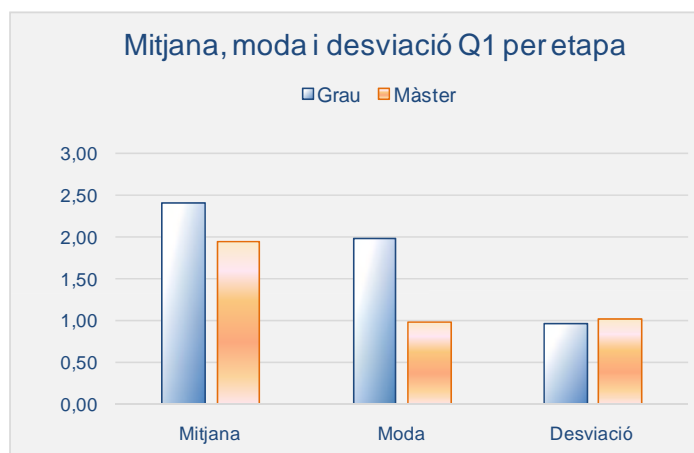


Gràfic 100. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació
"Q16: Estil comunicatiu docent"



La Q1 és la única on la mitjana és més elevada en el cas de les assignatures de Grau. ($\bar{x} = 2,43$ Grau i $\bar{x} = 1,96$ Màster).

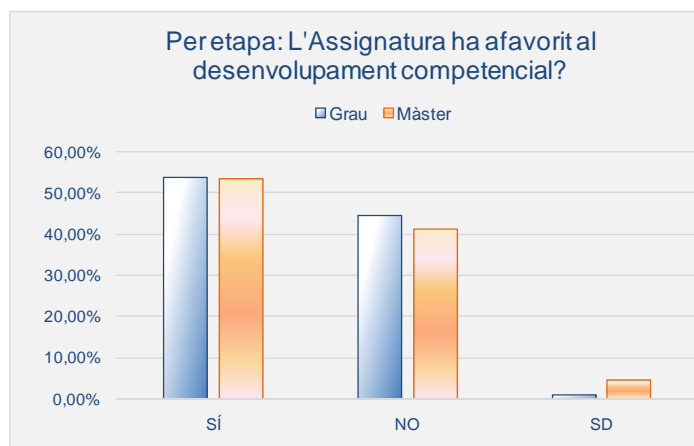
Gràfic 101. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació
"Q1: Coneixements previs: secundària"



Les puntuacions mínimes (1) i els màximes (4) són iguals per a totes les qüestions i per ambdues etapes.

La incidència de l'assignatura és similar en ambdues etapes, i en les dues es troba entre un 53-54%.

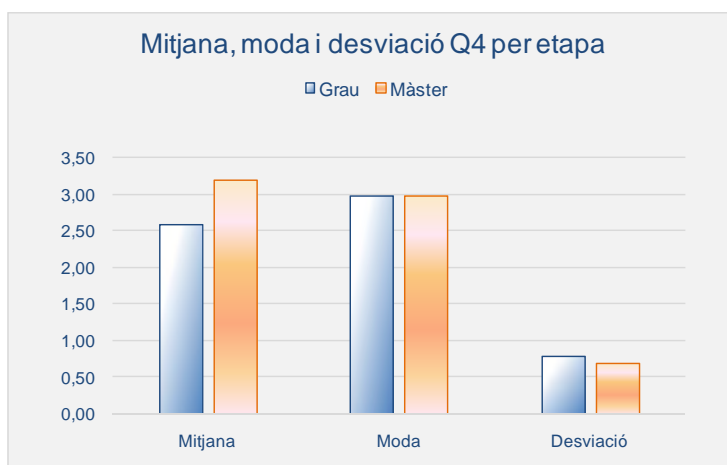
Gràfic 102. Comparació variable etapa:
"L'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?"



Futur

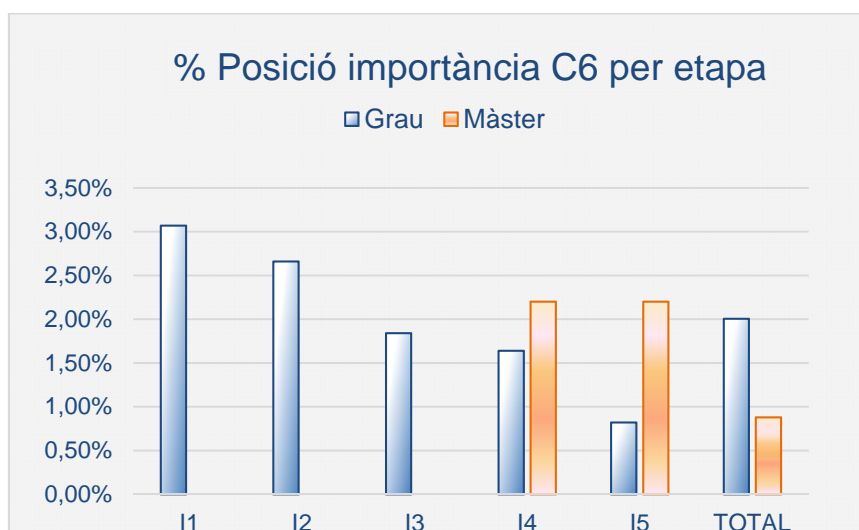
La Q14 obté una mitjana més elevada a les assignatures de Màster (3,71 vs 3,55 Grau). No obstant, la puntuació associada a la C6 del bloc 2, aquesta competència es valora en un major grau per part dels alumnes que cursen Grau. (3,25 Grau vs 3,20 Màster).

Gràfic 103 Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació "Q14: Importància de la competència comunicativa oral per al futur professional"



Les assignatures de Grau seleccionen aquesta competència (C6) entre les 5 més importants en un 2,01%, % més elevat que els estudiants de Màster (0,88%).

Gràfic 104. Comparació variable etapa: posició importància "C6: Competència oral i escrita"

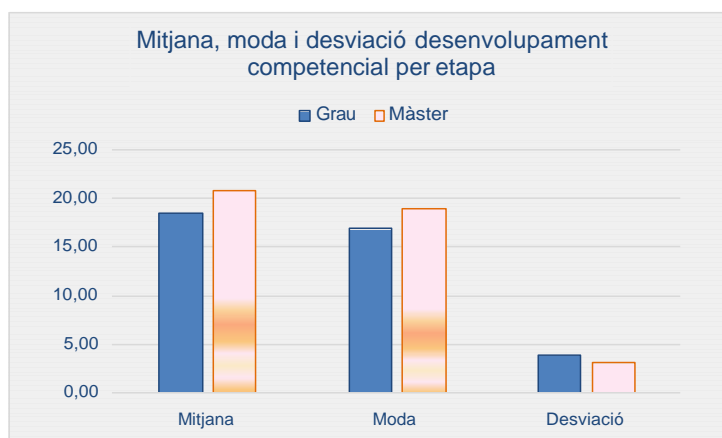


(\bar{X} = 3,25 Grau i 3,20 Màster, S = 0,88, 0,83)

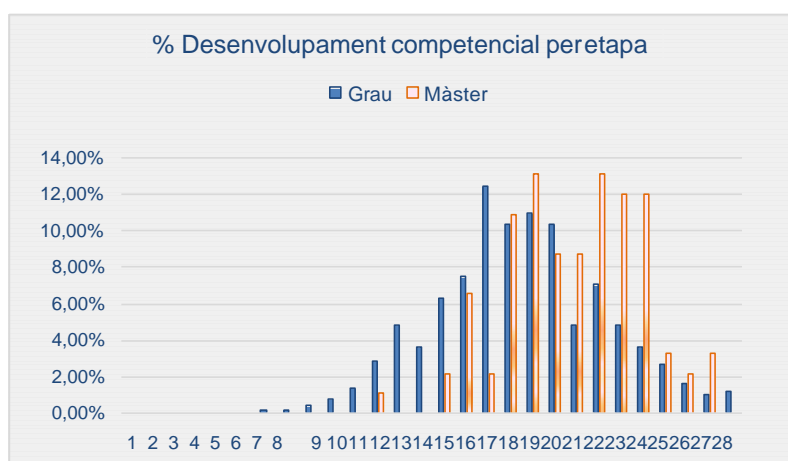
Competència comunicativa oral

Per a l'indicador de Desenvolupament Competencial General (DCG)

Gràfic 105. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació Desenvolupament competencial

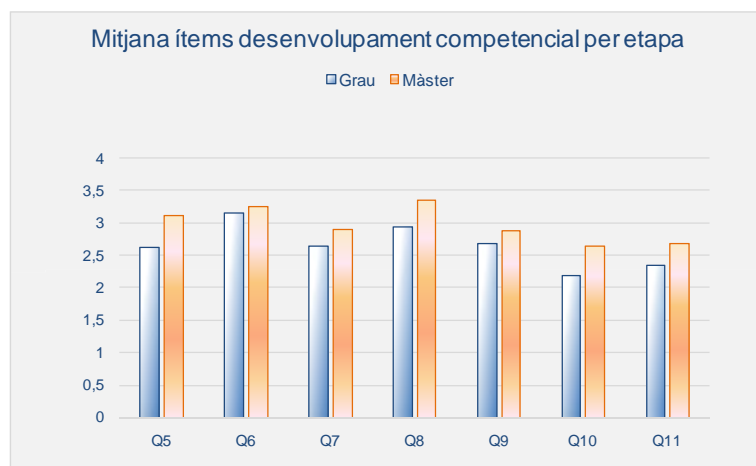


Gràfic 106. Comparació variable etapa: Percentatge Desenvolupament competencial



L'IDCCOG dels alumnes d'assignatures de Màster té una mitjana més elevada que la dels alumnes de Grau. La diferència és de 2,37, per a al Màster és de 20,85 i la de Grau de 18,47.

Gràfic 107. Comparació variable etapa: Mitjana de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

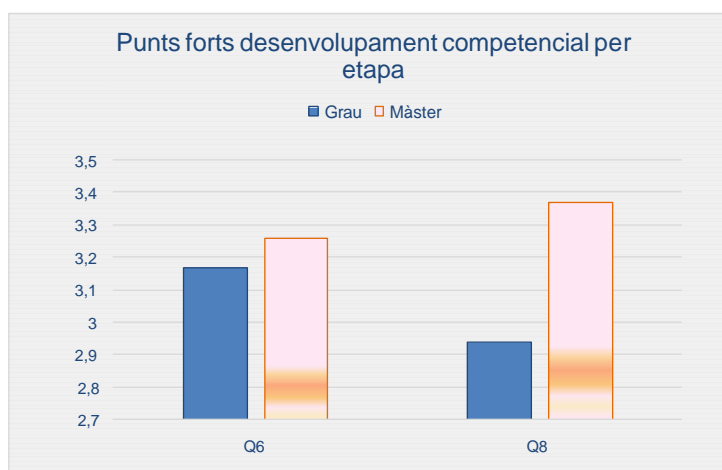


La puntuació mínima 7 / 28 i la màxima 28 / 28 coincideixen entre les puntuacions de Grau.

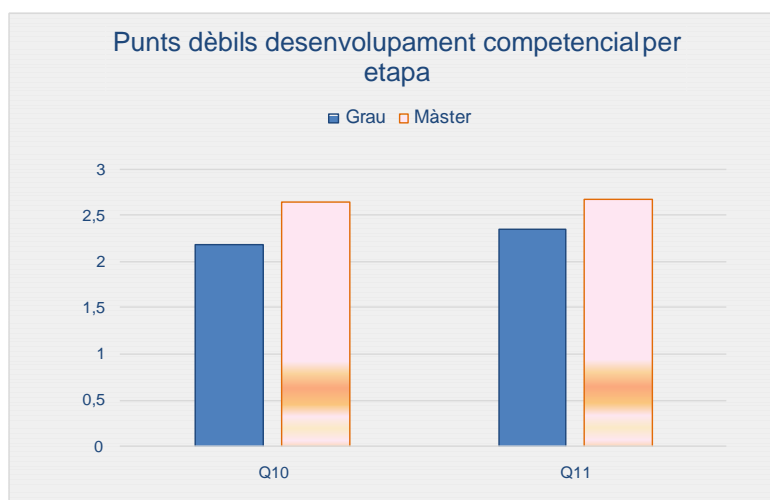
Taula 93. Comparació variable etapa: Punts forts i punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

PUNTS FORTS				PUNTS DÈBILS			
Grau		Màster		Grau		Màster	
ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA
Q6	3,17	Q6	3,26	Q10	2,19	Q10	2,66
Q8	2,94	Q8	3,37	Q11	2,36	Q11	2,69

Gràfic 108. Comparació variable etapa: Punts forts de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

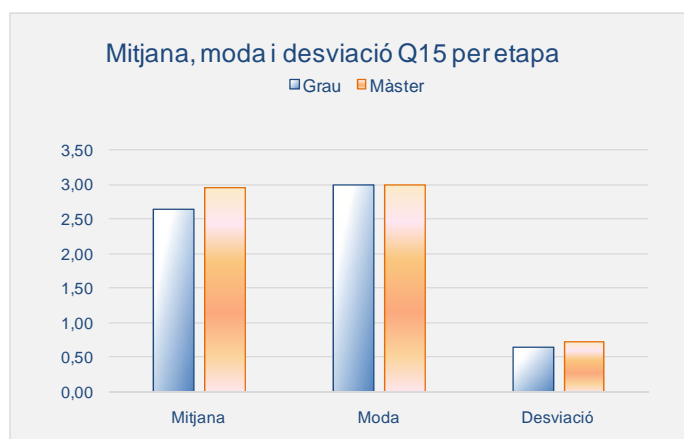


Gràfic 109. Comparació variable etapa: Punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial



En el cas de *l'Eficàcia comunicativa assolida en la meua presentació en públic* (C15), la mitjana en les assignatures de Màster és més elevada que la de les assignatures de grau (2,97 vs 2,66 Grau).

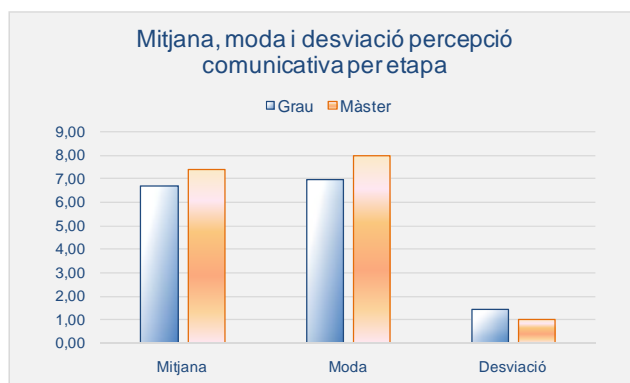
Gràfic 110. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació "Q15: Eficàcia comunicativa oral assolida"



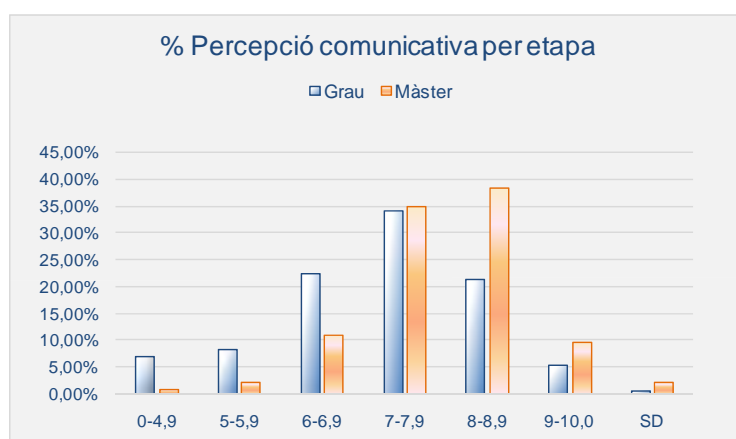
Percepció

La percepció comunicativa dels alumnes en assignatures de Màster és més elevada que la percepció mostrada per la mostra de Grau amb un 0,74 de diferència. (7,42 Màster vs 6,68 Grau).

Gràfic 111. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació percepció comunicativa



Gràfic 112. Comparació variable etapa: Percentatge percepció comunicativa



Correlació i contrast de mitjanes

Els estadístics amb un índex de correlació més alt amb la percepció comunicativa són les qüestions de *Desenvolupament Competencial Oral* (Q5-Q11) i la Q15.

La correlació és més elevada en aquests dos ítems; en el cas del desenvolupament competencial sobrepassa el 0,5 (0,59 en el cas de Grau i de 0,72 en el de Màster, s'apropa més a l'1).

Taula 94. Comparació variable etapa: Correlació desenvolupament competencial i percepció comunicativa

Estadístic	Grau	Màster
Covariància	3,31	2,16
Correlació PEARSON	0,59	0,72
Variància DC	14,78	8,45
Variància Percepció	2,14	1,07
Coef. Variació PEARSON DC.	20,83%	13,93%
Coef. Variació PEARSON Percepció	21,94%	14,00%

En el cas de la qüestió 15, també és superior a 0,50 (0,55 a les assignatures de Grau), però no en el cas de les de Màster, que tot i que és el segon ítem amb la correlació més elevada, només arriba al 0,21. En els demés casos, aquesta és poc elevada i per tant no es pot establir molta relació entre els ítems

Taula 95. Comparació variable etapa: Correlació eficàcia comunicativa oral assolida (Q15) i percepció comunicativa

Estadístic	Grau	Màster
Covariància	0,52	0,16
Correlació PEARSON	0,55	0,21
Variància Q15	0,45	0,54
Variància Percepció	2,02	1,01
Coef. Variació PEARSON Q15	25,25%	25,09%
Coef. Variació PEARSON Percepció	21,28%	13,58%

L'estadístic de contrast de les mitjanes ha estat la prova T-Student, en el cas de l'etapa és important aquest indicador per l'elevada diferència en la grandària d'ambdues mostres, Grau i Màster.

Els ítems Q16, C6 i la incidència de l'assignatura són els únics on la hipòtesi nul·la queda acceptada. Per tant es reafirma la hipòtesi que diu que les mitjanes són iguals i que per tant no hi ha diferències entre els grups.

A la resta dels altres ítems la hipòtesi nul·la queda refusada, i per tant es demostra que les mitjanes són diferents on l'etapa sí que influeix en els resultats.

2) Relació de resultats per llengua

En el cas de les llengües es mostra una representació més equitativa per a cada llengua (60,34% català i 39,66% anglès).

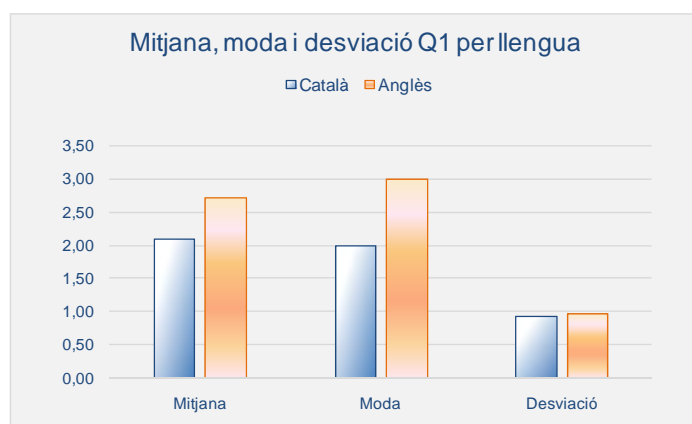
Taula 96. Comparació variable llengua:
Percentatge de participació d'estudiants en enquestes

Participació	Nº	%	Nº	%
	Català		Anglès	
Participants	350	57,10%	230	69,91%
NO participants	263	42,90%	99	30,09%
Matriculats	613	100%	329	100%

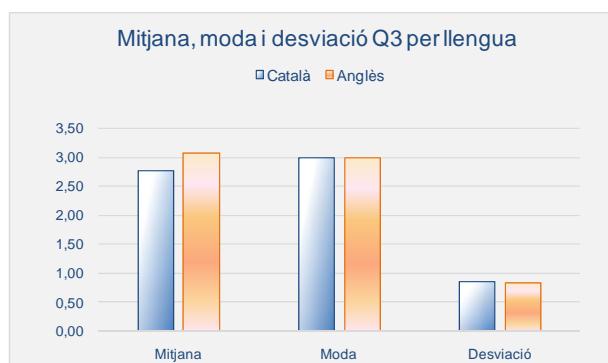
Context

Els ítems Q1, Q3, Q4 i Q16 les mitjanes són més elevades en l'assignatura en anglès. Les diferències més significatives es troben en la Q1 - *Vaig aprendre les nocions bàsiques per a fer presentacions en públic a la Secundària*- (2,73 anglès i 2,10 català). S'observa una mitjana similar a la Q16 (2,62 anglès i 2,45 català).

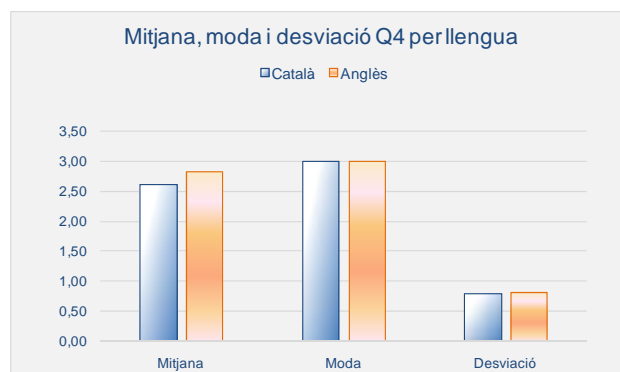
Gràfic 113. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació:
"Q1: Coneixements previs: secundària"



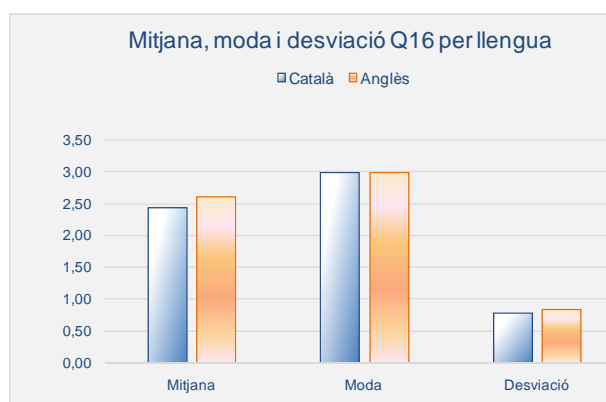
Gràfic 114. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació
"Q3: La universitat ha afavorit el desenvolupament de la competència oral?"



Gràfic 115. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació
"Q4: Clima afavoridor a l'aula/ classe"



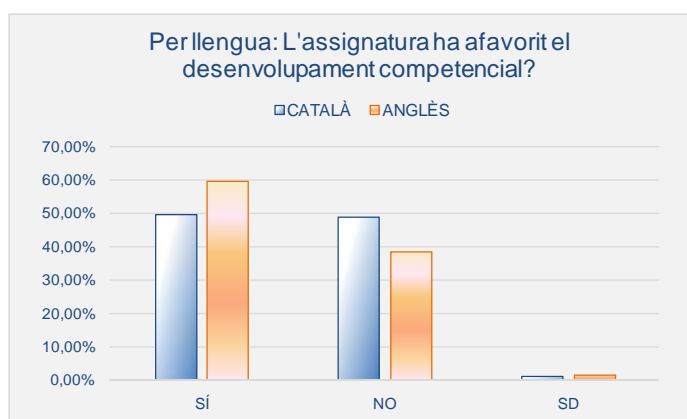
Gràfic 116. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació
"Q16: Estil comunicatiu docent"



Els mínims (1) i els màxims (4) són els mateixos per totes les qüestions i per als dos idiomes.

La incidència de l'assignatura és més elevada en les assignatures en anglès gairebé un 60% - casi un 50% les de català).

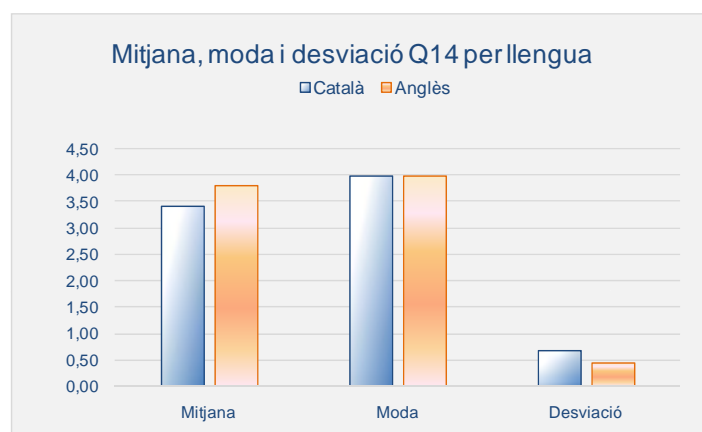
Gràfic 117. Comparació variable llengua:
"L'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?"



Futur

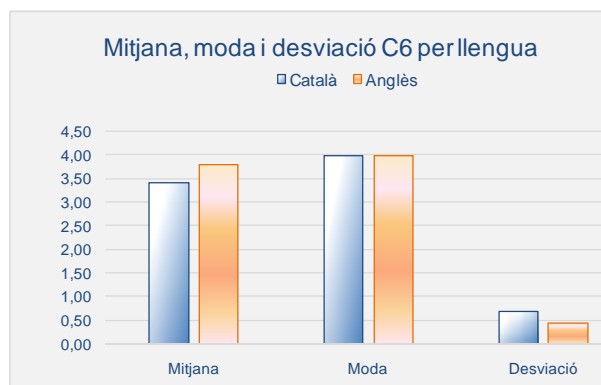
A la Q14 la mitjana és més elevada en les assignatures en anglès (3,81 vs 3,43 català). No obstant, a la C6 aquesta ho és més en el cas dels alumnes que cursen matèries en català (\bar{x} = 3,39 català vs \bar{x} = 3,01 anglès).

Gràfic 118. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació
"Q14: Importància de la competència comunicativa oral per al futur professional"

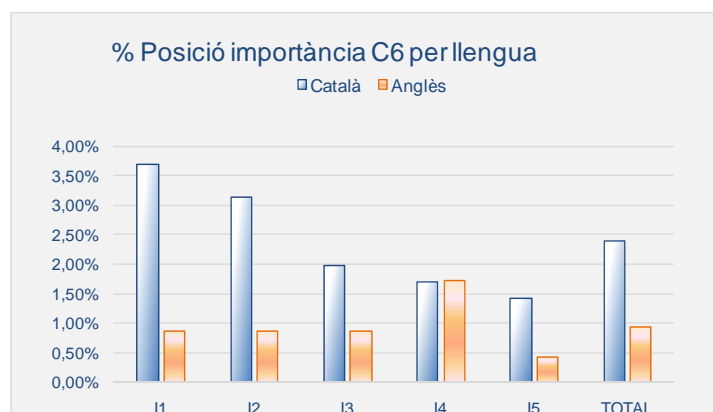


L'alumnat de la mostra d'assignatures en català atorga més importància a la C6 (2,40% català *vs* 0,96% anglès).

Gràfic 119. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació "C6: Competència oral i escrita"



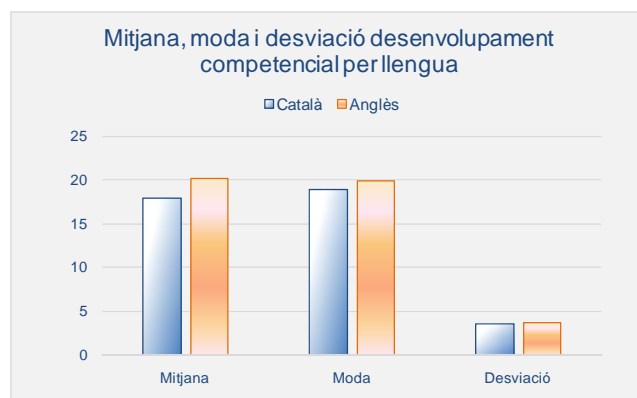
Gràfic 120. Comparació variable llengua: Percentatge d'importància de la competència 6 en cada posició i en general



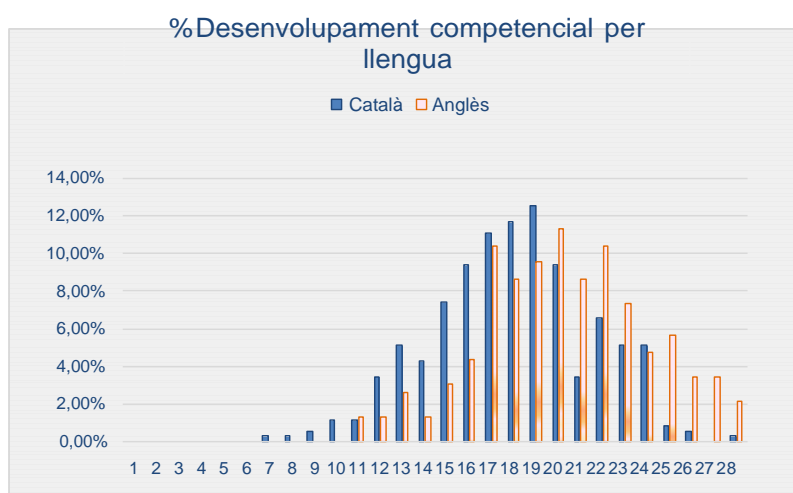
Competència Comunicativa Oral i eficàcia comunicativa

El desenvolupament competencial general dels alumnes d'assignatures en anglès té una mitjana més elevada que la dels alumnes en català, amb una diferència de 2,29 és de 20,23 i la de català de 17,94.

Gràfic 121. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació
Desenvolupament competencial



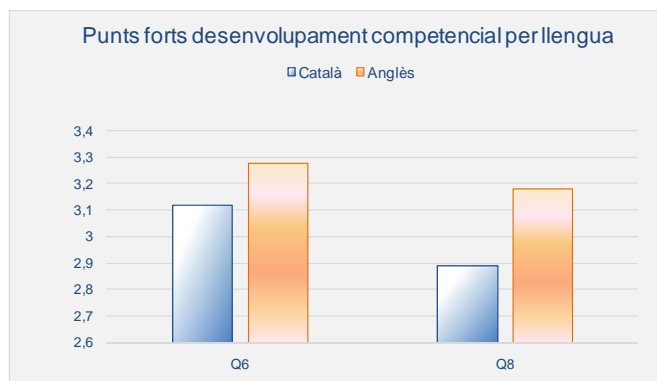
Gràfic 122. Comparació variable llengua:
Percentatge Desenvolupament competencial



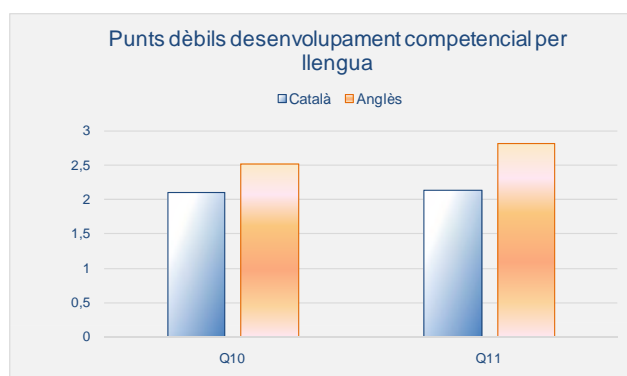
Taula 97. Comparació variable llengua: Punts forts i punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

PUNTS FORTS				PUNTS DÈBILS			
Català		Anglès		Català		Anglès	
ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA
Q6	3,12	Q6	3,28	Q10	2,1	Q10	2,52
Q8	2,89	Q8	3,18	Q11	2,14	Q11	2,82

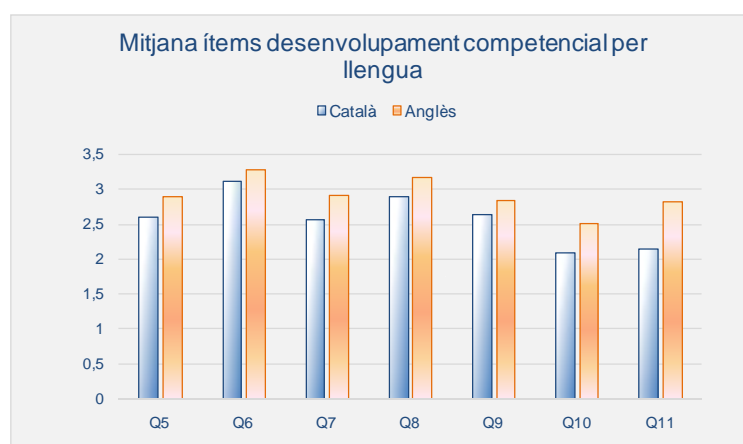
Gràfic 123. Comparació variable llengua: Punts forts de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial



Gràfic 124 Comparació variable llengua: Punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial



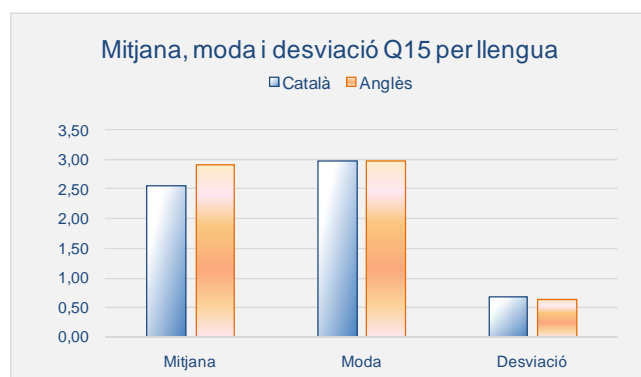
Gràfic 125. Comparació variable llengua: Mitjana de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial



La puntuació mínima la trobem en 7/28 i en el cas de català, en canvi la més elevada a ambdues llengües.

L'Eficàcia comunicativa (Q15) La mitjana a les assignatures en anglès ($\bar{X} = 2,92$) és més elevada que la de les assignatures en català ($\bar{X} = 2,56$ català).

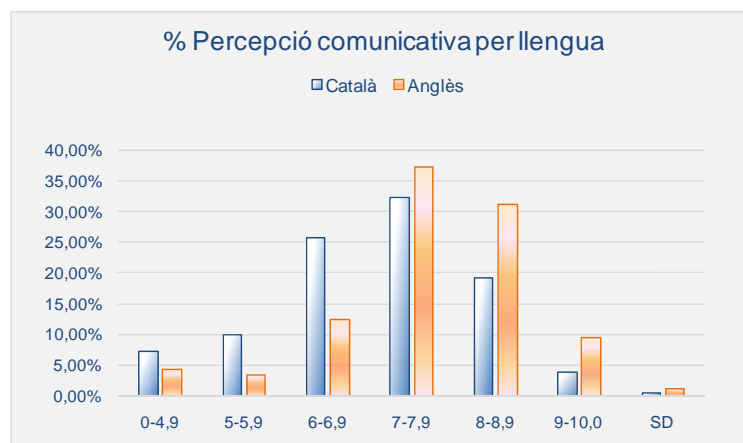
Gràfic 126. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació "Q15: Eficàcia comunicativa oral assolida"



Percepció competencial

La percepció comunicativa oral dels alumnes en assignatures en anglès és més elevada que la percepció de les assignatures en català amb un 0,65 de diferència. (7,19 anglès vs 6,54 català).

Gràfic 127. Comparació variable llengua: Percentatge percepció comunicativa



Correlació i contrast de mitjanes

Els estadístics que tenen una correlació més alta amb la percepció comunicativa (tant en anglès com en català) són les qüestions 14 i 15 (Q14 *Grau d'importància atorgada a la competència comunicativa oral per al meu futur professional i acadèmic* i Q15 *Eficàcia comunicativa oral assolida en la meva presentació en públic*).

Taula 97. Comparació variable llengua: Correlació desenvolupament competencial i percepció comunicativa

Estadístic	CATALÀ	ANGLÈS
Covariància	3,29	2,59
Correlació PEARSON	0,63	0,54
Variància DC	12,88	13,99
Variància Percepció	2,14	1,66
Coef. Variació PEARSON DC.	20,04%	18,49%
Coef. Variació PEARSON Percepció	22,38%	18,00%

La correlació és més elevada en aquests dos ítems arribant a ser del 0,50 (com més s'apropa a l'1 més relació). En els demés casos, aquesta no arriba ni al 0,50 i per tant aquesta relació no és intensa.

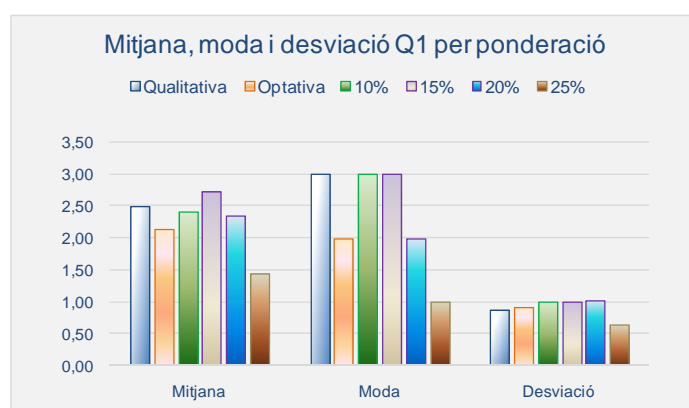
Tots els estadístics descriptius coincideixen en rebutjar la hipòtesi nul·la, aquesta doncs queda refusada, i s'accepta la hipòtesi alternativa, que afirma que les mitjanes són diferents i que per tant, la llengua sí que influeix en els seus resultats.

3) Relació de resultats per ponderació

Context

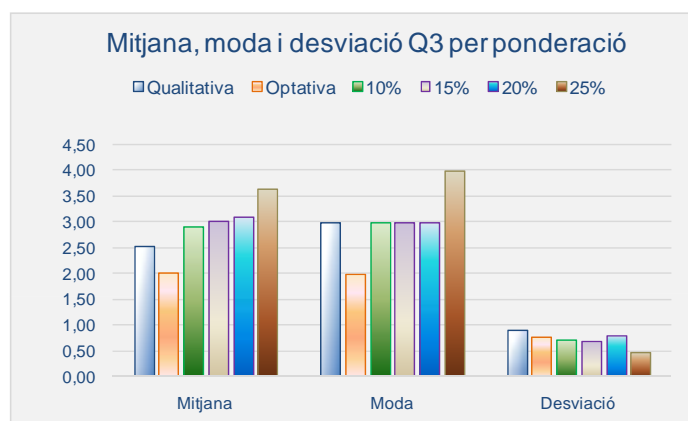
A la Q1, la ponderació del 15% és la que té una mitjana més elevada (2,73) i la ponderació del 25% la que té la mitjana més baixa (1,44).

Gràfic 128. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació
"Q1: Coneixements previs: secundaria"

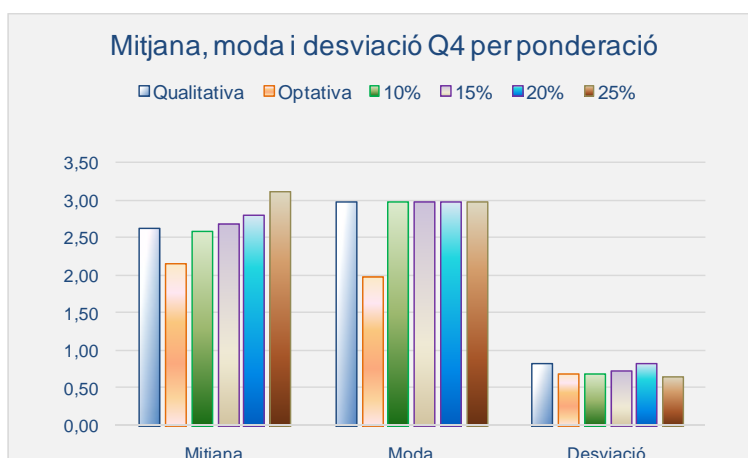


En les Q3 i Q4 les mitjanes són més elevades en les assignatures de amb ponderació 25% (\bar{x} = 3,64 i \bar{x} = 3,12 respectivament) i les mitjanes més baixes són a les assignatures amb ponderació optativa (\bar{x} = 2,04 i 2,17).

Gràfic 129. Comparació variable ponderació Mitjana, moda i desviació
"Q3: La universitat ha afavorit el desenvolupament de la competència oral?"

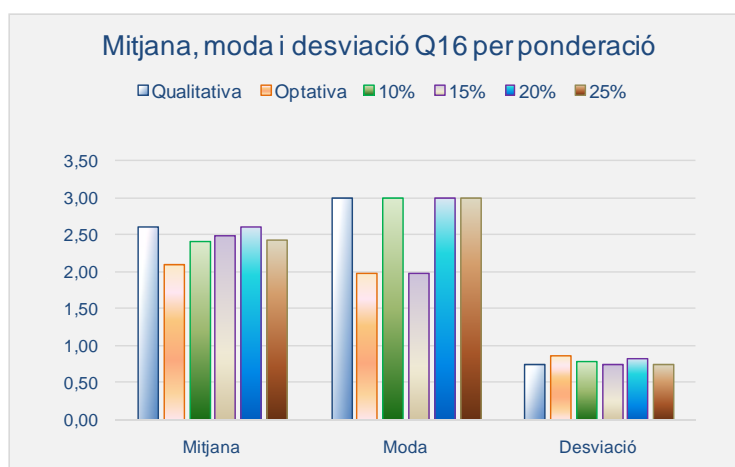


Gràfic 130. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació
"Q4: Clima afavoridor a l'aula/ classe"



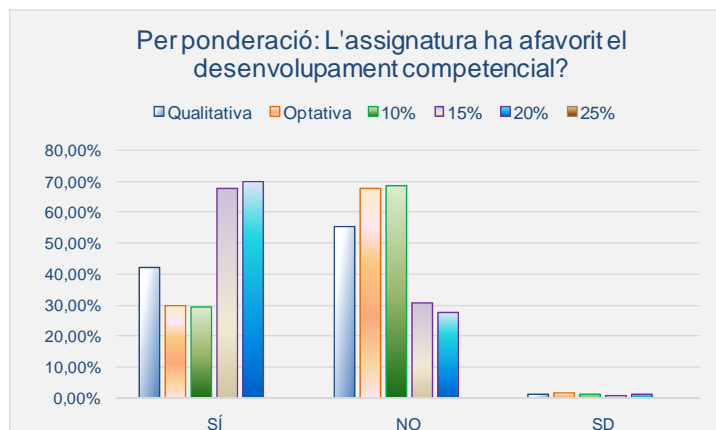
La Q16 té com a mitjana més elevada 2,62 de les assignatures amb ponderació del 20%. La més baixa és 2,12 a la ponderació optativa.

Gràfic 131. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació
"Q16: Estil comunicatiu docent"



La incidència de l'assignatura és més elevada en el cas de la ponderació del 20% (70,47%) i més baixa en el de la ponderació del 10% (29,69%).

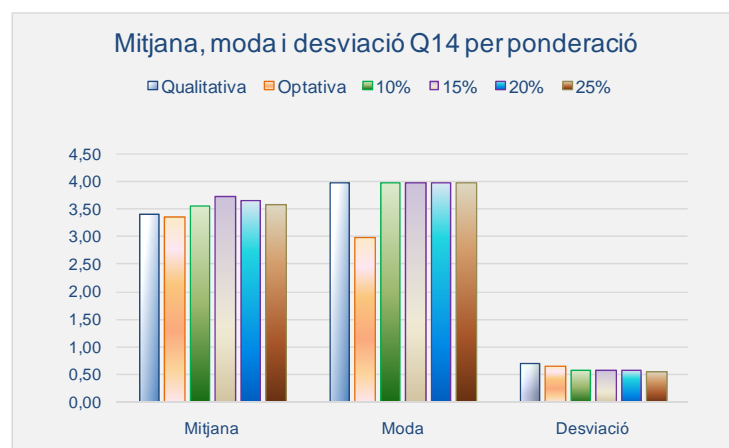
Gràfic 132 Comparació variable ponderació:
"L'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?"



Futur

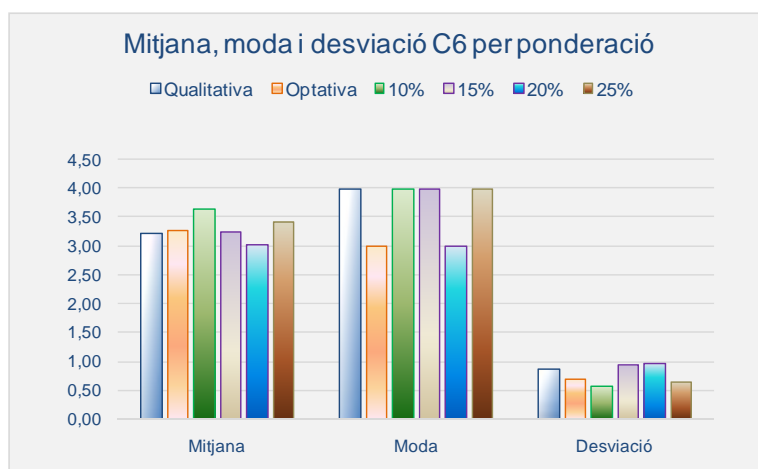
A la Q14 la mitjana és més elevada en les assignatures de ponderació del 15% (3,75). La més baixa és 3,41, en les ponderacions qualitatives.

Gràfic 133. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació
"Q14: Importància de la competència comunicativa oral per al futur professional"



La C6 té la seva mitjana més alta en les ponderacions del 10% (3,64). La més baixa en la ponderació del 20% (3,04).

Gràfic 134. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació "C6: Competència oral i escrita"

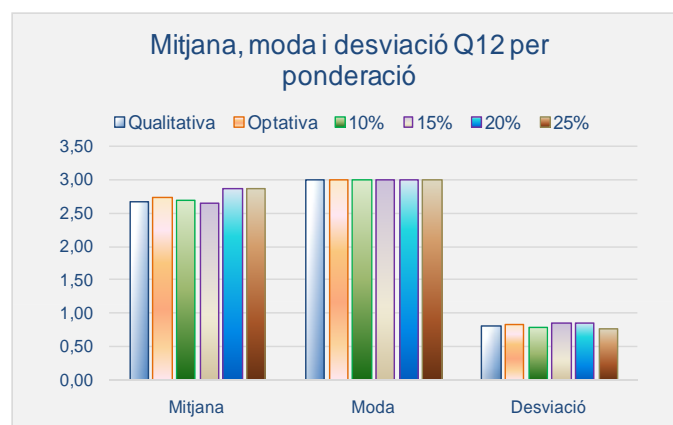


Les assignatures amb ponderació optativa són les que li donen una importància més elevada (2,64%) i les de ponderació 25% amb un 1,60% són els que menys li donen.

Pes de la presentació en públic en la qualificació final (Q12)

La valoració de la incidència de la dedicació a la seva preparació i la qualitat dels resultats denota una mitjana més elevada que comparteixen les ponderacions del 20% i del 25% (2,88). En canvi la més baixa és de 2,64, a les assignatures amb ponderació de 15%.

Gràfic 135 Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació "Q12: Pes de la presentació en públic en la qualificació final"

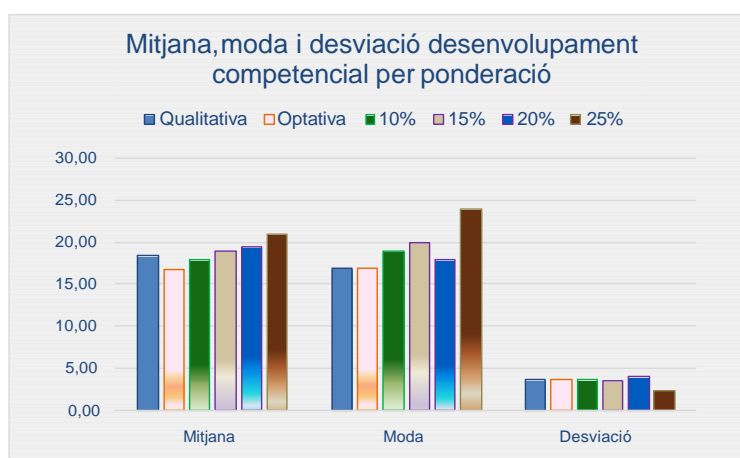


Desenvolupament competencial comunicatiu oral global

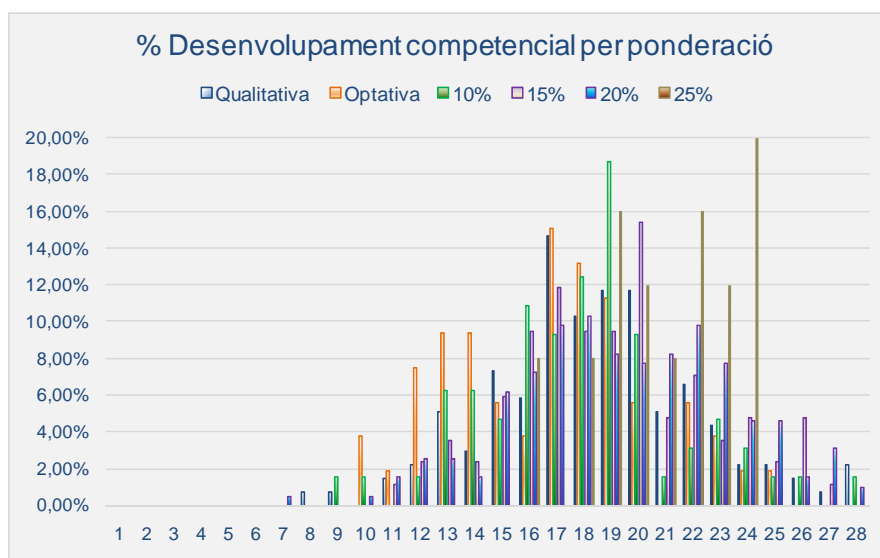
El desenvolupament competencial dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 25% té una mitjana més elevada que la dels alumnes de les altres ponderacions (20,92). La més baixa la trobem en el cas de les assignatures amb ponderació optativa (16,75).

La puntuació mínima es troba en 7/28 i en el cas de ponderació del 20%. El màxim és 28/28) i també en el cas de les assignatures de ponderació qualitativa, 10% i 20%.

Gràfic 136. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació
Desenvolupament competencial



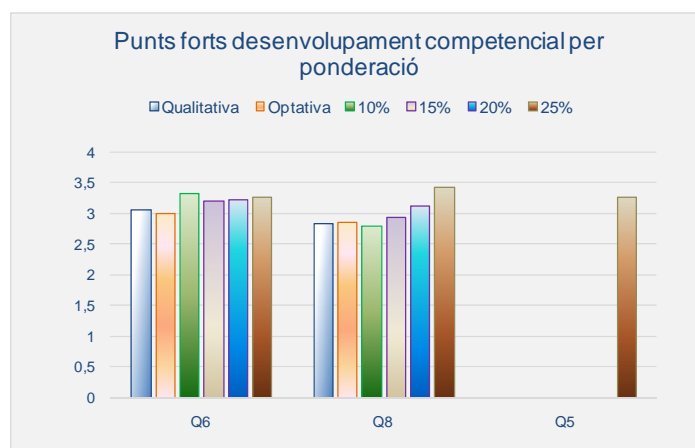
Gràfic 137. Comparació variable ponderació: Percentatge
Desenvolupament competencial



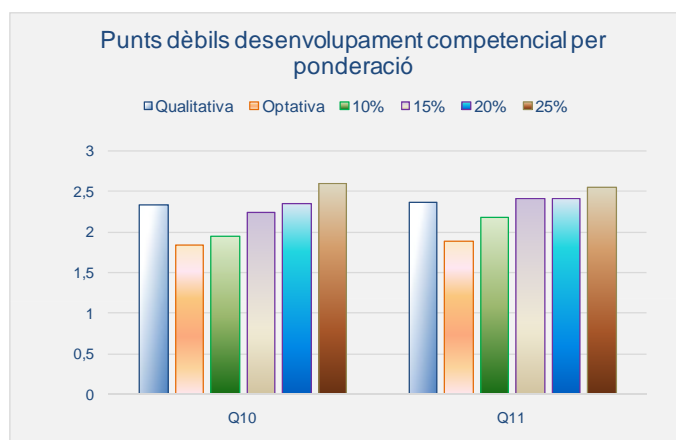
Taula 98. Comparació variable ponderació: Punts forts i punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

PUNTS FORTS											
Qualitativa		Optativa		10%		15%		20%		25%	
ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA
Q6	3,07	Q6	3,02	Q6	3,33	Q6	3,21	Q6	3,23	Q6	3,28
Q8	2,84	Q8	2,87	Q8	2,8	Q8	2,96	Q8	3,13	Q8	3,44
										Q5	3,28
PUNTS DÈBILS											
Qualitativa		Optativa		10%		15%		20%		25%	
ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA	ÍTEM	MITJANA
Q10	2,34	Q10	1,85	Q10	1,95	Q10	2,25	Q10	2,35	Q10	2,6
Q11	2,37	Q11	1,9	Q11	2,19	Q11	2,42	Q11	2,42	Q11	2,56

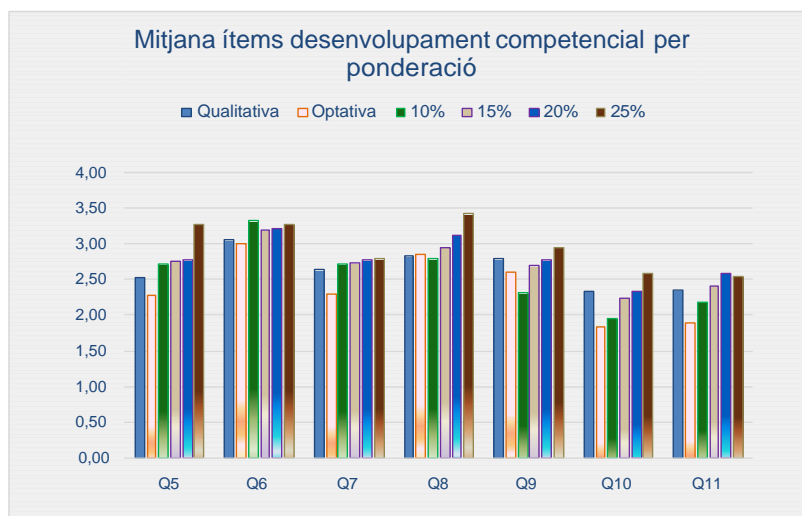
Gràfic 138. Comparació variable ponderació: Punts forts de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial



Gràfic 139. Comparació variable ponderació: Punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

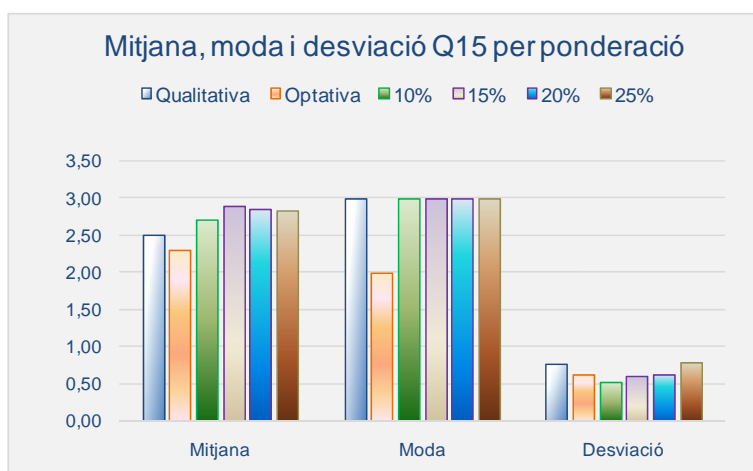


Gràfic 140. Comparació variable ponderació: Mitjana de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial



L'eficàcia comunicativa oral assolida (Q15) La mitjana en les assignatures amb ponderació del 15% és més elevada que la de les assignatures amb altres ponderacions. (2,89) La segueixen però, la ponderació del 20% amb una 2,85 i la del 25% amb un 2,84. La mitjana més baixa la trobem a la ponderació optativa amb un 2,30.

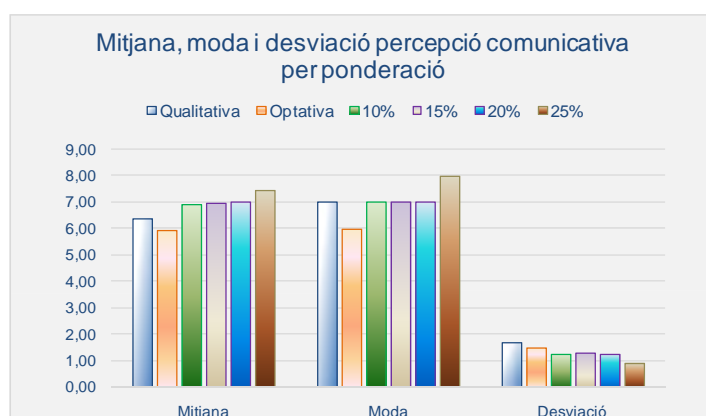
Gràfic 141. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació "Q15: Eficàcia comunicativa oral assolida"



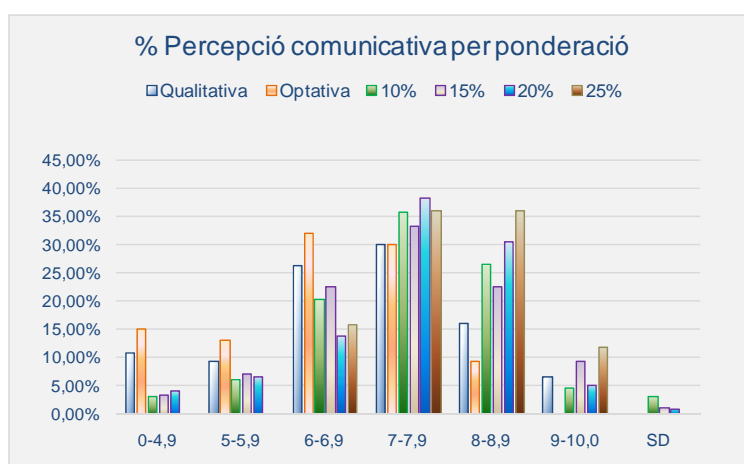
Percepció

La percepció comunicativa dels alumnes en assignatures amb ponderació del 25% és més elevada que la de la resta d'assignatures (7,46) i la mitjana més baixa (5,93) correspon a la mostra amb ponderació optativa.

Gràfic 142. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació percepció comunicativa



Gràfic 143. Comparació variable ponderació: Percentatge percepció comunicativa



Correlació i contrast de mitjanes

L'estadístic amb correlació més alta amb la percepció comunicativa és l'indicador de *Competència Comunicativa Oral General*.

Els valors van des de 0,48 el més baix (ponderació qualitativa) fins a 0,74 (ponderació del 25%), és de 0,71 en la ponderació optativa, de 0,65 en el cas del 10%, de 0,52 en el cas del 15% i de 0,69 en la del 20% (com més s'apropa al 1 més relació). En els demés casos, aquesta és poc elevada i per tant no es pot establir molta relació entre els ítems

L'ítem Q12 és l'únic on la hipòtesi nul·la queda acceptada. Per tant es reafirma la hipòtesi que diu que les mitjanes són iguals i que per tant no hi ha diferències entre els grups.

A tots els altres ítems, la hipòtesi nul·la queda refusada, i per tant es demostra que les mitjanes són diferents perquè ponderació sí que influeix en els resultats.

Taula 99. Comparació variable ponderació:
Resultats estadístic F "Percepció comunicativa"

Percepció Comunicativa							
Análisis de varianza de un factor							
RESUMEN							
Grupos	Cuenta	Suma	Promedio	Varianza			
0,1	62	430,75	6,95	1,57			
0,15	83	577,75	6,96	1,71			
0,2	191	1343,2	7,03	1,52			
0,25	50	373	7,46	0,81			
Optativa	53	314,5	5,93	2,25			
Qualitativa	136	868	6,38	2,94			

ANÁLISIS DE VARIANZA							
Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F	
Entre grupos	99,05872872	5	19,81	10,44	0,00	2,23	
Dentro de los grupos	1079,302636	569	1,90				
Total	1178,361365	574					

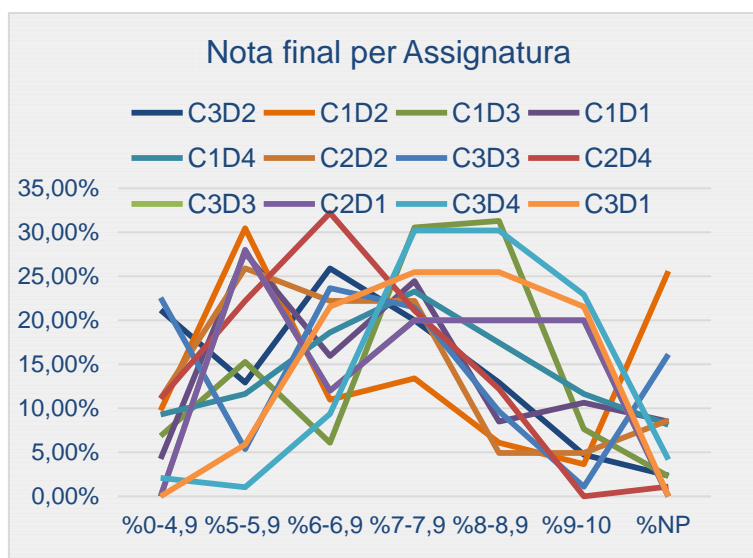
5.3. QUALIFICACIONS I SATISFACCIÓ DOCENT

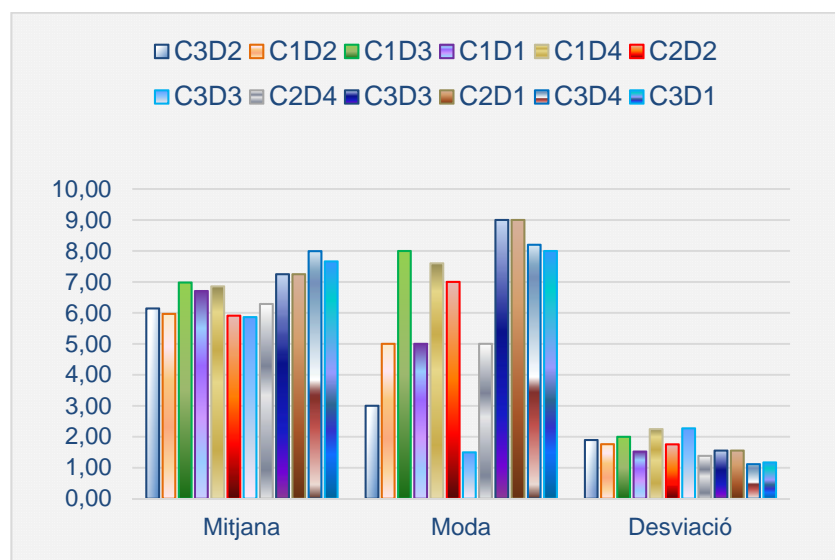
L'evolució del rendiment s'ha observat a través de les qualificacions assolides pels estudiants a les assignatures objecte d'estudi. Així mateix, la satisfacció docent, tal com s'apuntava a l'apartat de disseny metodològic malgrat la diversitat de criteris i escales emprades a cada de les institucions i els canvis al llarg del temps.

Ambdós indicadors s'han estudiant en la seva evolució en el temps i pel període específic objecte de la intervenció competencial comunicativa oral.

Els resultats s'han abordat des de la perspectiva de cada assignatura, però fonamentalment el que aporta més valor és a la llum de les tres variables clau de la recerca: llengua, etapa i ponderació de l'activitat d'exposició.

Taula 100. Nota final de cada assignatura



Taula 101. Mitjana, mediana i moda per assignatura

5.3.1. Qualificacions i satisfacció per etapa

Qualificacions per etapa

El major nombre d'assignatures correspon al Grau (9/12) i el menor al Màster (3/12). Per aquest motiu s'ha calculat l'estadístic (T-Student) de contrast de mitjanes per a identificar el seu grau de comparabilitat, amb un marge d'error del 5%.

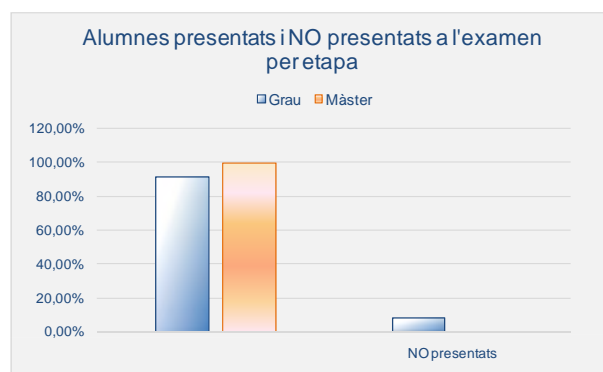
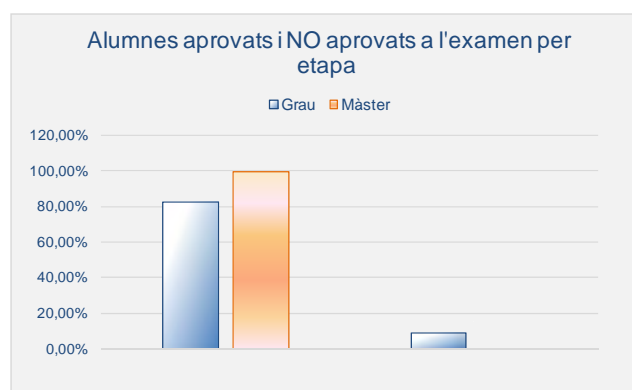
Taula 102. Classificacions assignatures per etapa (Grau –Màster)

Assignatures Grau		Assignatures Màster	
1	C3D2	C2D3	9
2	C1D2	C2D1	10
3	C1D3	C3D1	12
4	C1D1		
5	C1D4		
6	C2D2		
7	C3D3		
8	C2D4		
11	C3D4		

El % de presentats a l'examen és del 100% en el cas dels alumnes de Màster i del 91,7% en el cas dels de Grau. El % d'alumnes que han superat l'assignatura és també superior en l'etapa del Màster, arribant a ser el 100%, mentre que en el cas dels estudiants de Grau és del 82,8%.

Taula 103. Rendiment per etapa (Grau – Màster)

Rendiment	Grau		Màster	
	Nº	%	Nº	%
Total Matriculats	841		101	
Presentats examen	771	91,68%	101	100,00%
NO presentats	70	8,32%	0	0,00%
Superen l'examen	696	82,76%	101	100,00%
No superen l'examen	75	8,92%	0	0,00%

Gràfic 144. Percentatge d'estudiants presentats i NO presentats a l'examen per etapa (Grau – Màster)**Gràfic 145.** Percentatge d'estudiants aprovats i NO aprovats a l'examen per etapa (Grau – Màster)

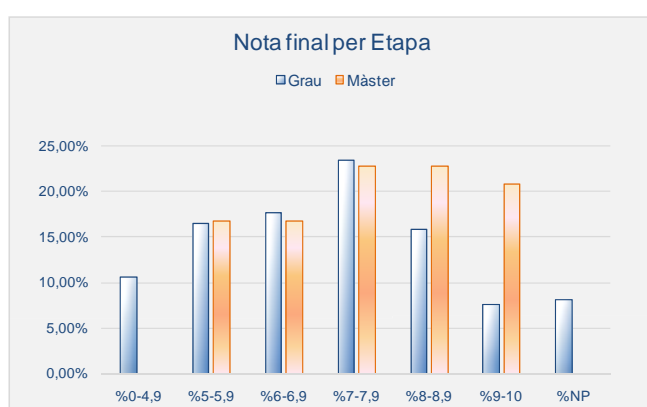
Pel que fa a la qualificació mitjana a les notes finals és superior també la qualificació de Màster (7,46) mentre en el Grau és de 6,59. L'estadístic de contrast de les mitjanes emprat ha estat la T-Student, per a un 5% de marge d'error,

s'accepta la hipòtesi nul·la, no s'observa diferència entre mitjanes. D'igual manera també és superior la moda (9 vs 5 en grau). No obstant la desviació és més alta en el cas dels alumnes de Grau (1,92 vs 1,37 Màster).

Taula 104. Nota final per etapa (Grau – Màster)

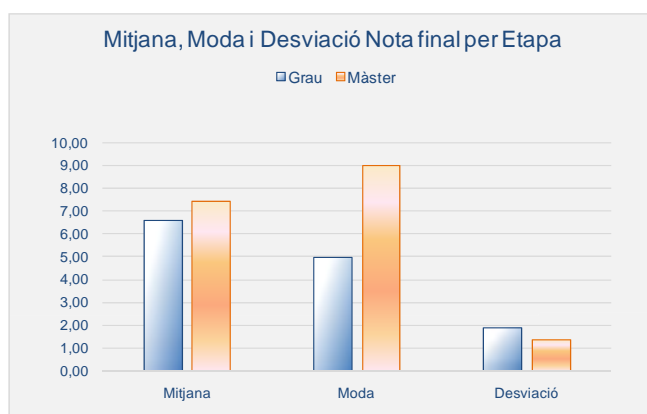
Nota final	Grau	Màster
Mitjana	6,59	7,46
Moda	5,00	9,00
Desviació	1,92	1,37

Gràfic 146. Nota final per etapa (Grau – Màster)



Les puntuacions mínimes i màximes també varien en els dos grups d'alumnes. Mínim 0,20 en el cas de les assignatures de Grau (suspès) i de 5 en el cas de les de Màster (aprovat). La qualificació màxima assolida al Grau ha estat de 9,9 i de 9,8 al Màster.

Gràfic 147. Mitjana, moda i desviació nota final per etapa (Grau –Màster)

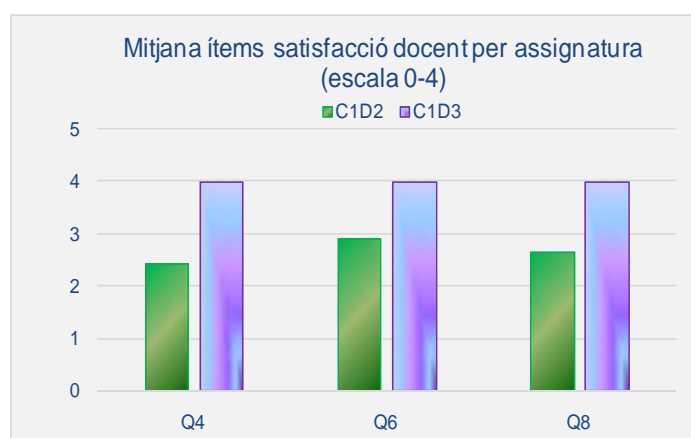
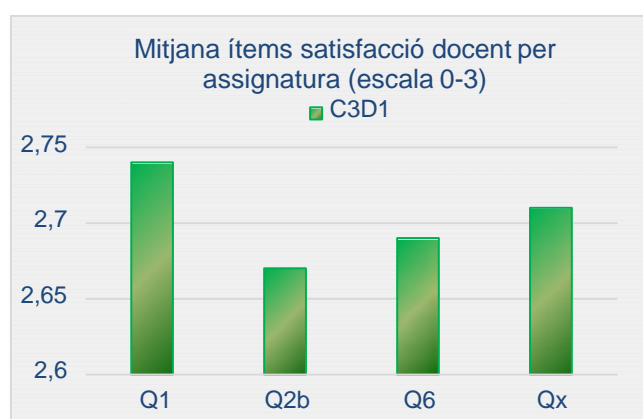


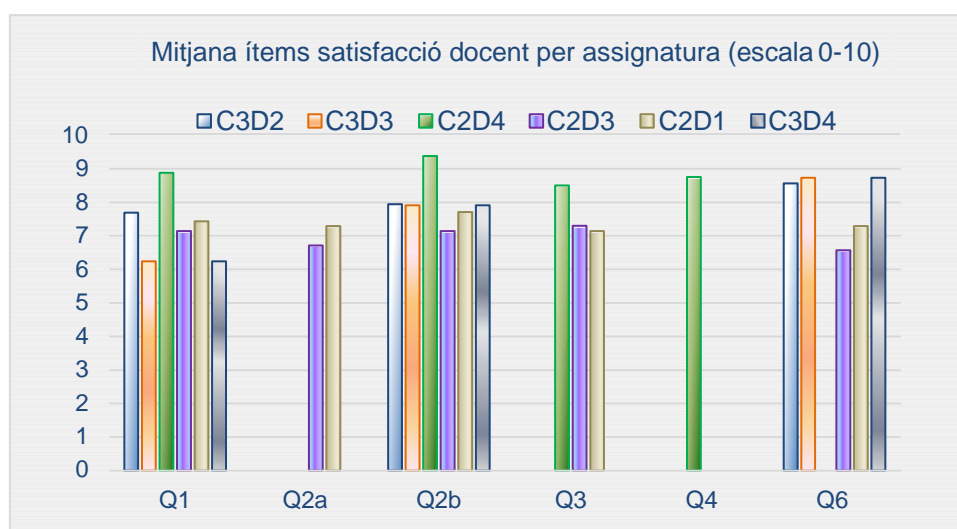
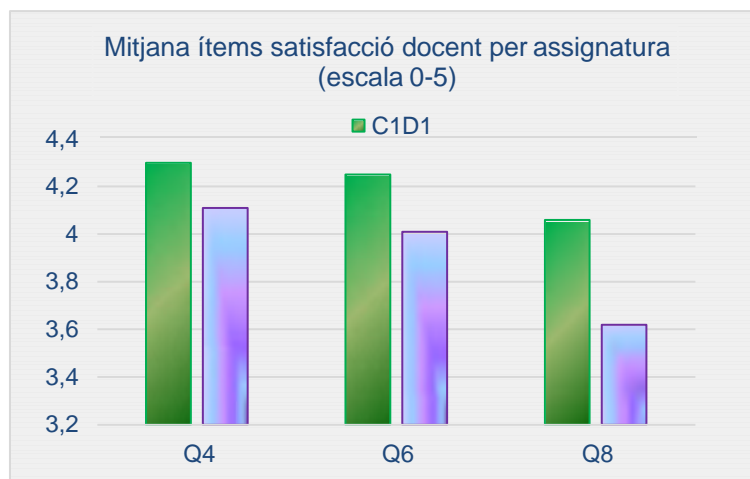
Satisfacció per etapa

L'indicador de satisfacció ha estat un dels més complexos d'abordar per la seva diversitat d'escala de valoració, contingut objecte d'avaluació i així com els canvis, manca d'estabilitat en el temps dels criteris en un mateix centre.

Com s'exposava en la fase de disseny metodològic s'ha abordat el conjunt d'ítems considerats rellevants i amb alguna relació amb aspectes de la competència comunicativa, atès aquesta competència com a objecte de valoració només s'explicita en un cas. Les taules següents exemplifiquen la diversitat esmentada.

Gràfic 147a. Mitjana dels ítems de satisfacció docent escala 0-3



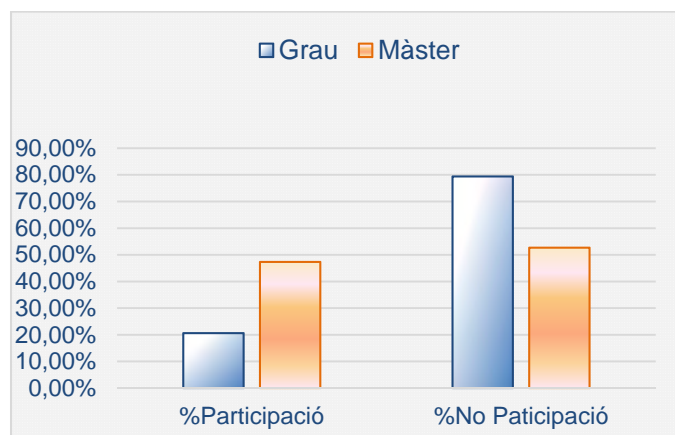


El % de participació a les enquestes de satisfacció és superior en el cas dels alumnes que cursen assignatures de Màster (47,33% *vs* 20,59% al Grau), aspecte justificat per la seva administració presencial (1 dels casos), mentre a tots els casos de Grau aquesta administració és en línia.

Taula 105. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per etapa (Grau – Màster)

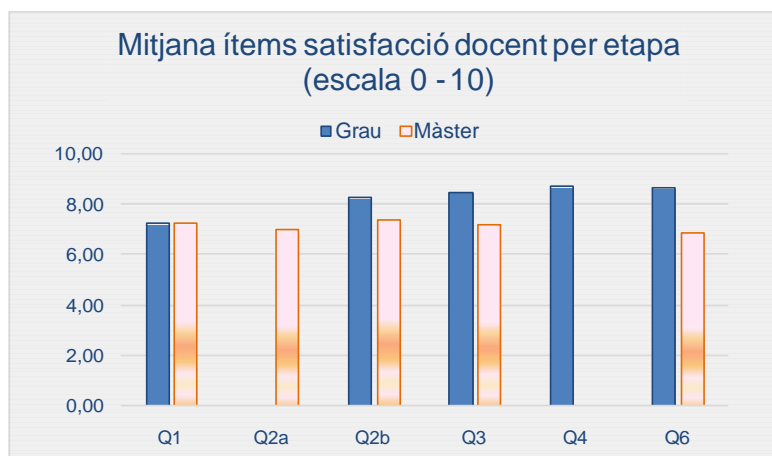
Participació	Grau	Màster
% Participació	20,59%	47,33%
% NO participació	79,41%	52,67%

Gràfic 148. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per etapa (grau – màster)



En el cas de les assignatures que tenen com a escala de satisfacció 0 – 10 les mitjanes són més elevades en el cas de Grau en els ítems 2b, 3 i 6 mentre que a l'ítem 1 les assignatures de Màster tenen una mitjana superior.

Gràfic 149. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per etapa (grau- màster) amb escala 0 -10



Relació nota final i percepció comunicativa

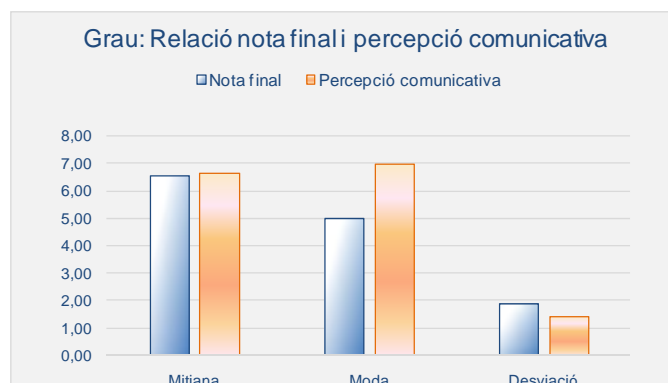
La percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures de Màster (7,42) és més elevada que els alumnes de grau (6,68).

Taula 106. Relació nota final i percepció comunicativa per etapa (Grau –Màster)

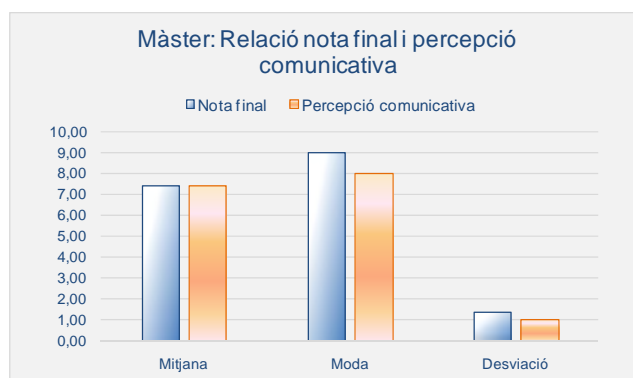
	Nota final		Percepció	
	Grau	Màster	Grau	Màster
Mitjana	6,59	7,46	6,68	7,42
Moda	5,00	9,00	7,00	8,00
Desviació	1,92	1,37	1,47	1,04

La diferència entre la percepció comunicativa i la qualificació final obtinguda dels estudiants és més elevada en el cas dels alumnes de Grau (0,09 vs 0,04 Màster).

Gràfic 150. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes de grau



Gràfic 151. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes de màster



5.3.2. Qualificacions i satisfacció per llengua

Qualificació i llengua

La llengua de la docència de l'assignatura ha estat una de les variables fonamental de la recerca, en la mesura que a la Universitat augmenta la presència de contextos lingüístics diversos, amb especial, en anglès.

El fet que es tracti d'una llengua amb un component, en la seva majoria no materna i per tenir efectes en la competència comunicativa tant del docent com de l'estudiant, per la manca de recursos que el seu li pot representar comunicar de manera eficaç en el context d'ensenyament aprenentatge.

Entre la mostra objecte d'estudi és majoritària la docència en català (6/12) respecte a la que es fa en llengua anglesa (4/12).

Taula 107. Classificacions assignatures per llengua (català – anglès)

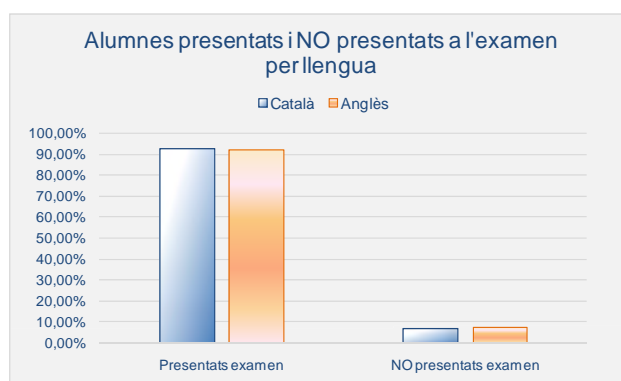
Assignatures en Català		Assignatures en Anglès	
1	C3D2	C1D4	5
2	C1D2	C3D3	7
3	C1D3	C3D4	11
4	C1D1	C3D1	12
6	C2D2		
8	C2D4		
9	C2D3		
10	C2D1		

El % de presentats a l'examen és similar en ambdues llengües (~ 92%). El % d'alumnes que han aprovat l'examen és superior en la llengua anglesa (87%) que en la catalana (83%).

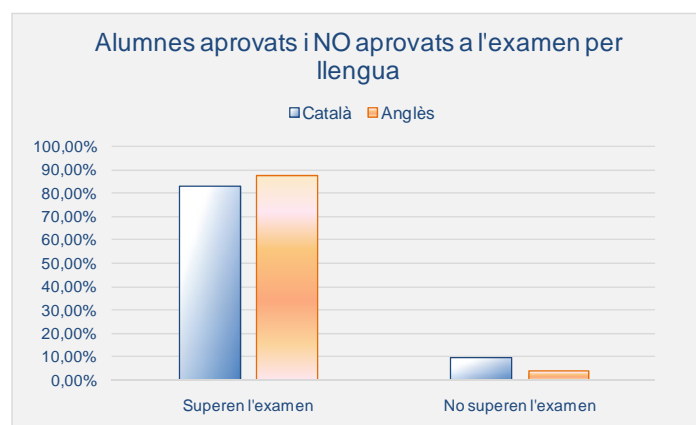
Taula 108. Rendiment per llengua (català – anglès)

Rendiment				
Total Matriculats	613		329	
Presentats examen	569	92,82%	303	92,10%
NO presentats	44	7,18%	26	7,90%
Superen l'examen	509	83,03%	288	87,54%
No superen l'examen	60	9,79%	15	4,56%

Gràfic 152. Percentatge d'estudiants presentats i NO presentats a l'examen per llengua (català – anglès)



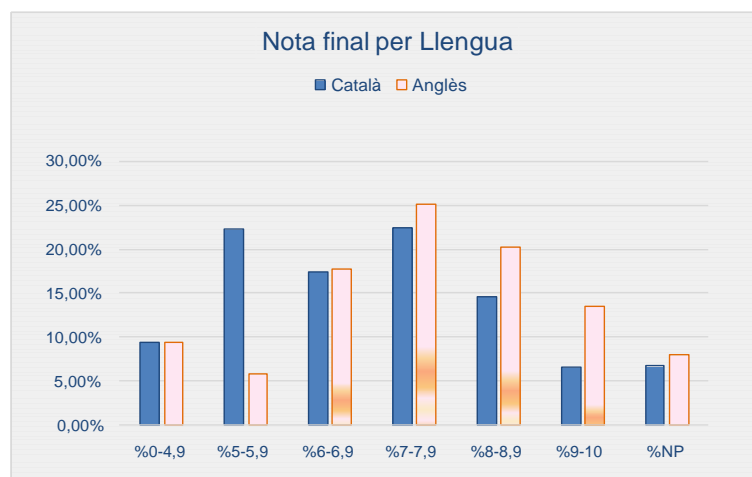
Gràfic 153. Percentatge d'estudiants aprovats i NO aprovats a l'examen per llengua (català – anglès)



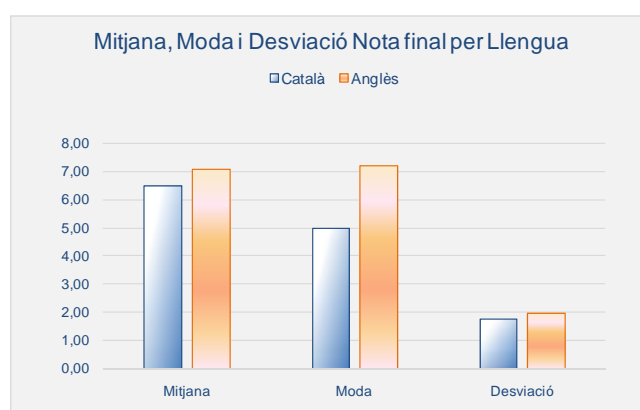
La mitjana de la qualificació obtinguda en les notes finals dels alumnes en assignatures en anglès és superior (7,07) que en les assignatures en català (6,49). D'igual manera també és superior la moda (7,2 vs 5 en català) i la desviació (2 anglès i 1,78 català). Tot i que l'estadístic T és 4,4, zona de refús de la H_0 (les mitjanes no són similars) hi ha altres factors que podrien condicionar la puntuació.

Taula 109. Nota final per llengua (català – anglès)

Nota final	Català	Anglès
Mitjana	6,49	7,07
Moda	5,00	7,20
Desviació	1,78	2,00

Gràfic 154. Nota final per llengua (català – anglès)

Els mínims i els màxims són semblants en els dos grups. Mínim 0,60 en el cas de les assignatures en català i 0,20 en el cas de les d'anglès. Màxim 9,8 en el cas català i 9,8 en el cas anglès.

Gràfic 155. Mitjana, moda i desviació nota final per llengua (català – anglès)

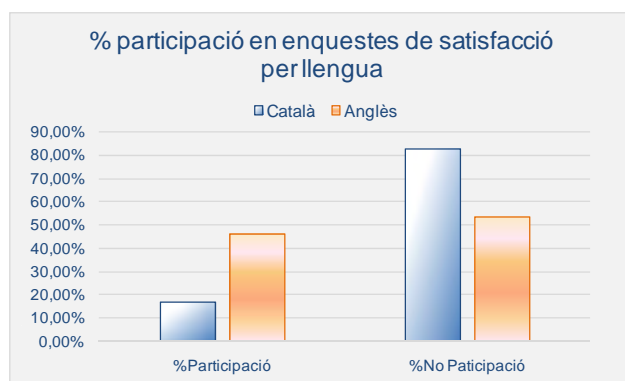
Satisfacció i llengua

El % de participació en enquestes de satisfacció és superior en el cas dels alumnes que cursen assignatures en anglès (46,38% vs 17,32% català).

Taula 110. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per llengua (català – anglès)

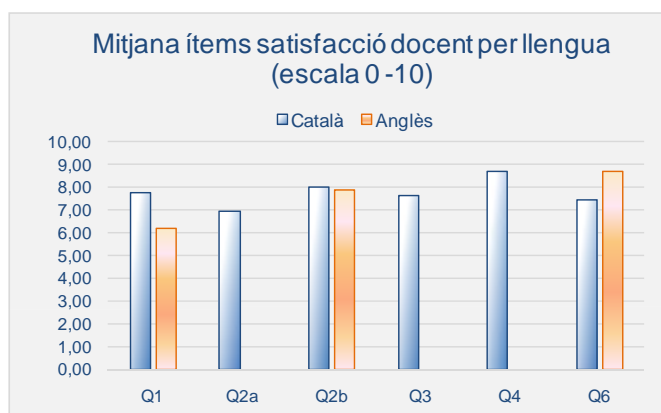
Participació	Català	Anglès
% Participació	17,32%	46,38%
% NO participació	82,68%	53,63%

Gràfic 156. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per llengua (català – anglès)



En el cas de les assignatures amb escala de satisfacció 0-5 (molt desacord – molt d'acord) les mitjanes són més elevades en el cas del grup en català en totes les qüestions (Q4, Q6, Q8). La diferència més elevada s'observa entre elles la qüestió 8, amb un 4,06 de mitjana per a les assignatures en català i un 3,62 per a les d'anglès

Gràfic 157. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per llengua (català – anglès) amb escala 0 -10



En el cas de les assignatures que tenen com a escala de satisfacció 0 – 10 les mitjanes són més elevades en el cas de català en els ítems 1 i 2b, mentre que a l'ítem 6 les assignatures en anglès tenen una mitjana superior.

Relació nota final i percepció comunicativa

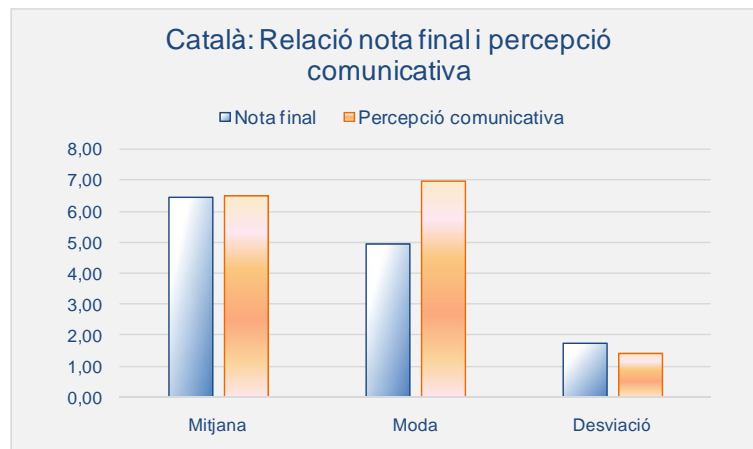
La percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures en anglès (7,19) és més elevada que els alumnes en català (6,54).

Taula 111. Relació nota final i percepció comunicativa per llengua (català – anglès)

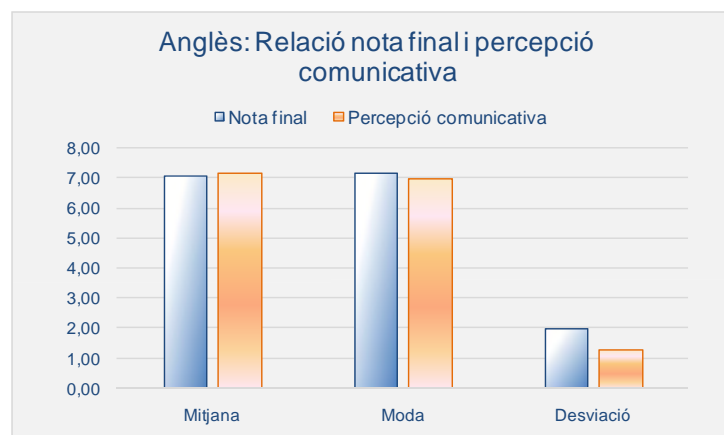
	Nota final		Percepció	
	Català	Anglès	Català	Anglès
Mitjana	6,49	7,07	6,54	7,19
Moda	5,00	7,20	7,00	7,00
Desviació	1,78	2,00	1,46	1,29

La diferència entre la percepció comunicativa i la nota real dels alumnes és més elevada en el cas de les assignatures impartides en anglès.

Gràfic 158. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures en català



Gràfic 159. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures en anglès



5.3.3. Qualificacions i satisfacció per ponderació

La diversitat i diferència que s'observa entre les assignatures en el pes que s'atorga a la seva avaluació en el conjunt de l'avaluació. La ponderació 10%, 15%, 20%, 25%, Optativa, Qualitativa.

En el marc teòric d'aquesta recerca es fa palès la incidència dels factors atribucionals i assignació de valor de les tasques en l'estratègia en l'enfocament de les tasques dels alumnes.

Aquest és el motiu pel que una vegada que es va observar la diversitat de mecanismes d'avaluació era interessant com a variable central de l'estudi.

Taula 112. Classificacions assignatures per ponderació

Ponderació 10%		Ponderació 15%		Ponderació 20%		Ponderació 25%		Ponderació optativa		Ponderació qualitativa	
1	C3D2	6	C2D2	3	C1D3	9	C2D3	8	C2D4	2	C1D2
		11	C3D4	7	C3D3	10	C2D1			4	C1D1
				12	C3D1					5	C1D4

Curs	Nº	%s/total	Matriculats	% Participació
10%	64	11,03%	85	75,29%
15%	84	14,48%	177	47,46%
20%	193	33,28%	278	69,42%
25%	50	8,62%	50	100,00%
Optativa	53	9,14%	90	58,89%
Qualitativa	136	23,45%	262	51,91%

TOTAL 580 100,00% 942 61,57%

Qualificació i ponderació

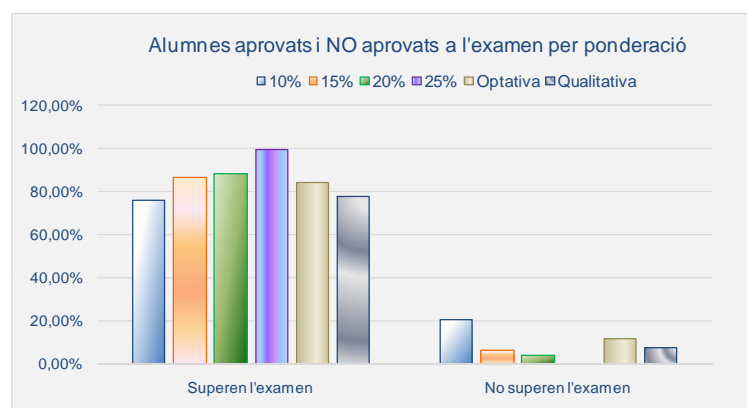
El % de presentats a l'examen més elevat el trobem en la ponderació del 25%, on és del 100%. Seguida de la del 10% que és del 97,65%.

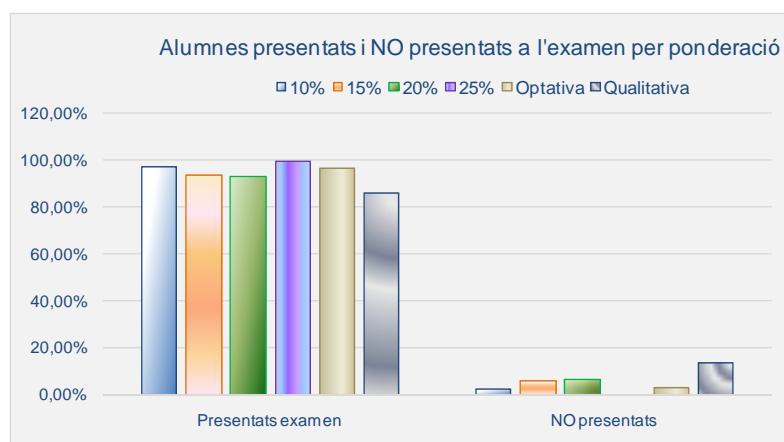
Taula 113. Rendiment per ponderació

Rendiment	10%		15%		20%		25%		Optativa		Qualitativa	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total Matriculats	85		177		278		50		90		262	
Presentats examen	83	97,65%	166	93,79%	260	93,53%	50	100,00%	87	96,67%	226	86,26%
NO presentats	2	2,35%	11	6,21%	18	6,47%	0	0,00%	3	3,33%	36	13,74%
Superen l'examen	65	76,47%	154	87,01%	247	88,85%	50	100,00%	76	84,44%	205	78,24%
No superen l'examen	18	21,18%	12	6,78%	13	4,68%	0	0,00%	11	12,22%	21	8,02%

El % de presentats més baix és a la ponderació qualitativa amb un 86,26%. El % d'alumnes que han superat l'assignatura més alt és igualment per a la ponderació del 25%, amb un 100% d'aprovat. La ponderació del 20% és la segona més alta (88,85%). El % més baix d'alumnat que ha superat l'assignatura és per a la ponderació del 10% (76,47% d'aprovat).

Gràfic 160. Percentatge d'estudiants presentats i NO presentats a l'examen per ponderació



Gràfic 161. Percentatge d'estudiants aprovats i NO aprovats per ponderació

La mitjana de la qualificació a les notes finals dels alumnes en assignatures ponderades amb un 25% és la més elevada (7,25), seguida per la ponderació del 15% (7,06) i la del 20% (6,77). L'estadístic F (4,82), pel contrast de mitjanes, està en zona de refús de la hipòtesi nul·la, per tant hi ha diferències significatives entre per ponderació entre les mostres.

Taula 114. Nota final per ponderació

Nota final	10%	15%	20%	25%	Optativa	Qualitativa
Mitjana	6,14	7,06	6,77	7,25	6,29	6,56
Moda	3,00	7,00	8,00	9,00	5,00	5,00
Desviació	1,90	1,77	2,06	1,54	1,38	1,90

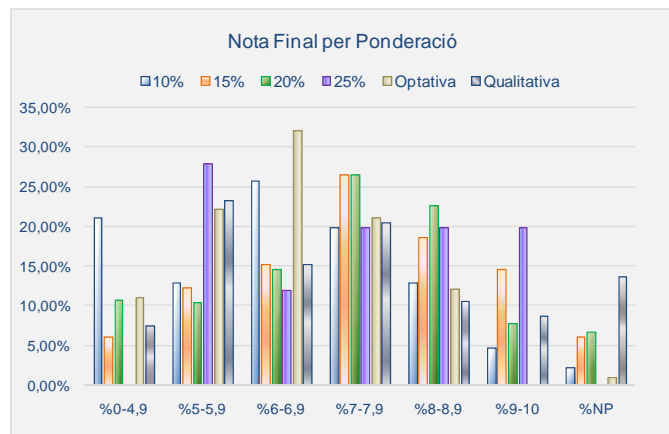
D'igual manera també és superior la moda en el cas de la ponderació del 25% (9), seguida del 20% i el 15% (8 i 7 respectivament). L'única moda suspesa és la de la ponderació del 10% (3).

Les desviacions típiques més elevades les trobem en les ponderacions de 20%, 10% i qualitativa (2,06 la primera i 1,90 les altres). La més reduïda és 1.38 en la ponderació optativa.

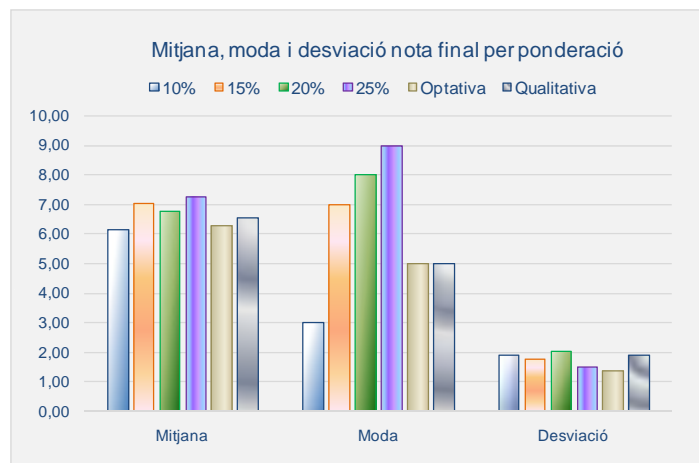
Els mínims són similars en les ponderacions 15%, 20% i Qualitativa, on no arriben ni a l'1 de puntuació (0,6, 0,2 i 0,4 respectivament). L'únic cas on el mínim queda aprovat és en el cas de la ponderació del 25%.

Els màxims són més semblants en els sis grups i varien entre un 8,5 (el pitjor – ponderació optativa) i un 9,9 (ponderació qualitativa) el més alt.

Gràfic 162. Nota final per ponderació



Gràfic 163. Mitjana, moda i desviació nota final per ponderació



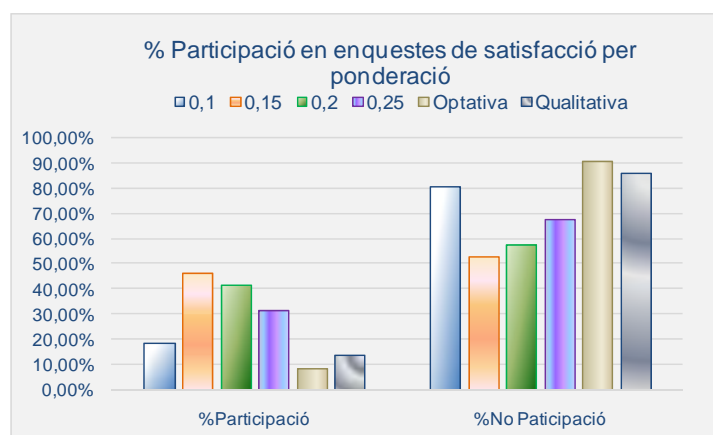
Satisfacció per ponderació

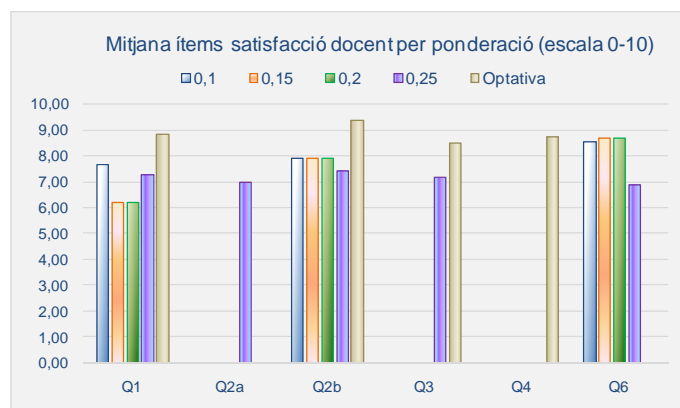
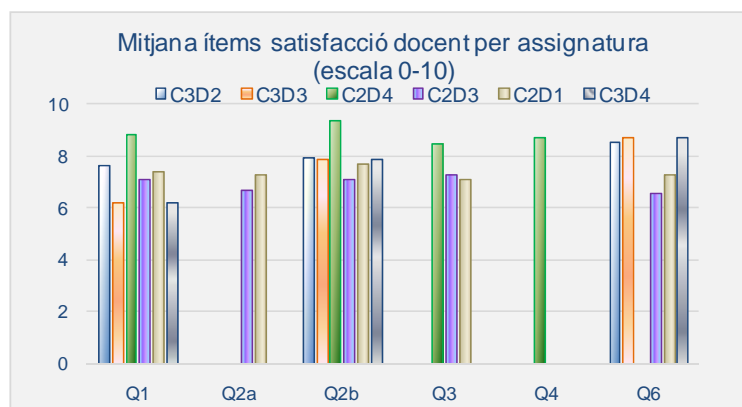
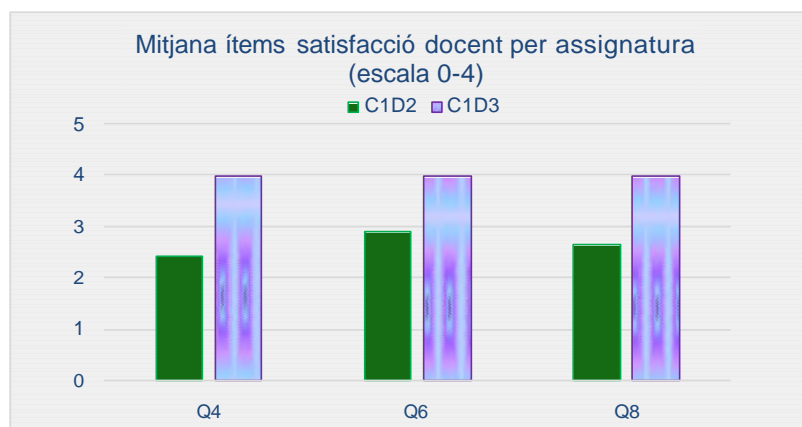
Els % de participació a les enquestes de satisfacció més elevats es donen en les mostres de ponderació del 15% i del 20%, amb un 46,88% i 42,07% respectivament. Els casos on hi ha hagut una participació més baixa ha estat en les ponderacions d'optativa i Qualitativa amb un 8,89% i 13,97%.

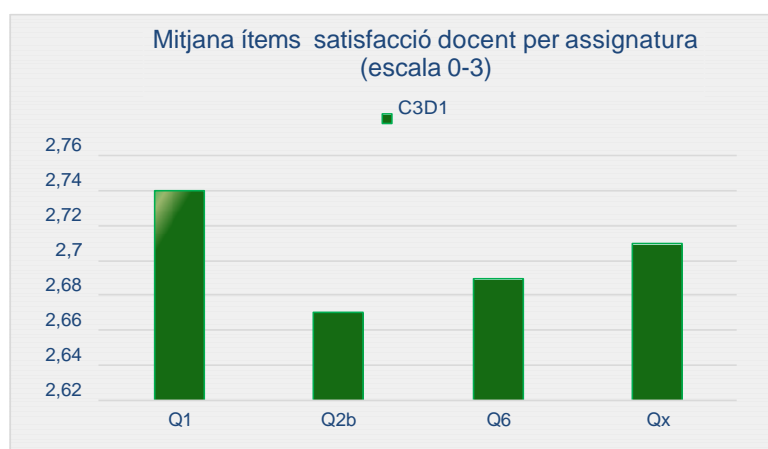
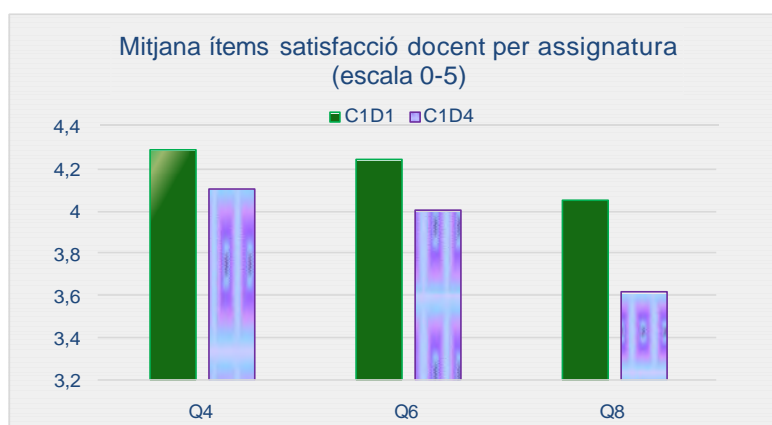
Taula 115. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per ponderació

Participació	% Participació	% NO participació
10%	18,82%	81,18%
15%	46,88%	53,13%
20%	42,07%	57,93%
25%	32,00%	68,00%
Optativa	8,89%	91,11%
Qualitativa	13,97%	86,03%

Gràfic 164. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per ponderació



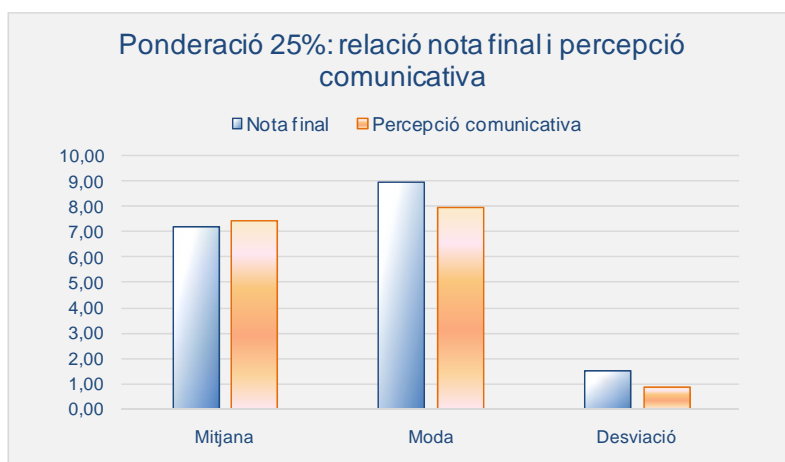
Gràfic 165. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per ponderació amb escala 0 -10**Gràfic 166.** Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per assignatures amb escala 0 -10**Gràfic 167.** Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per assignatures amb escala 0 -4

Gràfic 168. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per assignatures amb escala 0 -3**Gràfic 169.** Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per assignatures amb escala 0-5

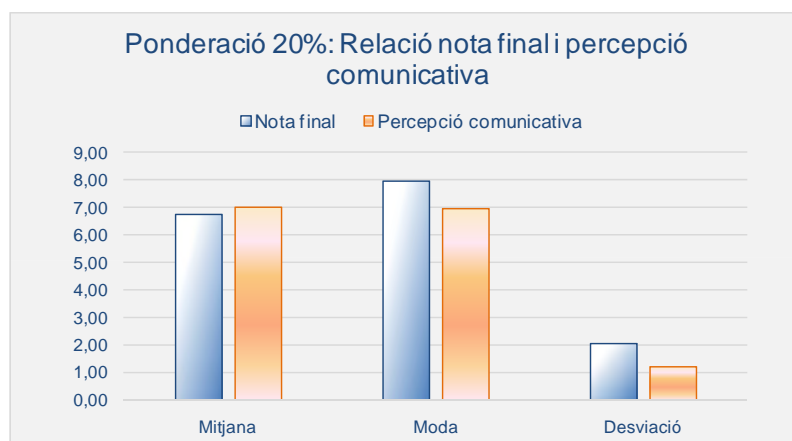
Relació ponderació i percepció comunicativa

La percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 25% és la més elevada (igual que la nota final) sent d'un (7,46). A aquesta la segueix la ponderació del 20% amb un 7,03 i la del 15% amb un 6,96.

Gràfic 170. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 25%

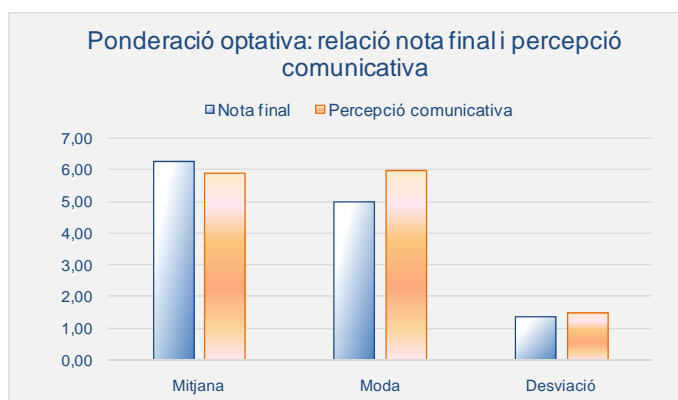


Gràfic 171. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 20%

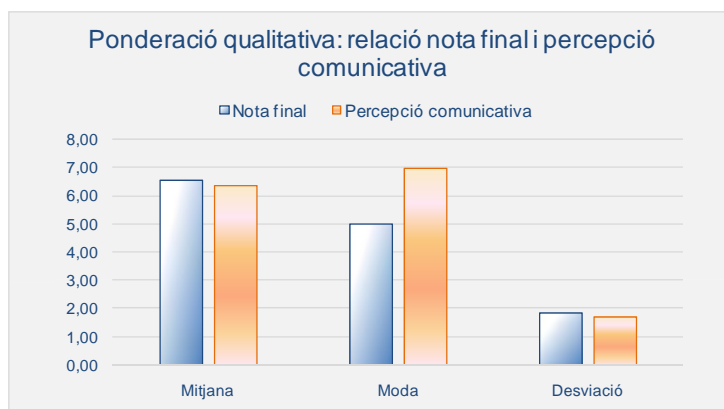


La percepció comunicativa dels alumnes més baixa la trobem en les assignatures amb ponderacions d'optativa i qualitativa (5,93 i 6,38 respectivament).

Gràfic 172. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació optativa

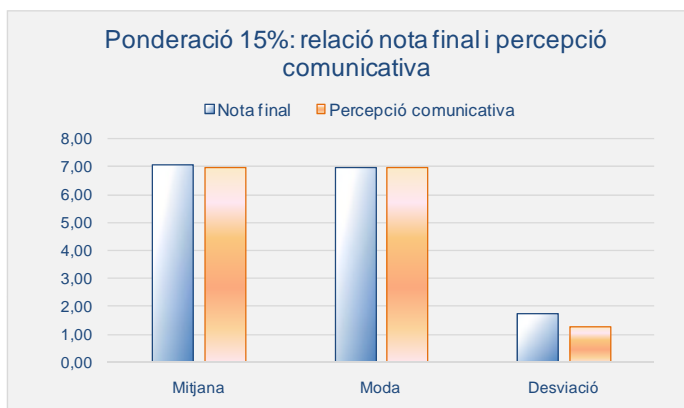


Gràfic 173. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació qualitativa



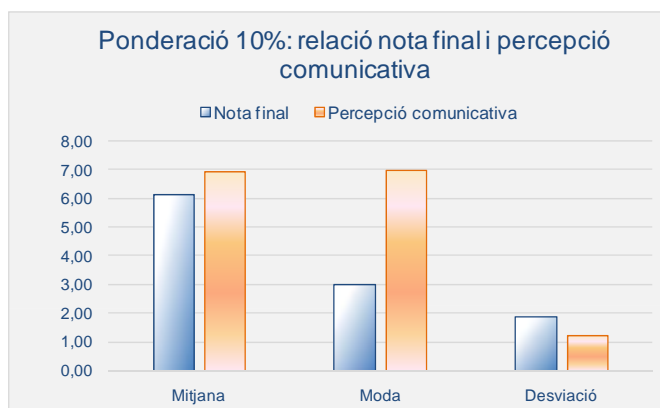
La nota final i la percepció comunicativa més similar la trobem en els casos d'assignatures amb ponderació 15% i Qualitativa on la diferència només és del 0,10 i del 0,18 respectivament.

Gràfic 174. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 15%



La major diferència s'observa en la ponderació del 10% amb un 0,8 i en la d'optativa amb un 0,35.

Gràfic 175. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 10%



5.4. LES REFERÈNCIES DE L'ENTORN

5.4.1. Qüestionari per a les organitzacions

El nombre d'organitzacions de l'entorn socioprofessional que van completar el qüestionari van ser 51. El % d'empreses participants ha estat del 14,96%, d'un total de 341. El document administrat en línia i dissenyat amb una escala de resposta entre 1 – 4 dels ítems, 1 per a la valoració més baixa i 4 per a la més alta.

La mostra es considera significativa per a un nivell de confiança del 89% i una estimació d'error del +/- 11%.

Bloc 1. Afirmacions i context

Pel que fa a les afirmacions els ítems amb una mitjana més alta han estat l'A1 (“Parlar bé, l'expressió oral, és cada vegada més necessari a la feina”) i l'A15 (Les organitzacions multinacionals), ambdues amb una $\bar{X} = 3,71$ i $S = 0,46/0,64$ respectivament. Es mostra un elevat grau d'acord en relació a la importància de la competència i especialment important en contextos multinacionals.

L'ítem amb mitjana més baixa ($\bar{X} = 2,71$, $S = 0,91$), és per al grau d'acord de l'ítem A8 (Domini de gèneres i estratègies comunicatives orals diverses).

Context

Tal i com s'ha indicat puntuació més alta del primer bloc correspon a la importància atorgada a la competència comunicativa oral, a més de ser la que presenta un major acord en les opinions ($S = 0,46$).

Respecte al rol de la Universitat ($\bar{X} = 3,06$, $S = 0,90$) i la seva contribució per a millorar el desenvolupament d'aquesta competència ($\bar{X} = 2,71$, $S = 0,86$).

Desenvolupament competencial dels nous titulats universitaris

Cap de les habilitats associades (A4 – A8) a la competència comunicativa oral obté una mitjana superior a 2,69 i entre aquests ítems s'identifica la mitjana més baixa del bloc 1. La valoració més baixa s'atorga a l'ítem A8, corresponent al domini de gèneres comunicatius). En tots els casos la desviació és inferior a 1 (0,80 ~ 0,96).

Grau d'importància de cada finalitat comunicativa oral a les organitzacions

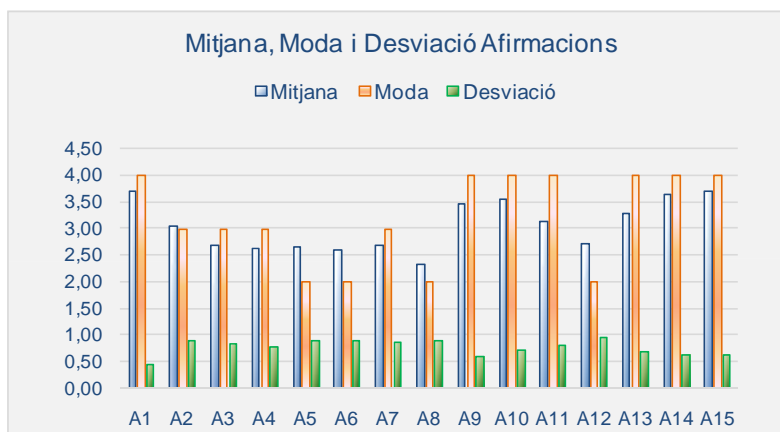
Les quatre opcions plantejades al qüestionari eren sobre:

- informar,
- convèncer-motivar,
- inspirar i
- entretenir-emocionar

Els resultats obtinguts mostren que entre les finalitats educatives destaca la A10 (\bar{x} = 3,55, S = 0,73) relacionada amb convèncer i motivar, i la finalitat comunicativa que menys important es considera en l'àmbit de l'empresa, és l'A12 (\bar{x} = 2,73), orientada a inspirar i entretenir. La dispersió de les dades és més baixa (S = 0,61), i per tant major grau d'acord, és a la finalitat d'informar (A9, \bar{x} = 3,45).

Per àmbits, grau d'importància de la competència comunicativa oral formal a l'activitat professional a...

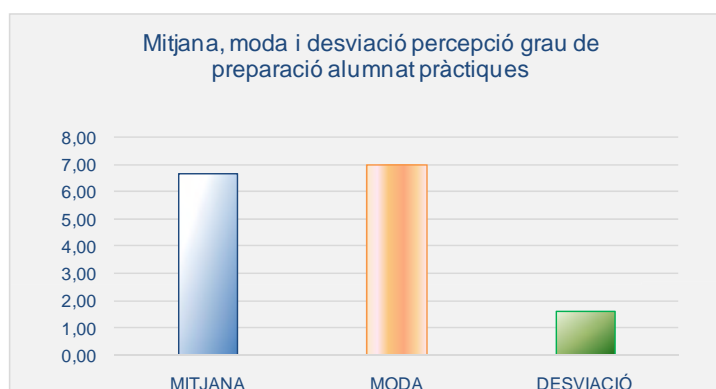
Destaca, tal com s'apuntava a l'inici la consideració que és una competència especialment necessària a l'entorn de les organitzacions multinacionals.

Gràfic 176. Mitjana, moda i desviació de les afirmacions de l'enquesta les organitzacions

Percepció grau de preparació alumnat de pràctiques

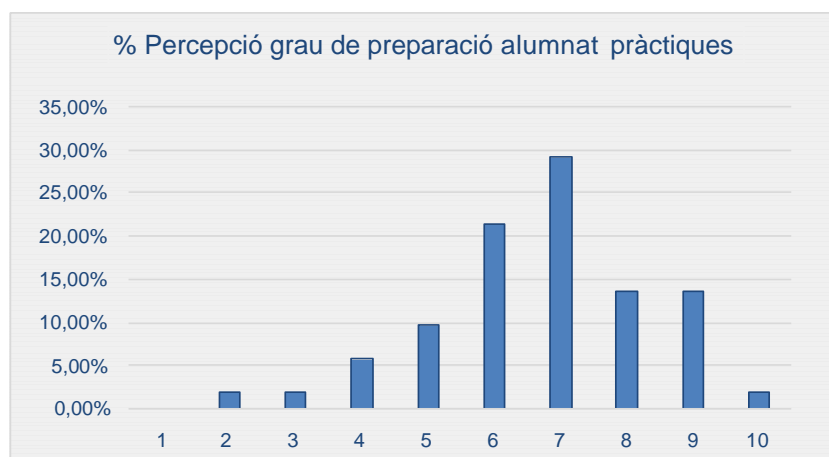
Percepció del grau de preparació mitjana de la competència comunicativa oral dels estudiants en pràctiques

Pel que fa a la percepció competencial comunicativa oral dels futurs titulats les dades generals, per a una escala 1 - 10, $\bar{x} = 6,71$ i $S = d'1,66$, amb una mediana i moda de 7 (29,7%).

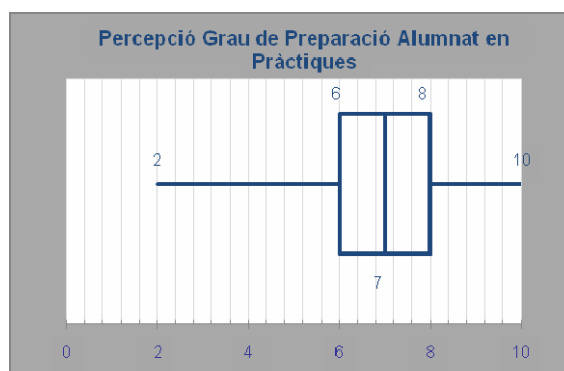
Gràfic 177. Mitjana, moda i desviació de la percepció per part de les empreses del grau de preparació de l'alumnat en practiques

Les dades desagregades de la valoració de la competència comunicativa oral de l'alumnat en pràctiques distribueix les puntuacions:

Gràfic 178. Percepció per part de les empreses, del grau de preparació de l'alumnat en pràctiques



Gràfic 179. Diagrama de caixa de la percepció per part de les empreses del grau de preparació de l'alumnat en pràctiques



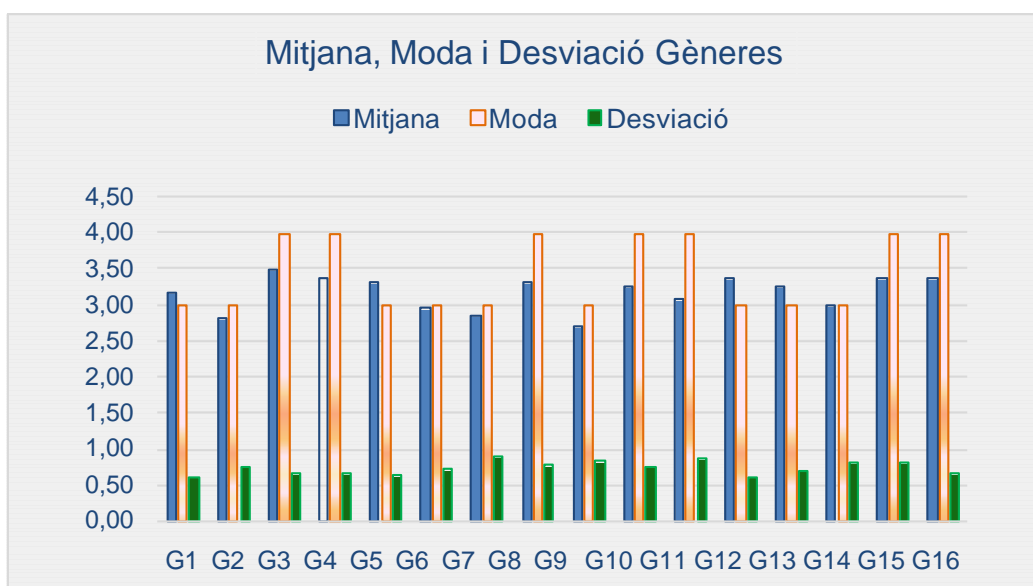
Bloc 2. Gèneres comunicatius

Entre els 16 gèneres a valorar destaquen la importància que les aportacions atorguen a l'argumentació (\bar{X} = 3,51, S = 0,67) i com a menys importància el testimoni (\bar{X} = 2,73, S = 0,85).

Obtenen també una bona valoració (<3,35) gèneres com la negociació (\bar{X} = 3,39), les entrevistes individuals, les converses telefòniques professionals i la

participació i aportacions a les reunions, els tres gèneres amb una $\bar{x} = 3,37$, amb una menor variabilitat al gènere de conversa telefònica professional.

Gràfic 180. Mitjana, moda i desviació de les qüestions relacionades amb gèneres comunicatius en l'enquesta a les organitzacions



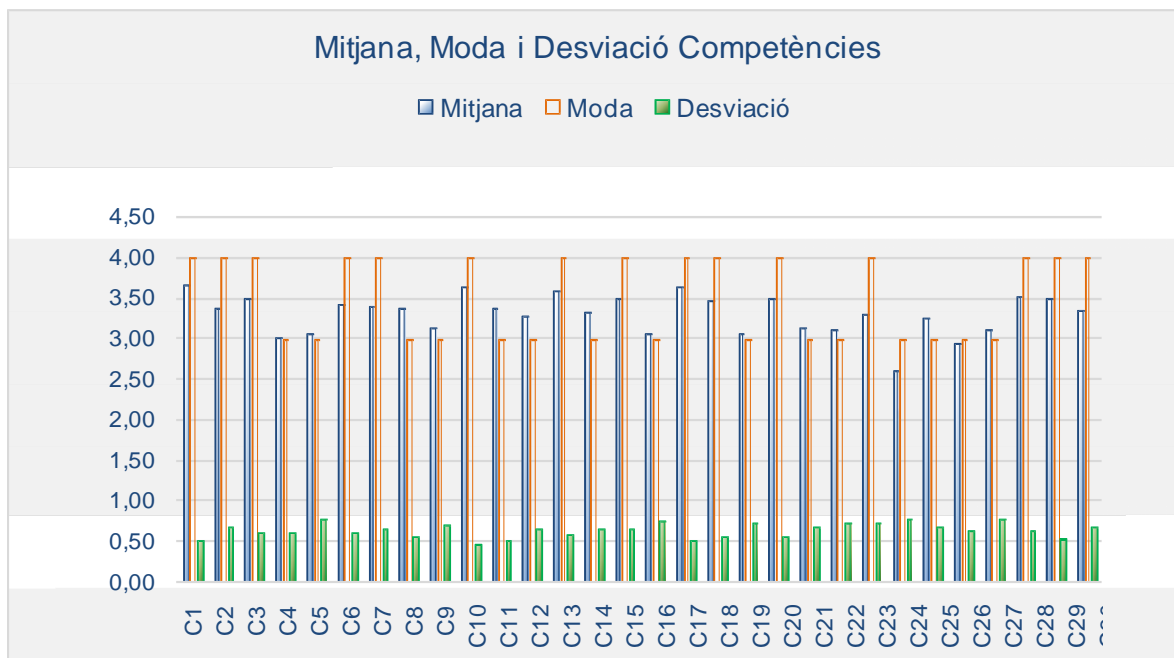
Bloc 3. Competències generals

Les 30 competències transversals objecte d'estudi al projecte Tuning (2003) han estat les que han constituït els 30 ítems d'aquest bloc.

La competència a la que la mostra ha atorgat més importància ha estat la capacitat d'anàlisi i de síntesi, (C1 $\bar{x} = 3,67$, $S = 0,52$). La puntuació més baixa s'ha atorgat a la capacitat de coneixement de cultures i de costums d'altres països (C24, $\bar{x} = 2,61$, $S = 0,78$).

El llistat de competències Tuning (2003), agrupa en un mateix ítem la competència comunicativa oral i escrita (C6, $\bar{x} = 3,43$, $S = 0,61$). Per aquest motiu les dades extretes en aquest ítem no permeten valorar el grau d'importància global de l'oralitat (aquest s'extreu al bloc 1), però sí permetrà contrastar les dades amb les valoracions dels estudiants.

Gràfic 181. Mitjana, moda i desviació de les qüestions relacionades amb les competències generals de l'enquesta a organitzacions



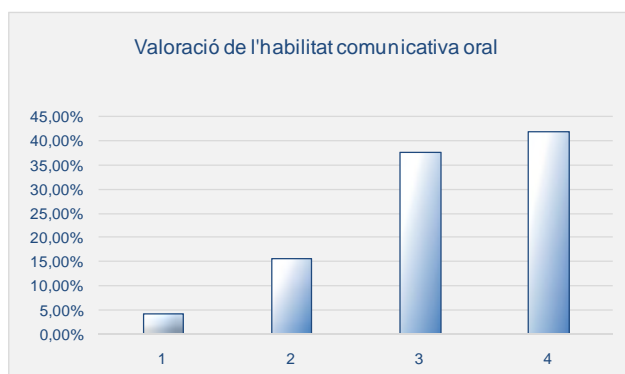
Les dades procedents de la selecció de les 5 competències s'han desestimat, darrer apartat del bloc 3, atès la resposta en línia permetia seleccionar més de 5 i les respostes no discriminaven la seva selecció. Molts dels enquestats van valorar de nou totes les competències i aquest indicador va deixar de servir.

5.4.2. La valoració dels/les tutors/es de pràctiques

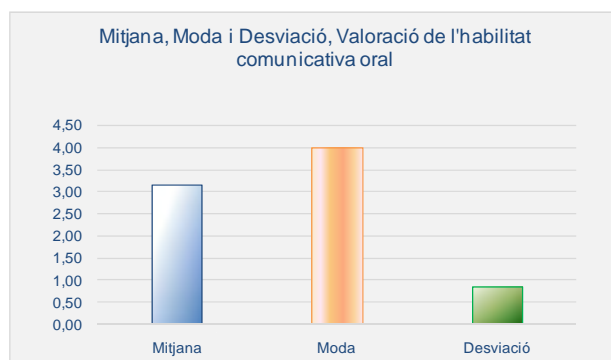
L'enquesta de tutors de pràctiques ha permès tenir accés als ítems de valoració d'aquesta competència de 114 tutors/es, del curs 2013-2014, i per a una escala 1-4, on l'1 correspon a la valoració més baixa i el 4 a la més alta. Els 80% de les respostes de la mostra es concentra al voltant dels valors 3 i 4.

Aquest indicador s'ha contrastat amb l'ítem Q14 del bloc 1, *Grau d'importància de la competència pel teu futur professional*.

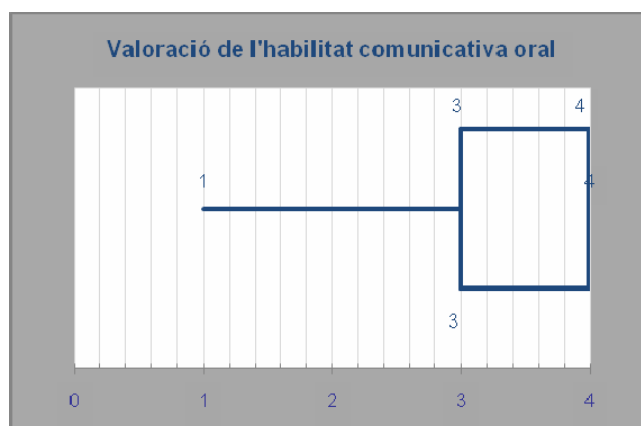
Gràfic 182. Valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)



Gràfic 183. Mitjana, moda i desviació de la valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)



Gràfic 184. Diagrama de caixa de la valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)



5.5. CONTRASTANT PERSPECTIVES

5.5.1. Contrast de resultats generals: qüestionari entorn i estudiant

Pel que fa a la participació, el format de l'administració i les dificultats que en els casos ha tingut el qüestionari en línia entre les organitzacions. El % d'empreses participants ha estat del 14,96%, sent les empreses participants 51 d'un total de 341. Augmenta el % de participació entre l'alumnat, fins al 61,38%.

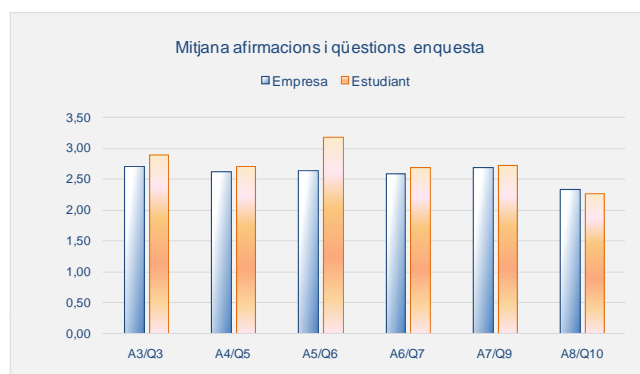
El contrast de la resposta en aquells ítems de característiques similars, malgrat la diferència de grandària de la mostra, a partir d'estadístic de contrast emprat ha estat la T-Student, que ha permès contrastar mitjanes i acceptar o rebutjar la hipòtesi nul·la, en el cas que res s'oposi en acceptar la hipòtesi.

Taula 116. Qüestions i afirmacions a comparar entre enquestes realitzades a estudiants i a empreses

ÍTEMS A COMPARAR	
ESTUDIANTS	EMPRESA
Q.3 Estudiar a la Universitat em facilita situacions on desenvolupar la competència comunicativa oral	A.3 La Universitat contribueix a l'adequació dels titulars als requeriments comunicatius orals de l'àmbit laboral
Q.5 Em considero capaç de fer presentacions orals amb convicció i eficàcia	A.4 Presentació en públic de productes, idees i informes orals, amb convicció i eficàcia, fent-se entendre
Q.6 Estructuro la presentació	A.5 Estructuració de la presentació per facilitar la comprensió de l'interlocutor
Q.7 Sóc capaç de mantenir l'autocontrol	A.6 Autocontrol en situacions comunicatives orals formals
Q.9 Tinc cura d'equilibrar els aspectes verbals i no verbals	A.7 Integració d'aspectes verbals i no verbals a les presentacions
Q.10 Domini diferents gèneres i estratègies que faciliten la comunicació oral	A.8 Domini de gèneres i estratègies comunicatives orals diverses

Afirmacions

Gràfic 185. Comparació empresa – estudiant: Mitjana afirmacions i qüestions



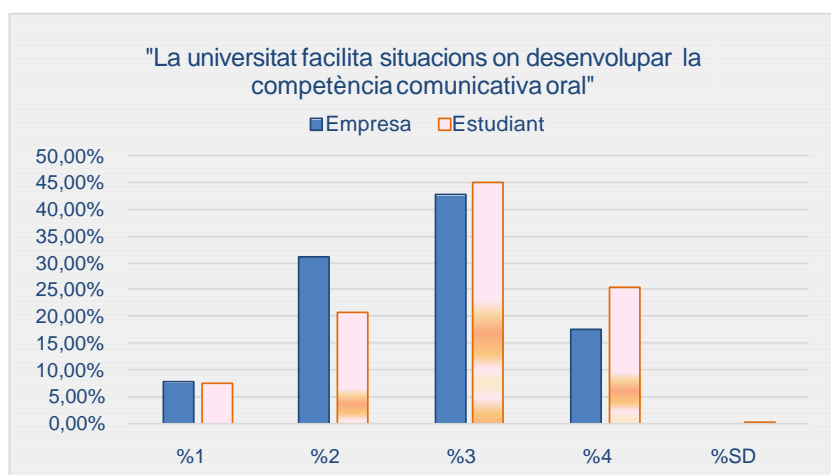
La mitjana més alta en el cas de les empreses és l'afirmació 3, amb una $\bar{x} = 2,71$ (estudiants – $\bar{x} = 2,89$), mentre que la més baixa és $\bar{x} = 2,33$ a la A8. Aquesta també és la puntuació d'estudiants més baixa $\bar{x} = 2,26$.

La mitjana més alta en el cas dels estudiants és $\bar{x} = 3,18$ de la Q6 ($\bar{x} = 2,65$ en el cas de les empreses)

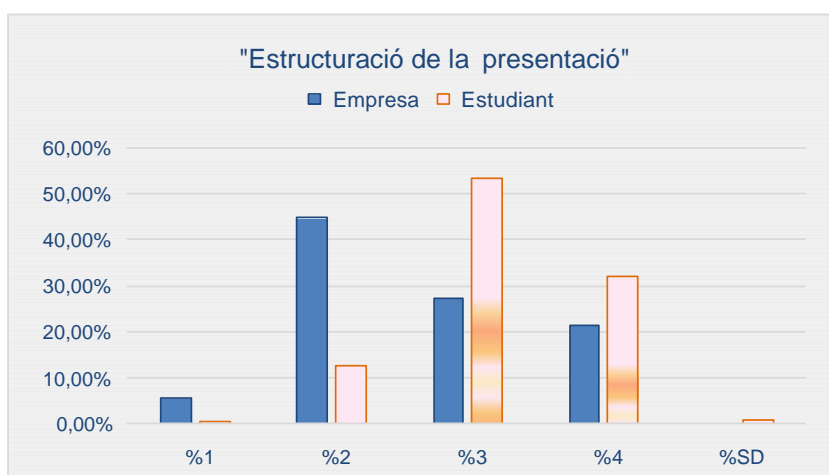
El coeficient de variació és bastant similar en els dos grups, i varia entre el 20% i el 40%. La diferència més significativa entre aquests coeficients la trobem en els dels coeficients de A5/Q6, on arriba a ser del 12,8% (empresa 33,58% - estudiants 75%). Els coeficients més similars són a A3/Q3 (només un 1,28%).

El contrast de mitjanes amb un risc del 5% permet afirmar que res s'oposa a acceptar la hipòtesi nul·la que les diferències són per atzar, només es rebutja en el cas dels ítems A5/Q6, on l'estadístic supera 1, en relació a les dades l'estructuració de la presentació, on sembla que les diferència no poden atribuir-se a l'atzar.

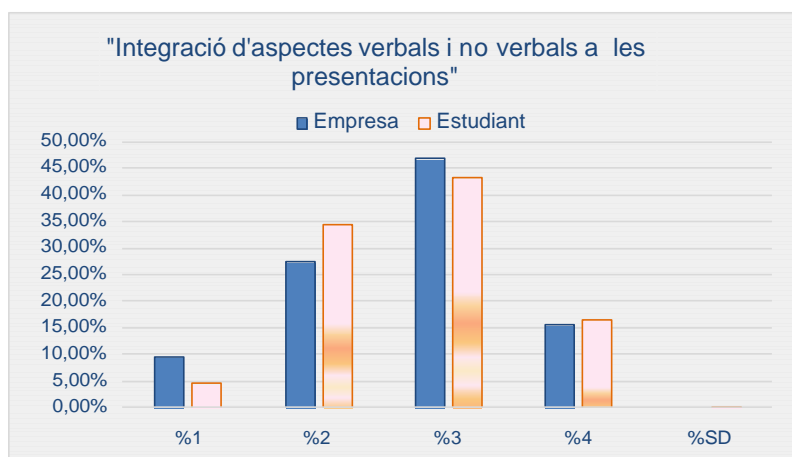
Gràfic 186. Comparació empresa – estudiant: La universitat facilita situacions on desenvolupar la competència comunicativa oral



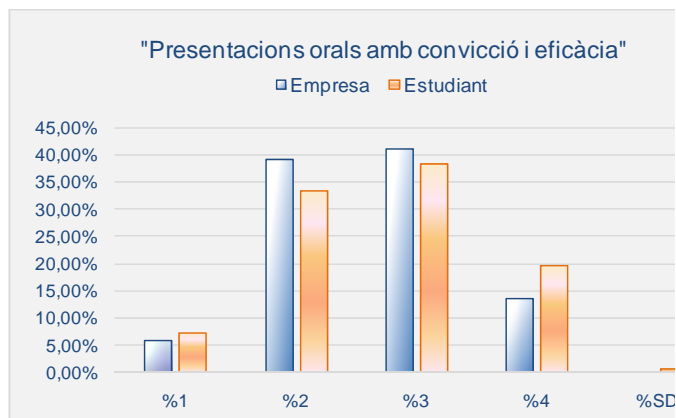
Gràfic 187. Comparació empresa – estudiant: Estructuració de la presentació



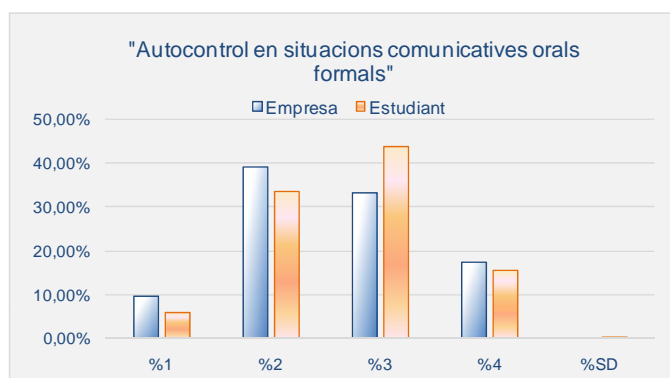
Gràfic 188. Comparació empresa – estudiant: Integració d'aspectes verbals i no verbals a les presentacions



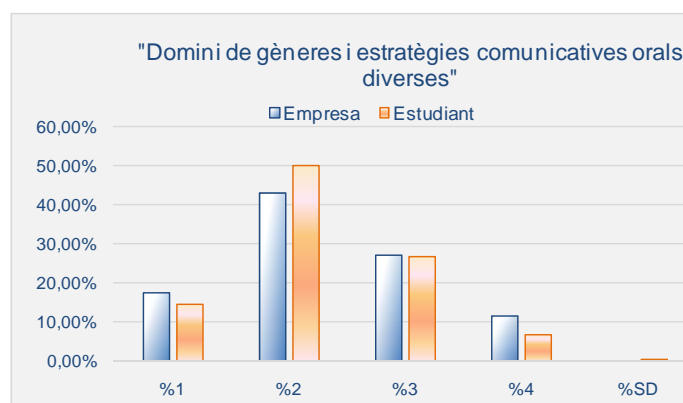
Gràfic 189. Comparació empresa – estudiant:
Presentacions orals amb convicció i eficàcia



Gràfic 190. Comparació empresa – estudiant:
Autocontrol en situacions comunicatives orals formals



Gràfic 191. Comparació empresa – estudiant:
Domini de gèneres i estratègies comunicatives orals diverses



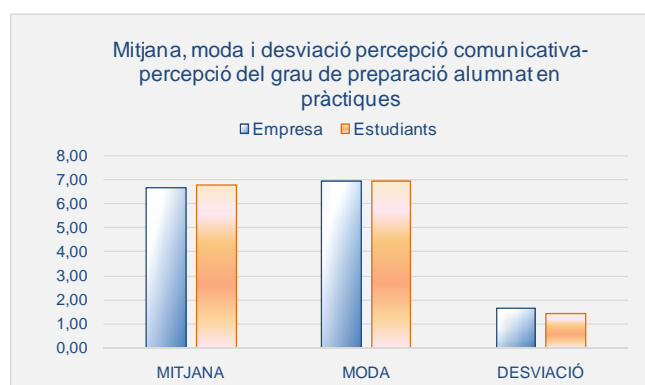
Percepció competencial/ percepció grau de preparació dels estudiants

La mitjana de percepció entre empresa i estudiant és molt similar: amb una diferència només d'un 0,08, sent en el cas de les empreses d'un 6,71 i en el dels estudiants d'un 6,79. La moda en ambdós casos és la mateixa (7).

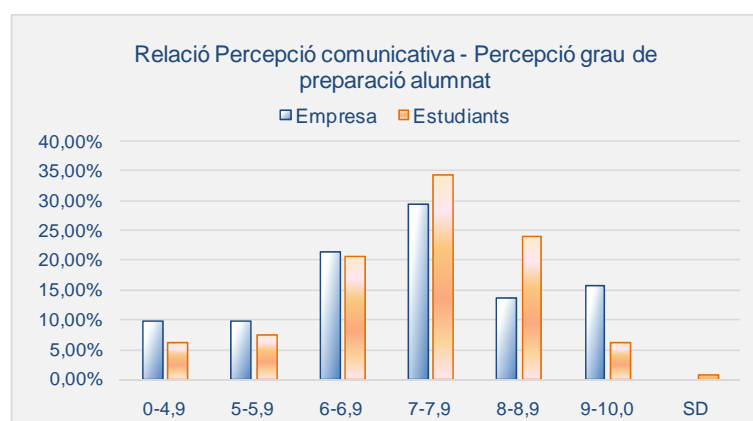
El coeficient de variació és similar en les dues mostres 24,74% en el cas de l'empresa i 21% en els estudiants. El contrast de mitjanes a través de l'estadístic T-Student, no hi ha diferències significatives entre mitjanes, amb un 5% de marge d'error.

Gràfic 192. Comparació empresa – estudiant:

Mitjana, moda i desviació de la percepció comunicativa i de la percepció per part de les empreses del grau de preparació de l'alumnat en pràctiques



Gràfic 193. Comparació empresa – estudiant: Percepció comunicativa i percepció per part de les empreses del grau de preparació de l'alumnat en pràctiques



Competències

La mitjana més alta en ambdues mostres és de 3,67 (empresa- C1) i la més baixa 2,61 (empresa- C24). Tot i que l'estadístic de contrast de mitjanes, T-Student, obtingut per a un marge d'error del 5% és superior a 1, les diferències no són atribuïbles a l'atzar.

La diferència més significativa la trobem a la competència número 2, sent de 0,40 (la mitjana d'empresa és de 3,51 i la dels estudiants 3,11).

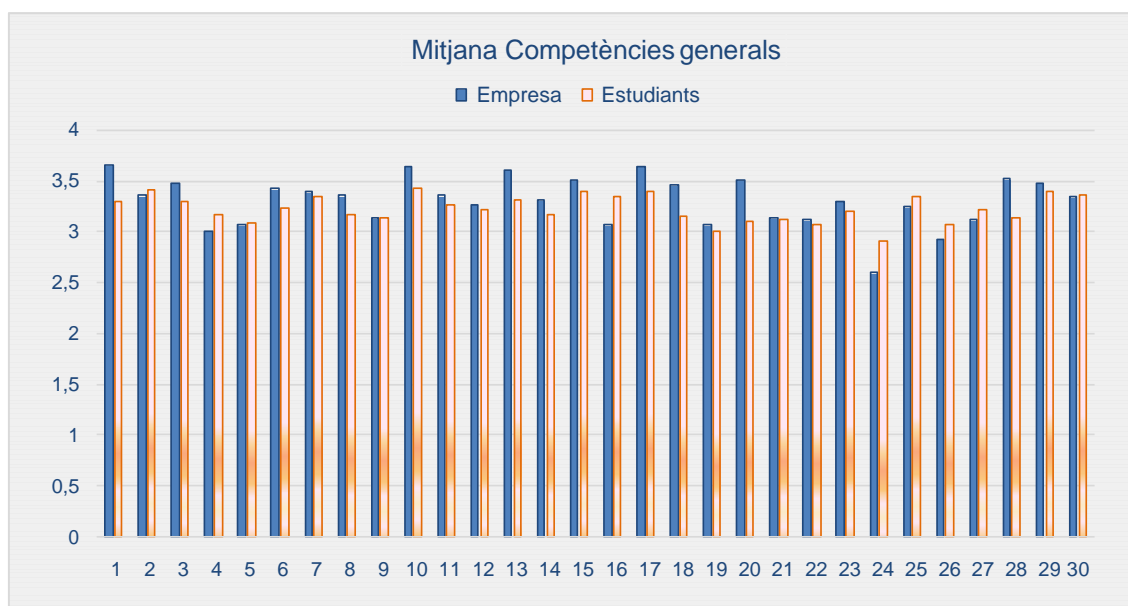
Les mitjanes més semblants les trobem a les competències 5, 21 i 30 on la diferència és només de 0,01, 0,01 i 0,02 respectivament (C5: empresa 3,08, estudiant 3,09) (C21: empresa 3,14, estudiant 3,13) (C30: empresa 3,35, estudiant 3,37). El coeficient de variació és similar en les dues mostres.

Els % més elevats d'ambdues mostres es troben a la mostra d'organitzacions (13% -C10; 30%- C24). No obstant, els % més alts en el cas dels estudiants són en les mateixes competències (C10 el més petit i C24 el més gran).

L'interval en el cas de les organitzacions està situat entre un 13% (C10) i un 30% (C24). En el cas dels estudiants entre un 17,7% (C10) i un 29,45% (C24).

Les diferències més significatives les trobem en les competències número 6 i 28, amb un 9,07% i un 7,90% de diferència (C6: organitzacions 17,78%, estudiants 26,85%) (C28: organitzacions 18,13%, estudiant 26,03%).

Els coeficients més semblants els trobem a les competències 15 i 24 amb només un 0,03% i un 0,44% de diferència respectivament. (C15: organització 19,09%, estudiants 19,06%) (C24: organització 29,89%, estudiants 29,45%).

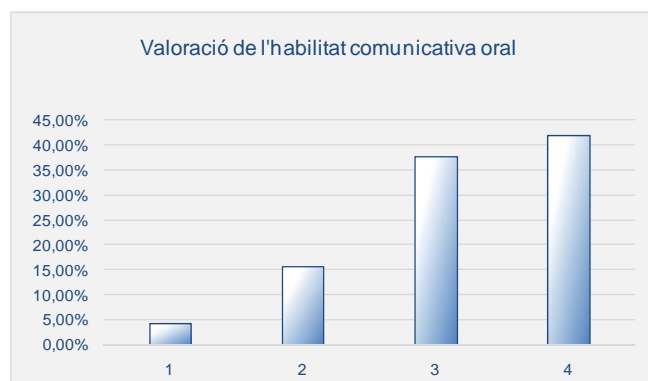
Gràfic 194. Comparació empresa – estudiant: Mitjana Competències generals

Valoració competència entre tutors/es pràctiques a les organitzacions

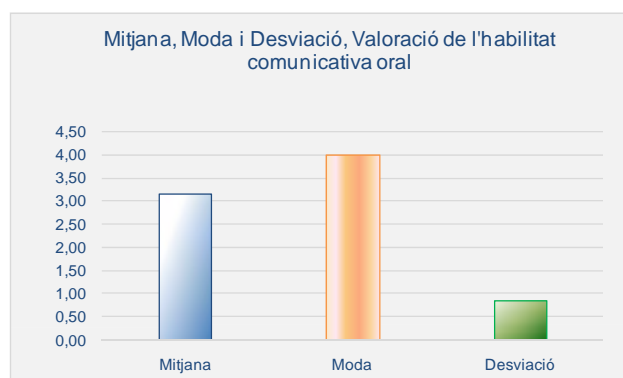
La importància de l'habilitat comunicativa oral pel futur professional (Q14) és valorada amb una puntuació superior per part de l'alumnat (3,55), mentre la resposta corresponent a tutors/es de pràctiques a les organitzacions és de 3,18. Tot i això, en ambdós casos es situen a la franja de resposta alta del qüestionari.

La moda en ambdós casos és la mateixa (4) (per a una escala 1- poc 4-molt). El mínim i el màxim també coincideixen (1-mín) (4-màx).

Gràfic 195. Valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)



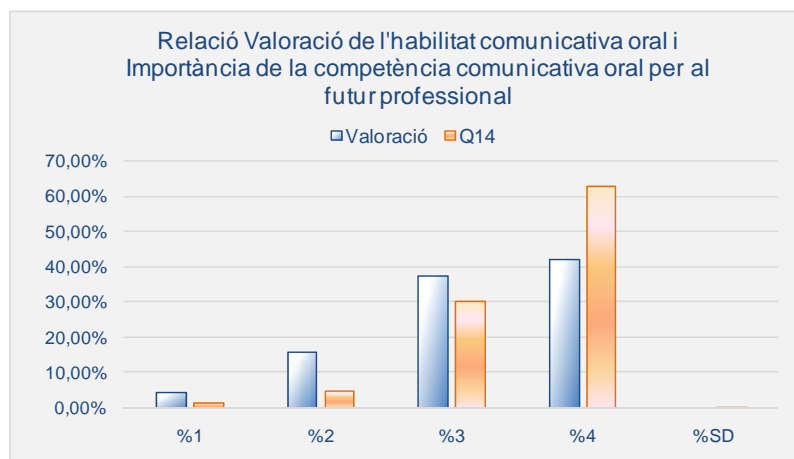
Gràfic 196. Mitjana, moda i desviació de la valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)



Gràfic 197. Diagrama de caixa de la valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)



Gràfic 198. Comparació tutors – alumnes: Relació valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors i de la importància que els alumnes li donen a la competència comunicativa oral per al seu futur professional (Q14)



6. Conclusions i límits de la recerca

Un bon mestre té una constant preocupació, ensenyar a prescindir d'ell.

(Gidé, 1869-1951)



6.1. CONCLUSIONS

La recerca es plantejava al voltant de tres eixos de desenvolupament, la competència comunicativa oral docent, els contextos didàctics facilitadors de competència comunicativa oral entre l'alumnat i els indicadors per a la recerca del seu impacte:

- 1) Desenvolupament de la **competència comunicativa oral docent** del professorat universitari:

Com donar suport a professorat per a expressar-se oralment en públic en contextos didàctics universitaris? Com ajudar a millorar aquesta competència docent? Com prendre consciència de la incidència de la comunicació oral en l'aprenentatge de l'alumnat i en la construcció d'identitat comunicativa ?

2) Desenvolupament de **contextos didàctics promotors** de la **competència comunicativa oral** entre els futurs titulats:

Quins contextos són els que faciliten aquest desenvolupament? Com afavorir contextos d'ensenyament-aprenentatge on l'alumnat desenvolupi habilitats comunicatives orals de valor acadèmic i socioprofessional?

3) Desenvolupament d'una línia de recerca de **valoració i incidència de la competència comunicativa oral a la universitat per a la docència (professorat) i l'aprenentatge (alumnat)**, amb atenció a la valoració de l'entorn socioprofessional docent entre l'alumnat?

Com incideix la millora competencial comunicativa docent en la percepció dels estudiants, la satisfacció i el rendiment?

Quina és la percepció de l'alumnat en relació a aquesta competència i els indicadors de desenvolupament global de la mateixa?

Quines evidències aporten els resultats a la vista de factors com la llengua, l'atribució de valor a l'activitat a través de la ponderació de les activitats d'avaluació i les diferències observades entre l'alumnat de Grau i de Màster?

Tal i com es plantejava l'objectiu general, la recerca s'ha orientat a valorar la incidència del programa d'intervenció orientat al desenvolupament comunicatiu docent entre el professorat participant procedent de tres universitats públiques catalanes, amb 12 docents de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa, i la implicació de 4 assignatures de cada un dels centres, contextos d'anàlisi de l'impacte comunicatiu docent i de la integració d'activitats d'exposició oral entre l'alumnat.

En atenció als objectius específics previstos:

- Analitzar l'impacte del disseny, ensenyament, aprenentatge i avaluació d'un programa d'intervenció per a la millora comunicativa oral docent, creat *ad-hoc*, a partir d'activitats orientades al desenvolupament

decompetències comunicatives orals basades en tècniques de presentació oral en públic estructurades, adreçades a professorat de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa, i el seu impacte entre l'alumnat universitari de titulacions de Grau i de Màster, en termes d'eficàcia, eficiència i efectivitat del mateix, atenent al rendiment, satisfacció i condicions dels contextos didàctics en què es duen a terme.

- Identificar el grau en què es fomenten contextos pel desenvolupament de la competència comunicativa oral del futur titulat en l'assignatura i aquells entorns didàctics en què la percepció de l'alumnat sobre la seva competència comunicativa oral presenta millors resultats.
- Conèixer i contrastar la valoració atorgada a la competència comunicativa oral per estudiants i l'entorn-organitzacions de l'àmbit socioeconòmic.

Objectius específics (OE)

- **OE1.** Analitzar els aspectes de partida, creences, atribucions i consideracions docents i grau d'integració a l'assignatura condicionadors del procés d'ensenyament-aprenentatge i la percepció comunicativa docent del professorat implicat.
- **OE2.** Conèixer el grau d'integració de la competència comunicativa oral a través de presentacions en públic en el disseny de l'assignatura, Pla Docent/Guia docent, a cada una de les assignatures objecte d'estudi.
- **OE3.** Extreure evidències de les atribucions i creences de l'alumnat i del professorat respecte a la tasca i el pes de l'activitat en el marc de l'avaluació.
- **OE4.** Avaluar la progressiva millora comunicativa oral docent a partir de l'observació directa al context d'aula i el seu efecte en el rendiment de l'alumnat, la satisfacció docent i valoració de l'experiència.

- **OE5.** Obtenir indicadors d'eficàcia, eficiència i efectivitat del desenvolupament competencial docent a partir de dades de rendiment, satisfacció i percepció competencial en el marc de l'assignatura.
- **OE6.** Analitzar la percepció comunicativa oral manifesta per l'alumnat i els aspectes relacionats amb la influència de l'estil comunicatiu docent.
- **OE7.** Identificar el desenvolupament competencial global en l'àmbit de la comunicació oral de l'alumnat i els aspectes forts i febles manifestos.
- **OE8.** Contrastar dades i grau de coincidència sobre la valoració i importància atorgada a la competència comunicativa oral per part de l'entorn socioprofessional i dels futurs titulats participants.
- **OE9.** Diferenciar contextos didàctics significatius pel desenvolupament competencial comunicatiu oral atenent al model d'avaluació, la llengua vehicular de l'assignatura i el nivell educatiu (Grau o Màster) i valorar els resultats en perspectiva quantitativa i qualitativa, en relació a la percepció competencial i del desenvolupament competencial global.
- **OE10.** Copsar informació de l'entorn en relació als gèneres i situacions comunicatives orals més requerides a l'entorn professional de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa.
- **OE11.** Connectar informació rellevant sobre situacions i contextos relatius a la percepció comunicativa oral, la llengua de docència, el nivell educatiu i el pes de l'activitat comunicativa oral en el total de l'activitat.

Des de l'anàlisi d'impacte (Feixas, 2015) es pretén constatar allò que ha variat una vegada el programa s'ha desenvolupat, pretén extreure indicadors de la seva incidència en l'entorn. El programa s'ha orientat a avaluar l'efectivitat (assoliment dels objectius previstos) i l'impacte, més enllà de l'avaluació del compliment del programa per a valorar i evidenciar el paper dels diferents elements del disseny i del procés han desenvolupat en els resultats assolits.

El disseny del programa es fonamenta en la consideració de docent com a referent comunicatiu d'impacte (Sanz Picanyol, G, 2005, 11) "Un professional de l'ensenyament necessita ser un bon orador i un bon conversador. Les seves habilitats de comunicació oral determinen en gran part l'eficàcia de la seva activitat a l'aula, tant en la transmissió de coneixements com en la coordinació de les interaccions entre els diversos membres del grup i, en conseqüència en la creació del clima adequat per a l'aprenentatge. El domini de la comunicació oral és una necessitat ineludible en la tasca docent".

I a partir d'un model metodològic on la pràctica reflexiva docent és el punt de partida del desenvolupament competencial comunicatiu oral docent. Aquest desenvolupament s'articula a partir de les necessitats detectades i els reptes plantejats per cada docent de manera individualitzada. La pràctica i desenvolupament es realitza a través d'activitats situacionals, simulacions i contextos reals, amb l'ús d'eines de valoració personal, l'observació de bones pràctiques, entre d'altres instruments.

Emfasitzar que el conjunt dels docents participants, amb independència de l'edat i experiència amb la docència, consideren que hi ha aspectes de millora comunicativa que incideixen a la docència i com a professionals i persones, hi ha predisposició a la millora docent.

(OE1) (OE3). Així, mateix l'entrevista és el moment clau per identificar les concepcions i creences sobre el coneixement, l'aprenentatge, l'avaluació, les competències, els punts forts i febles, des de les que s'han abordat també les necessitats comunicatives orals a la docència i que poden condicionar el desenvolupament docent.

L'entrevista permet identificar les creences i atribucions sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge, el coneixement, la valoració de la competència des de la perspectiva docent, entorn i futur titulat, així com els aspectes a millorar. La seva noció sobre l'avaluació i provocar la reflexió sobre la incidència d'enfocar la docència d'una determinada manera i avaluar d'una determinada manera.

La corresponent categorització de les respostes ha permès identificar aspectes en comú sobre el punt de partida, les concepcions i creences docents al voltant del procés d'ensenyament-aprenentatge, la seva docència i aspectes relatius a les competència comunicativa des de la perspectiva docent, de l'entorn i de l'alumne.

- Diversitat de la concepció de l'ensenyament-aprenentatge, entre les que estan orientades a facilitar l'aplicabilitat de la matèria, descobriment del potencial interès de l'assignatura on cal arribar, la concepció centrada en l'alumne, concepció mixta, mínims a assegurar i atenció a les necessitats de l'alumnat.
- Pluralitat d'habilitats intel·lectuals entre les que hi ha coincidència: comprendre, estructurar, comparar, analitzar, i baixa coincidència amb: argumentar i opinar.
- Comú interès per dinamitzar i generar un clima interactiu a l'aula
- Multiplicitat de nocions en la manera de concebre i plantejar la metodologia i recursos emprats
- Diversitat d'enfocaments respecte a l'avaluació, consens en considerar que l'estudiant s'acomoda al model d'avaluació docent.
- Coincidència en esperar per part de l'estudiant una actitud de curiositat i interès i interacció.
- Consideració del rol de l'avaluador com un element clau en les expectatives dels estudiants: cal fomentar diversitat de recursos avaluatius.
- Incidència dels criteris d'avaluació en els aprenentatges i la importància d'establir criteris orientats a l'aprenentatge.
- Una major tendència a compartir amb altres col·legues els resultats i dificultats i a compartir criteris docents.
- Valor i atribució de la tasca per part de l'estudiant, acomodativa, però també es posa de relleu que hi ha estudiants orientats a l'aprenentatge més enllà de l'examen.
- Coincideixen en considerar la pràctica docent com un element clau de la qualitat educativa.
- Comparteixen la importància de definir clarament les finalitats i objectius de l'assignatura.
- Consideren el Pla/Guia Docent com un element en el que no sempre es visualitzen les millores i innovacions que integren.

- Valoració de les competències transversals, les consideren necessàries pels titulats però difícil de treballar des de l'àmbit únic de l'assignatura.
- Necessitat de coordinar-les i d'integrar-les en Treball Fi de Grau / Màster (TFG).
- Pressa de consciència de la importància de la competència comunicativa oral com a persona, professional i docent; coneixen el valor que l'atorga l'entorn professional.
- Parlar en públic com a estructura clara del discurs, capacitat de motivar i captar l'atenció del públic, argumentar i convèncer, crear un clima distès i emprar diferents recursos i interaccionar amb el públic.
- Valoració i satisfacció amb la docència.
- La voluntat de millora al llarg del temps i la capacitat per reflexionar sobre la pròpia docència i els efectes en els aprenentatges dels estudiants.

La reflexió sobre l'avaluació s'ha orientat a incidir en la presa de consciència del rol avaluador en el procés d'ensenyament-aprenentatge i de l'impacte la manera en com l'estudiant aborda les tasques i situacions d'aprenentatge.

(OE4). Els instruments de progrés emprats han estat l'observació i el *feedback* com a indicador de millora per a cada docent, amb la doble perspectiva dels aspectes facilitadors i els necessitat de millora.

La incidència del programa ha estat doble, en les vessants:

- Comunicativa: en la millora observada en la capacitat comunicativa oral docent.
- Didàctica: en el disseny de contextos d'ensenyament-aprenentatge orientats al desenvolupament competencial en el marc de l'assignatura.

Així el model d'intervenció a la docència ha estat doble:

- Estil comunicatiu docent: millora comunicativa.
- Perspectiva metodològica: disseny, desenvolupament i avaluació de contextos d'ensenyament-aprenentatge orientats a desenvolupar la competència comunicativa oral.

En tots els casos el retorn i valoració ha estat positiva, més alta en aquelles on el punt de partida, la percepció competencial com a comunicador era més baixa.

(OE2). L'anàlisi documental dels Plans/Guies Docents d'Assignatura de partida de cada docent participant a l'experiència ha permès identificar els punts en comú entre els 12 docents en el disseny de les assignatures. La referència a la comunicació i la presentació oral en públic era en general indirecta, se'n derivava de la metodologia plantejada. Les activitats proposades i els mecanismes d'avaluació amb què es dissenyava l'assignatura, des d'on s'extreuen els indicadors de ponderació de les activitats orals.

La pràctica reflexiva docent es va concretar en la planificació docent d'un context comunicatiu a cada assignatura, des del qual oferir a l'alumnat un la possibilitat de presentar en públic tasques específiques de l'assignatura (resolució de problemes, exposicions de treballs, etc) amb un pes variable de la qualificació en la nota global, segons cada cas.

Encara que l'enfocament en el conjunt de les propostes ha tingut un caràcter instrumental i una orientació avaluativa d'altres aprenentatges, s'ha assegurat la integració d'aquesta pràctica en la dinàmica de l'assignatura.

(OE3). La decisió de com organitzar l'activitat, el pes de la mateixa (optativa, qualitativa, 10%, 15%, 20% o 25%) i el seu enfocament d'aprenentatge o avaluatiu l'ha pres cada docent, des d'aquesta perspectiva sistèmica dels fenòmens educatius es contextualitza a l'activitat de cada docent que té per objecte incidir en l'aprenentatge de l'alumnat.

L'avaluació adquireix un paper rellevant en el plantejament de la recerca, atès és un element clau des del que s'obtenen els indicadors d'impacte de les pràctiques docents plantejades, en termes de qualitat dels aprenentatges (Gómez Serés, V., 2015, 14). L'afirmació "Diga'm com avalues i et diré quin tipus de professionals ets" (Santos Guerra, M. A., 2007, 107) considera l'avaluació com a fenomen relacionat amb la concepcions docents.

Des la perspectiva de l'alumnat hi ha una alta consideració sobre el valor que atorguen al pes de l'activitat, per sobre de les respostes 50% de les afirmacions situen la resposta entre la franja d'alta valoració de l'afirmació (3 i 4). El Q12 el 65,35% estan en aquesta franja, respecte a la consideració *El pes de la*

presentació en públic en la qualificació final incideix en la meua dedicació a la seva preparació i la qualitat dels resultats.

(OE5). A la vista de les dades els contextos d'activitat comunicativa oral de les assignatures amb una major ponderació de l'activitat, en llengua anglesa i de l'etapa de Màster són els que evidencien resultats més alts en termes de qualificació, satisfacció i percepció competencial comunicativa oral.

El % d'alumnes que ha superat l'assignatura és també superior en l'etapa del Màster, arribant a ser el 100%, mentre que en el cas dels estudiants de Grau és del 82,8%, tot i que el nombre d'assignatures varia, però des del punt de vista de les qualificacions la mitjana a les notes finals és superior també la qualificació de Màster (7,46) mentre en el Grau és de 6,59. L'estadístic de contrast de les mitjanes emprat ha estat la T-Student, per a un 5% de marge de error, s'accepta la hipòtesi nul·la, no diferència entre mitjanes per grandària de mostra.

Pel que fa a la percepció comunicativa en contrast amb la qualificació l'obtinguda pels estudiants de Màster és més elevada en el cas dels alumnes de Grau (0,09 vs 0,04 Màster).

Així mateix les millors puntuacions les obté la mostra d'assignatures en llengua en anglès (7,07) que en les assignatures en català (6,49); així mateix també és més elevada la percepció competencial comunicativa oral d'aquests alumnes (7,19) és més elevada que els alumnes en català (6,54).

La diversitat i diferència que s'observa entre les assignatures en el pes que s'atorga a la seva avaluació en el conjunt de l'avaluació. La ponderació 10%, 15%, 20%, 25%, Optativa, Qualitativa). El % més alt d'alumnat que ha superat l'assignatura està entre les assignatures amb una ponderació del 25%, de presentats més baix és a la ponderació qualitativa amb un 86,26%. La ponderació del 20% és la segona més alta (88,85%). El % més baix d'alumnat que ha superat l'assignatura és per a la ponderació del 10% (76,47% d'aprovats).

La mitjana de la qualificació a les notes finals dels alumnes en assignatures ponderades amb un 25% és la més elevada (7,25), seguida per la ponderació del 15% (7,06) i la del 20% (6,77). Els casos on hi ha hagut una participació més baixa ha estat en les ponderacions d'optativa i Qualitativa amb un 8,89% i

13,97%. Així mateix la percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 25% és la més elevada (igual que la nota final) sent d'un (7,46). A aquesta la segueix la ponderació del 20% amb un 7,03 i la del 15% amb un 6,96.

La percepció comunicativa dels alumnes més baixa la trobem en les assignatures amb ponderacions d'optativa i qualitativa (5,93 i 6,38 respectivament).

(OE6). Respecte a la percepció comunicativa oral manifestada per l'alumnat i els aspectes relacionats amb la influència de l'estil comunicatiu docent, aquesta és més alta entre la mostra de Màster és la més alta (7,42) i la dels alumnes del 1r curs la més baixa (6,60).

Correspon una major percepció competencial a les assignatures que van dur a terme l'experiència el curs 2014-2015, coincidint amb més temps per treballar amb cada docent. Destacar que la percepció competencial dels alumnes de matí és la més alta (6,92) i la dels alumnes de la tarda la més baixa (6,55). I per llengües la de dels alumnes d'assignatures en anglès és la més alta (7,19) i la dels alumnes d'assignatures en català la més baixa (6,54).

La percepció competencial dels alumnes de Màster és la més alta (7,42) i la dels alumnes del grau la més baixa (6,68).

En termes de percepció de la influència de l'estil comunicatiu docent (Q16), s'observen resultats variables, el 50% de les opinions valoren alta o molt alta la influència, tot i que un 10% no considera que l'hagi *influenciat l'estil comunicatiu docent en el desenvolupament de la seva competència*.

A la vista de les dades aquests desprenen que cada context, assignatura, les dades sobre l'assignatura ha afavorit en el seu desenvolupament competencial és un indicador específic de context, varia entre el 94,29% el màxim i només és d'un 19,05%). El % d'alumnes que creu que l'assignatura ha influenciat en el seu desenvolupament competencial és més elevat en el període 2014/15, on arriba a ser d'un 55,33%; i més baix en el de 2013/14 on només és d'un 53,44%.

La percepció comunicativa dels alumnes en assignatures de Màster és més elevada que la percepció mostrada per la mostra de Grau amb un 0,74 de diferència. (7,42 Màster *vs* 6,68 Grau).

La Q16 té com a mitjana més elevada 2,62 de les assignatures amb ponderació del 20%. La més baixa és 2,12 a la ponderació optativa. La incidència de l'assignatura és més elevada en el cas de la ponderació del 20% (70,47%) i més baixa en el de la ponderació del 10% (29,69%). Els ítems Q1, Q3, Q4 i Q16 les mitjanes són més elevades en l'assignatura en anglès.

En resum, s'observa uns millors resultats en atenció al criteri d'influència de l'estil comunicatiu docent entre l'alumnat de llengua anglesa, de l'etapa de Màster i amb una ponderació de l'activitat del 20%.

(OE7). Identificar el desenvolupament competencial global en l'àmbit de la comunicació oral de l'alumnat i els aspectes forts i febles manifestos.

En general les dades del qüestionari mostren una més alt indicadors en l'habilitat d'estructuració de la presentació per a que el públic la compregui millor i en la presa de consciència de la influència de la comunicació verbal i no verbal. Mostren una alta percepció d'assoliment de domini i eficàcia de les presentacions en públic que han realitzat en el marc de l'assignatura.

On les dades manifesten menor capacitat és en el domini de diversitat de gèneres, Q10, *Domino diferents gèneres i estratègies que faciliten la comunicació oral*, (\bar{X} = 2,27 i una S = 0,80), més del 65% seleccionen les opcions més baixes del qüestionari (1 – 2). Aquesta dada es manté baixa en l'anàlisi per variable curs, llengua i ponderació.

També manifesta una baixa percepció de la capacitat per tenir en compte l'audiència, Q11, *Paro atenció a la reacció (feed-back) de l'audiència i regulo la intervenció en funció dels indicis observats* (\bar{X} = 2,41 i S = 0,90).

El desenvolupament competencial dels alumnes d'assignatures de Màster té una mitjana més elevada que la dels alumnes de Grau. La diferència és de 2,37, per a al Màster és de 20,85 i la de Grau de 18,47. Els estadístics amb un índex de correlació més alt amb la percepció comunicativa són els relatius a les qüestions de *Desenvolupament Competencial Oral* (Q5-Q11) i la Q15 (Eficàcia

comunicativa assolida).

El desenvolupament competencial dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 25% té una mitjana més elevada que la dels alumnes de les altres ponderacions (20,92). La més baixa la trobem en el cas de les assignatures amb ponderació optativa (16,75).

(OES). Contrastar dades i grau de coincidència sobre la valoració i importància atorgada a la competència comunicativa oral per part de l'entorn socioprofessional i dels futurs titulats participants.

La mitjana de percepció entre les organitzacions enquestades i els resultats obtinguts al qüestionari dels estudiants és molt similar: amb una diferència només d'un 0,08, sent en el cas de les empreses d'un 6,71 i en el dels estudiants d'un 6,79. La moda en ambdós casos és la mateixa (7).

El coeficient de variació és similar en les dues mostres 24,74% en el cas de l'empresa i 21% en els estudiants. El contrast de mitjanes a través de l'estadístic T-Student, no hi ha diferències significatives entre mitjanes, amb un 5% de marge d'error.

Les diferències més significatives les trobem en les competències número 6 (*Competència comunicativa oral i escrit*) i 28, amb un 9,07% i un 7,90% de diferència (C6: organitzacions 17,78%, estudiants 26,85%) (C28: organitzacions 18,13%, estudiant 26,03%).

Entre els aspectes que valoren amb baix nivell d'assoliment, coincideix en la consideració en el domini de gèneres i la més alta amb la capacitat d'estructurar de manera clara les presentacions.

(OE9). Diferenciar contextos didàctics significatius pel desenvolupament competencial comunicatiu oral atenent al model d'avaluació, la llengua vehicular de l'assignatura i el nivell educatiu (Grau o Màster) i valorar els resultats en perspectiva quantitativa i qualitativa, en relació a la percepció competencial i del desenvolupament competencial global.

(OE11). Connectar informació rellevant sobre situacions i contextos relatius a la percepció comunicativa oral, la llengua de docència, el nivell educatiu i el pes de l'activitat comunicativa oral en el total de l'activitat.

Després d'analitzar les dades de la recerca els contextos que s'identifiquen amb les millors resultats en l'àmbit:

La Universitat. Es percep la universitat com un lloc on es desenvolupa la competència comunicativa oral. En els Q3 i Q4 les mitjanes són més elevades en les assignatures amb ponderació de 25 ($\bar{x} = 3,64$ i $x = 3,12$ respectivament) i les mitjanes més baixes són a les assignatures amb ponderació optativa ($\bar{x} = 2,04$ i $2,17$).

La Q16 té com a mitjana més elevada 2,62 de les assignatures amb ponderació del 20%. La més baixa és 2,12 a la ponderació optativa.

Previs. Entre l'alumnat de Grau és elevada la consideració que han après aquesta les bases comunicatives orals d'exposició oral en públic a Secundària. Q1 és l'única on la mitjana és més elevada en el cas de les assignatures de Grau ($\bar{x} = 2,43$ Grau i $\bar{x} = 1,96$ Màster).

Interès i motivació. La incidència de l'assignatura és similar en ambdues etapes, i en les dues es troba entre un 53-54%. Es valora la competència en ambdues etapes, per tant hi ha un interès manifest per aquesta competència. Perceben i avaluen l'eficàcia de les presentacions, més elevada en el cas del Màster. L'eficàcia comunicativa, Q14, obté una mitjana més elevada a les assignatures de Màster (3,71 vs 3,55 Grau). No obstant, la puntuació associada a la C6 del bloc 2, aquesta competència es valora en un major grau per part dels alumnes que cursen Grau. (3,25 Grau vs 3,20 Màster). Les assignatures de Grauseleccionen aquesta competència (C6) entre les 5 més importants en un 2,01%, % més elevat que els estudiants de Màster (0,88%).

Progressió i experiència. El fet que sigui una competència progressiva i en gran part experiència, es fa palès en tant en el context de Màster és on es concentren les millors puntuacions de desenvolupament competencial, i les més baixes a primer curs de Grau. El desenvolupament competencial dels alumnes d'assignatures de Màster té una mitjana més elevada que la dels

alumnes de Grau. La diferència és de 2,37, per a al Màster és de 20,85 i la de Grau de 18,47.

Consciència competencial. On culmina el treball realitzat en períodes formatius previs. En el cas de *l'Eficàcia comunicativa assolida en la meua presentació en públic* (Q15), la mitjana en les assignatures de Màster és més elevada que la de les assignatures de grau (2,97 vs 2,66 Grau). En general, la percepció comunicativa dels alumnes en assignatures de Màster és més elevada que la percepció mostrada per la mostra de Grau amb un 0,74 de diferència. (7,42 Màster vs 6,68 Grau).

Els estadístics amb un índex de correlació més alt amb la percepció comunicativa són les qüestions de *Desenvolupament Competencial Oral* (Q5-Q11) i la Q15. La correlació és més elevada en aquests dos ítems; en el cas del desenvolupament competencial sobrepassa el 0,5 (0,59 en el cas de Grau i de 0,72 en el de Màster, s'apropa més a l'1.

Els ítems Q16, C6 i la incidència de l'assignatura són els únics on la hipòtesi nul·la queda acceptada. Per tant es reafirma la hipòtesi que les mitjanes són iguals i que per tant no hi ha diferències entre els grups.

Llengua. Els ítems Q1, Q3, Q4 i Q16 les mitjanes són més elevades en l'assignatura en anglès. Les diferències més significatives es troben en la Q1 - *Vaig aprendre les nocions bàsiques per a fer presentacions en públic a la Secundària*- (2,73 anglès i 2,10 català). S'observa una mitjana similar a la Q16 (2,62 anglès i 2,45 català).

La incidència de l'assignatura és més elevada en les assignatures en anglès (gairebé un 60% - i aproximadament un 50% les de català).

A la Q14 la mitjana és més elevada en les assignatures en anglès (3,81 vs 3,43 català). No obstant, a la C6 aquesta ho és més en el cas dels alumnes que cursen matèries en català (\bar{x} = 3,39 català vs \bar{x} = 3,01 anglès).

El desenvolupament competencial general dels alumnes d'assignatures en anglès té una mitjana més elevada que la dels alumnes en català, amb una diferència de 2,29 és de 20,23 i la de català de 17,94.

L'Eficàcia comunicativa (Q15) La mitjana a les assignatures en anglès ($\bar{x}=2,92$) és més elevada que la de les assignatures en català ($\bar{x}=2,56$ català).

La percepció comunicativa oral dels alumnes en assignatures en anglès és més elevada que la percepció de les assignatures en català amb un 0,65 de diferencia (7,19 anglès *vs* 6,54 català).

Els estadístics que tenen una correlació més alta amb la percepció comunicativa (tant en anglès com en català) són les qüestions 14 i 15 (Q14 *Grau d'importància atorgada a la competència comunicativa oral per al meu futur professional i acadèmic* i Q15 *Eficàcia comunicativa oral assolida en la meva presentació en públic*).

Pes en la qualificació global (Q12). La valoració de la incidència de la dedicació a la seva preparació i la qualitat dels resultats denota una mitjana més elevada que comparteixen les ponderacions del 20% i del 25% (2,88). En canvi la més baixa és de 2,64, a les assignatures amb ponderació de 15%.

El desenvolupament competencial dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 25% té una mitjana més elevada que la dels alumnes de les altres ponderacions (20,92). La més baixa la trobem en el cas de les assignatures amb ponderació optativa (16,75). La puntuació mínima la trobem en 7/28 i en el cas de ponderació del 20%. El màxim és 28/28 i el trobem també en el cas de les assignatures ponderació qualitativa, 10% i 20%.

La percepció comunicativa dels alumnes en assignatures amb ponderació del 25% és més elevada que la de la resta d'assignatures (7,46) i la mitjana més baixa (5,93) correspon a la mostra amb ponderació optativa.

Percepció comunicativa i Competència Comunicativa Oral General.

L'estadístic amb una correlació més alta amb la percepció comunicativa és l'indicador de *Competència Comunicativa Oral General*. El contrast entre les dades de percepció comunicativa oral i les qualificacions mitjanes són molt aproximades i similars.

(OE10). Copsar informació de l'entorn en relació als gèneres i situacions comunicatives orals més requerides a l'entorn professional de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa.

Pel que fa al context de l'entorn atorga una alta valoració a la capacitat de parlar pel desenvolupament professional, la puntuació més alta, A1 (*“Parlar bé, l'expressió oral, és cada vegada més necessari a la feina”*) i l'A15 (*Les organitzacions multinacionals*), ambdues amb una $\bar{x} = 3,71$ i $S = 0,46 / 0,64$ respectivament. Es mostra un elevat grau d'acord en relació a la importància de la competència i especialment important en contextos multinacionals.

En canvi, l'ítem amb mitjana més baixa ($\bar{x} = 2,71$, $S = 0,91$), és per al grau d'acord de l'ítem A8 (*Domini de gèneres i estratègies comunicatives orals diverses*).

Cap de les habilitats associades (A4 – A8) a la competència comunicativa oral obté una mitjana superior a 2,69 i entre aquests ítems s'identifica la mitjana més baixa del bloc 1. La valoració més baixa s'atorga a l'ítem A8, corresponent al domini de gèneres comunicatius). En tots els casos la desviació és inferior a 1 (0,80 ~ 0,96).

Entre els 16 gèneres a valorar destaquen la importància que les aportacions atorguen a l'argumentació ($\bar{x} = 3,51$, $S = 0,67$) i com a menys importància el testimoni ($\bar{x} = 2,73$, $S = 0,85$).

Obtenen també una bona valoració (<3,35) gèneres com la negociació ($\bar{x} = 3,39$), les entrevistes individuals, les converses telefòniques professionals i la participació i aportacions a les reunions, els tres gèneres amb una ($\bar{x} = 3,37$), amb una menor variabilitat al gènere de conversa telefònica professional.

La competència a la que la mostra ha atorgat més importància ha estat la capacitat d'anàlisi i de síntesi, (C1 $\bar{x} = 3,67$, $S = 0,52$). La puntuació més baixa s'ha atorgat a la capacitat de coneixement de cultures i de costums d'altres països (C24, $\bar{x} = 2,61$, $S = 0,78$).

El llistat de competències Tuning (2003), agrupa en un mateix ítem la competència comunicativa oral i escrita (C6, $\bar{x} = 3,43$, $S = 0,61$). Per aquest motiu les dades extretes en aquest ítem no permeten valorar el grau d'importància global de l'oralitat (aquest s'extreu al bloc 1), però sí permetrà contrastar les dades amb les valoracions dels estudiants.

A la vista dels resultats i les hipòtesis de la recerca:

- 1) Eix 1. La millora competencial comunicativa oral a la docència i la incidència de les expectatives docents.
- 2) Eix 2. El desenvolupament i percepció comunicativa oral de l'alumnat.

Eix 1. La millora competencial comunicativa oral a la docència i la incidència de les expectatives docents.

Hipòtesi 1. El disseny i implementació d'un programa individualitzat de desenvolupament competencial comunicatiu oral docent a partir de les necessitats, creences i percepcions de millora personalitzades incideix a la qualitat de les presentacions en públic dels docents i la presa de consciència sobre els seus efectes a l'aprenentatge.

S'accepta la hipòtesi, a la vista de l'avaluació qualitativa, la percepció de l'alumnat i dels resultats observats en termes de percepció de l'alumnat i la satisfacció de la docència i de les qualificacions

Hipòtesi 2. Les creences, atribucions i consideracions docents de la competència comunicativa oral condicionen la ponderació i plantejament de les activitats comunicatives orals en el marc de l'assignatura.

Es confirma la hipòtesi a la vista de la planificació de l'activitat comunicativa en el marc de l'assignatura, els indicadors qualitius obtinguts a l'anàlisi documental i l'entrevista i els resultats assolits en atenció a la variable pes de l'activitat en el conjunt de la qualificació final de l'assignatura.

Hipòtesi 3. Els contextos on és més elevada la ponderació de les activitats comunicatives orals corresponen a respostes on es valora més positivament el context i més alta és la percepció de competència comunicativa oral de l'alumnat.

Es confirma la hipòtesi en els contextos amb un pes més elevat de l'activitat comunicativa oral (25%) s'observen els millors resultats en termes de qualificació, percepció competencial i valoració de l'experiència.

Hipòtesi 4. Els contextos on es plantegen situacions d'aprenentatge a partir de presentacions en públic faciliten el desenvolupament d'aquesta competència entre l'alumnat per damunt dels contextos avaluatius.

Les dades obtingudes no permeten prendre decisions al respecte, atès el conjunt de les 12 assignatures s'han plantejat des d'una perspectiva avaluativa.

Eix 2. El desenvolupament i percepció comunicativa oral de l'alumnat.

Hipòtesi 5. La percepció comunicativa oral de l'alumnat és més alta en els contextos on la llengua vehicular és la pròpia, la ponderació de l'activitat és alta i l'etapa superior.

Els resultats obtinguts han posat de manifest millors resultats en contextos en que la llengua vehicular és l'anglès. Cal però, estudiar, com a línia de futur, quins condicionants acompanyen el context de docència en llengua anglesa (nombre d'estudiants matriculats, notes d'accés, formació prèvia, etc).

Hipòtesi 6. La millora comunicativa oral docent mesurada a través de l'observació directa al context d'aula incideix en un augment en el rendiment de l'alumnat, la satisfacció docent i valoració de l'experiència.

La millora competencial docent no en tots els casos s'ha concretat en un augment significatiu del rendiment dels estudiants. Cal afinar l'estudi de rendiment atenent a altres variables més específiques relacionades amb la competència comunicativa oral. En general, però es pot afirmar que la majoria de les experiències ha obtingut millors resultats i una més bona valoració docent.

Hipòtesi 7. L'estil comunicatiu docent es percep pels estudiant com un element rellevant en la percepció de la pròpia competència comunicativa oral.

Les dades indiquen que aquest no és un factor especialment rellevant de l'estudi, obté una bona puntuació però no és la més rellevant. Es valoren com a especialment rellevant la importància de si l'assignatura ha facilitat o no aquesta activitat.

Hipòtesi 8. L'indicador de Desenvolupament Competencial Comunicatiu Oral General permet valorar la percepció del conjunt d'elements relacionats amb la competència oral i identificar les habilitats clau i identificar les carències percebudes.

Es confirma que aquest indicador, suma de les qüestions relacionades amb l'habilitat comunicativa oral, són la que millor respon amb una correlació positiva amb la percepció competencial de l'alumnat.

6.2. LÍMITS DE LA RECERCA I LÍNIES DE FUTUR

Pel que fa als límits de la recerca el fet de no poder contrastar per individu associat a una resposta una qualificació ha reduït l'àmbit de la recerca al genèric i no permès el tractament d'estadístics de correlació al voltant de cada un dels casos.

L'anàlisi d'impacte ha pres com a unitat el grup, l'assignatura, el fet de voler mantenir l'anonimat del qüestionari les dades obtingudes només permetien un tractament global de les dades.

Pel que fa a la satisfacció de la docència, un dels indicadors de la investigació que es pretenia rellevant, ha estat limitat per la diversitat i varietat d'instruments emprats per les institucions per avaluar la docència tant qualitativament com quantitativa. L'avaluació docent es fa a partir d'indicadors molt diferents a cada centre i amb escasses referències explícites a la competència comunicativa oral docent. S'observa una tendència a la reducció al nombre d'ítems i a la generalització dels indicadors, el que redueix la informació susceptible d'anàlisi.

Un altre factor que ha limitat l'estudi ha estat el general baix % de participació en respondre, en algun cas nul, les enquestes de valoració de la docència, i la manca de dades pel període objecte de l'experiència.

Pel que fa a la influència de l'estil comunicatiu docent, les dades faciliten una dada conjunta, sense posar de relleu l'elevada diferència entre assignatures. Es posa de manifest el necessari tractament contextualitzat d'aquesta dada. La dada del 50% de promig en donar importància, amb un elevat grau de dispersió respecte a mitjana, requeriria identificar les bones pràctiques i coincidència d'aquells referents que han obtingut puntuacions més altes.

En atenció als contextos d'alta puntuació que les dades han anat configurant (ponderació de l'activitat en un 25%, docència en anglès i a l'etapa de Màster), es proposa un anàlisi exhaustiu de les condicions d'aprenentatge d'aquests entorns, la grandària del grup, les notes d'accés, el perfil competencial comunicatiu d'aquests estudiants, factors que aquesta recerca no ha considerat.

Entre les línies de futur de la recerca es planteja la integració de les competències transversals en el marc de les titulacions i les assignatures i la seva progressió al llarg de la titulació.

L'estudi de models d'intervenció de la millora competencial comunicatiu docent en altres contextos i especialitats.

Aprofundir en els models de desenvolupament personalitzats basats en la pràctica reflexiva, pel grau transformació i impacte que s'ha observat en el programa i la importància del *feed-back* personalitzat.

A la vista de les dades respecte a la preparació en el context de la Secundària, l'alumnat de Grau atorga una puntuació més alta, el que és probable que pugui coincidir amb l'important esforç que els instituts estan fent en aquests darrers anys treballar competències a través de la defensa del treball de recerca.

Una de les aportacions més rellevants d'aquesta recerca ha estat el càlcul de l'indicador de Desenvolupament Competencial General, en l'àmbit de la comunicació a través de presentacions en públic. El còmput del conjunt d'ítems del qüestionari relacionats amb la competència comunicativa oral (Q5-Q11), amb un valor màxim de 28.

La mitjana global per a cada mostra i/o individu, permet tenir un indicador de competència comunicativa general per a cada individu i detectar el grau global de competència respecte a la puntuació global, així com els punts forts i febles de la seva competència comunicativa oral.

7. Fonts i referències bibliogràfiques

Buscant hi vaig tobar

Anònim



Abalde Paz, E. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 465-488.

Aguado, J. M. (2003). *Comunicación y cognición. Bases epistemológicas de la complejidad.* Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Airasian, P. i Gullickson, A. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado.* Bilbao: Mensajero.

Albadalejo, M. (2014) Què volem comunicar i què comuniquem realment en la docència universitària? *Coaching&comunicació*. Consultat el 14/01/2015 a <http://www.martaalbadalejo.com/articulos-publicados/>

Alexander, R. (2006). *Towards dialogic teaching.* York: Diálogos.

Allard, A. C., i Santoro, N. (2006). Troubling identities: teacher education students constructions of class and ethnicity. *Cambridge Journal of Education*, 36, 115-125.

Allen, D. (comp.) (2000) *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes.* Buenos Aires: Paidós SAICF.

Alonso, L.R. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. Dins Delgado, J.M. i Gutiérrez, J. (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.

Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. Dins J. Gimeno (comp), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Álvarez Rojo, V. (coord.) [et altres] (2009) Evaluación del diseño de las "Guías ForCOM de autoevaluación de competencias docentes" para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Red-U Revista de docencia universitari (4)* Consultat el 8/4/2010 a: www.redu.um.es/Red_u/4

Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANECA (2008) *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales (grado y máster)* Madrid: ANECA. Consultat el 20/8/2010 a: http://www.aneca.es/media/164042/verifica_protocoloyplantilla_gradomaster_0809_04.pdf

ANECA (2015) Programa Verifica. Consultat el 23/06/2015 <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>

ANECA i CEGES (2008). Informe Empleadores. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto REFLEX.

ANECA i CEGES (2008). Informe Estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto REFLEX.

ANECA i CEGES (2008). Informe Gestores Educativos. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto REFLEX.

ANECA i CEGES (2008). Informe Graduados. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto REFLEX.

AQU (2001). *Marc general per a l'avaluació del professorat.* Barcelona: AQU. Versió electrònica: http://www.aqu.cat/doc/doc_18501579_1.pdf Consultat el 20/8/2015.

AQU (2003) *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants.* Barcelona: AQU.

AQU (2008). *Tercer estudi d'inserció laboral dels graduats de les universitats catalanes. Primera valoració dels resultats.* Barcelona: AQU.

AQU (2014). *Universitat i treball a Catalunya 2014.* Barcelona: AQU Catalunya.
Consultat el 12/4/2015 http://www.aqu.cat/doc/doc_14857668_1.pdf

Aranguren, J. L. (1986). *La comunicación humana.* Madrid: Tecnos.

Aristòtil (1990). *Retórica.* Madrid: Gredos.

Arnal, J. Del Rincón, D. i Latorre, A. (1992) *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías.* Col. Universitaria. Barcelona: Labor.

Arquero Montaña, J.L., González González, J.M.; Hassal, T. Joyce, J., Germanou, E. i Asonitou, S. (2010). The approaches to learning of European accounting students. *EuroMed Journal of Business*, 5, 345-362.

Artigas, R., Bellés, J., Grau, M., Lloret, M. (1999). *Habilitats comunicatives. Una reflexió sobre els usos lingüístics.* Barcelona: Eumo.

Atlan, H. (1990). *Entre el cristal y el humo.* Madrid: Debate.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words.* Londres: Oxford University Press.

AAVV (2015) Taula rodona "Contribució de l'Educació superior a l'Agenda 2030. Quina hauria de ser la proposta des de Catalunya? Organitzada per: Fund. Jaume Bofill i ACUP 8/10/2015.

Bain, K. (2004) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad.* Valencia: Publicacions de la Universitat de Valencia.

Ballenato, G. (2006) *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación human.* Madrid: Pirámide.

Bandler, R. i la Valle, J. (1996) *Persuasion Engineering,* Capitola CA. Metapublications.

Bandler, R., La Valle, J. (1996). *Persuasion Engineering*. Capitola, CA: Metapublications.

Bara, A. (1975). *La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires: Búsqueda.

Barberà Gregori, E. (2000) *Avaluació de l'ensenyament, avaluació de l'aprenentatge*. Barcelona: Edebé. Col·lecció Innova.

Barker, L.L., i Gant, D.A. (1996). *Communication*. Boston: Allyn Bacon.

Barnes, D. (2008). Exploring talk for learning. Dins N. Mercer & S. Hogkinson (eds.), *Exploring talk in school*. London: Sage.

Bateson, G., Ruesch, J. (1984). *Comunicación*. Barcelona: Paidós.

Bautista, G., Escofet, A. (Coord.) (2013). *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora*. Barcelona: Octaedro. ICE-UB.

Beaugrandes, R. (1980). *Text, discourse and process. Toward a multidisciplinary science of texts*. Norword, N.J.: Ablex.

Beggs, D. L., i Lewis, E. L. (1979). *Evaluación del proceso educativo*. Madrid: TEA.

Belinchón, M. Igoa, J. M., Rivière, A. (2000). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría* (5a ed). Madrid: Ed. Trotta, S.A. Col. Estructuras y procesos. Serie Cognitiva.

Benito, A. i Cruz, A. (coord.) (2005) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Col. Narcea Universitaria Madrid: Narcea.

Berko, R.M., Rosenfeld, L.B., i Samover, L.A. (1997). *Connecting: a culture-sensitive approach to interpersonal communication competency*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.

Bernal Agudo, J.L. (2006). Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS. Saragossa: ICE. Universitat de Zaragoza. Consultat el 6/6/2010 a: <http://didac.unizar.es/jlbernal/inicial.html>

Berstein, B. (1998) (1973) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

- Bernstein, B. (1989).** *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Berrio, J. (1980).** *Estudis per a una tipologia dels discursos. Anàlisi 7/8*. Barcelona: Dep. de Teoria de la Comunicació. Facultat de Ciències de la Informació. UAB.
- Bettelheim, B. (1981).** *Educación y vida moderna*. Barcelona: Grijalbo.
- Bickerton, D. (1990).** *Lenguaje y especies*. Madrid: Alianza Universidad.
- Biggs, J. (1999, 2006)** *Calidad del aprendizaje universitario*. Col. Universitaria. Madrid: Narcea.
- Biscarri Gassió, J.; Filella Guiu, G., i Jové Monclús, G. (2006)** Factores asociados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 3, 287-309. Consultat el 14/3/2010 a: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27411311015.pdf>
- Blanco, A. (coord.) (2009)** *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea - Universidad Europea de Madrid.
- Bloom, B (ed.) (1956)** *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1*. Nova York: Addison Wesley Publishing Company (Longman).
- Bloom, L. (1970).** *Language development: Form and function in emergins grammars*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boaler, J., William, D., Brown, M. (2000).** Students' experiences of ability grouping-disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 631-648.
- Bolívar, A. (2008).** *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: FundaciónECOEM.
- Booth, W. C. (1986).** *Retòrica de la ironia*. Madrid: Taurus.
- Boqué Torremorell, C. (coord) (2010).** La construcció de la pau en l'assignatura per a la ciutadania i els drets humans: principis indicadors. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Bordas Alsina, I. (1995)** La evaluación de programas para el cambio. Dins Medina, Rivilla, A. i Villar Angulo, L.M. (coord) (1995) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 176-205) Madrid: Universitas.

Borg, J. (2009). *Lenguaje corporal. 7 secretos de la comunicación no verbal.* Madrid: Pearson Prentice Hall.

Borràs-Comes, J., Siche-Bazin, R., i Prieto, P. (2015). Vocative Intonation. Preferences are sensitive to politeness factors. Dins *Language and Speech 2015*. Vol. 58 (I) (p. 68-83). Barcelona: Prosòdia.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J-C. i Passeron, J.C. (1976) *El oficio de sociólogo.* Madrid: Siglo XXI.

Briz, A. (2008). *Saber hablar.* Madrid: Aguilar. Instituto Cervantes.

Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.

Bronckart, J.P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Brown, S., i Glasner, A. (ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Madrid: Narcea.

Brownlee, J. i Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs. *Early Years*, 26 (1), 17-29.

Burgom, J. K. (1999). Señales no orales. En *Handbook of interpersonal communication*, 2d Ed. M.L. Knapp and G.R. Miller, pp 229-285, Thousand Oaks, CA: Sage.

Calatayud, A. (2000) L'autoavaluació del docent. Una experiència enriquidora. *Guix*, 264, 37-41.

Calmy-Guyot, G. (1975). *El lenguaje de la mano y su relación pedagógica en la escuela materna.* Barcelona: Científico-médica.

Calsamiglia, H., Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel Lingüística.

Camerino, In O., Castañer, M., i Anguera, M.T. (2014). *Mixed methods research in the movement sciences: cases in sport, physical education and dance.* UK : Routledge.

Campbell, J., Smith, D., i Brooker, R. (1998) From conceptions to performance: How undergraduate students conceptualise and construct essays. *Higher Education*, 36, 449-469.

Cano García, M. E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-16. Consultat el 12/2/2010 a: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Cano, E (2005). *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat.* Barcelona: Graó.

Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior.* Barcelona: Laertes.

Cano, E. (2012). *Propostes d'avaluació a l'educació superior. Material curs de formació de professorat.* Universitat Pompeu Fabra.

Cantero, F. J. i de Arriba, J. (1997). *Psicolingüística del discurso.* Barcelona: Ediciones Octaedro, Col. Lenguaje y Comunicación, 11.

Capsada, Q. (Coord.) (2014). *Com les notes condicionen les expectatives educatives de l'alumnat.* Barcelona: Fund. Jaume Bofill. Informes Breus, 53.

Carnegie, D. (1962) *El camino fácil y rápido para hablar eficazmente.* Edició revisada per Dorothy Carnegie de *Cómo hablar en público y hombres de negocios influyentes por Dale Carnegie.* Barcelona: Edhasa.

Carretero, A., i Esteve, O. (2014). El discurso del docente como instrumento de medición cognitivo en el aula de alemán lengua extranjera: Hacia un discurso proléptico. Dins García, M., Ribera, P., Costa, A., García, M.D., García, P., Iglesias, A.; del Pozo, M.; Rodríguez, C. (Eds). (2010)(p. 14). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües.* València: Universitat de València. Grup d'Interacció i Ensenyament de Llengües.

Cassany, D., Luna, M., i Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Castañer, M. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela. Análisis y propuestas.* Barcelona: Graó.

Castañer, M. (2012). *El poder del lenguaje no verbal del docente. Comprender e investigar la comunicación pedagógica.* Lleida: Editorial Milenio.

Castañer, M., Franco, S., Rodríguez, J., Miguel, C. (2012). *Optimizing verbal and no verbal communications in PE teachers, instructors and sport coaches.* UK: Routledge.

Castelló, M. (2009). *La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación.* Barcelona: Edebé.

Castells, M. (2000) *La era de la información.* Madrid: Alianza.

CBAISE (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school.* Washington: National Academic Press.

Cencillo, L. (1988). *Interacción y conocimiento. Discurso , lenguaje y procesos cognitivos.* Salamanca: Amarú.

Chaverría, M^a Á. (2013). *Hablar en público y en privado. Las situaciones que nadie te comenta.* Madrid: ESIC. Business MarketingSchool.

Chomsky, Noam A. (1957). *Syntactic Structures.* Mèxic: SigloXXI.

Chomsky, Noam A. (1968). *El lenguaje y el entendimiento.* Barcelona: Planeta-Agostini.

Cicerón. (1991). *El orador.* Madrid: Alianza.

Clark, H.H. , i Schaefer, EF. (1989). *Contributing to discourse. Cognitive science,* 13, 259-294.

Coll-Florit, M., Aparici Aznar, M., Rodríguez-Ferreiro, J. (2013). *Llenguatge, ment i cervell. Una introducció a la psicolingüística i a la neurolingüística.* Barcelona: Editorial UOC. Col. Psicologia.

Condemarín, M., i Medina, A. (2001). *Evaluación auténtica de los aprendizajes.* Chile: Andrés Bello.

Consultora McKinsey (2014). *Education to Employment: Getting Europe's Youth into Work.* Consultat. 11/07/2015.
http://www.mckinsey.com/insights/social_sector/converting_education_to_employment_in_europe

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, Pèlach, J. i Cortada, R. (2006) Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 34, 301-336.

Cots, J. M. (1994) *El desarrollo de la competencia comunicativa oral*. En AA.VV. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: Graó.

Dale, Ph. S. (2003). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México: Trillas.

Darder, P. (2007). *La comunicació més enllà de les paraules. Què comuniquem quan creiem que no comuniquem*. Barcelona: Graó.

De Blas, M., Estella, M., Marigó, M., Mateu i Serra, E. (dir.) (2004) *Argumenta: comunicació universitària eficaç* (projecte interuniversitari entre els Serveis lingüístics les universitats següents: UB, UAB, UPC, UPF, UdL, UdG, URV, UOC, UVic). Consultat el 1/6/2010 a: http://www.llengua.info/15trob_slu/intervencions/8.pdf

De la Mano González, M. (2009) L'avaluació per competències: proposta d'un sistema de mesura per al Grau d'Informació i Documentació. *BID: Facultat de Biblioteconomia i Documentació. Universitat de Barcelon*, 23. Consultat el 15/1/2010 a: <http://www.ub.edu/bid/23/delamanol.htm>

De Landsheere, G., Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux del enseignant*. Brussel·les: Labor.

De Luca, M.O.P. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de la enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz. Biblioteca de Cultura Pedagógica.

De Miguel Díaz, M. (2000) La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 289-317.

Deaux, K. (1993). Reconstructing social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 4-12.

Deaux, K., Dane, F.C., i Wrightsman, L. (1993). *Social psychology in the '90s* (6th ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Deaux, K., i Burke, P. (1993) Social Psychology. *Personality and Social Psychology*

Declaració de Bolonya http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_15759149_1.pdf

Del Pozo Flórez, J. A. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales.* Madrid: Narcea.

Del Río, M. J. (1987). Psicopedagogía de la lengua oral: algunas cuestiones sobre contenidos y estrategias. Dins Álvarez, A. (Comp.): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica.* Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid: Visor. Ministerio de Educación y Ciencia.

Delgado, A. Ma (2005) *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior.* Madrid: Dirección General de Universidades.

Denzin, N.K., i Lincoln, Y. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research.* California: Sage.

Descriptors de Dublí (2004) Consultat el 20/7/2010 a:
http://www.jointquality.nl/ge_descriptors.html
http://www.aqu.cat/biblioteca_fitxa/index.aspx?idioma=&id=10468

Desrosiers, R. (1978). *La creativitat verbal en los niños.* Vilassar de Mar: Alianza.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Brusel·les, 10, 11, 2005.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf

Dickson, W.P. (1981). *Children's Oral Communication Skills.* Nova York: Academic Press.

Dijk, T. A. Van (1977). *Text and Context.* Londres: Longman .

Dijk, T. A. Van (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition.* Hillsdale, J.J.: LEA.

Dolz, J. (1999). L'ensenyament de l'oral formal: els gèners orals públic. Dins García, M., Giner, R., Ribera, P., i Rodríguez, C. (ed.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme.* València: Universitat de València.

Doménech, F. (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario.* Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Durán, C, López, I, Sánchez-Enciso, J. i Sediles, Y. (2009)** *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula.* Barcelona: Octaedro
- Eco, U. (1992).** *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura.* Barcelona: Gedisa.
- Eco, U. (1981).** *Tratado de semiótica general.* Barcelona: Lumen.
- Ekman, P. (2012).** *El rostro de las emociones. Signos que revelan significado más allá de las palabras.* Barcelona: RBA.
- Eley, M. G. (1992).** Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23 (3), 231-254.
- Elliot, J. (1993).** *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.
- Ellis, D.G. (1992).** *From language to communication.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elsea, J. G. (1989).** *La primera impresión. Una estrategia para comunicarse mejor.* Barcelona: Grijalbo.
- ENQA (2005).** *Estàndards i directrius per a l'assegurament de la qualitat en l'Espai Europeu d'Educació Superior.* Barcelona: AQU.
- Entwistle, N. J. i Tait, H. (1990).** *Approaches to studying and preferences for teaching in higher education: implications for students rating.* Paper presented for the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Entwistle, N. J., Ramsden, P. (1990).** Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.
- Entwistle, N.J. (1986).** *Approaches to learning in Higher Education: Effects of motivation and perceptions of the learning environment.* San Francisco: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L., i Allen, S.D. (1993)** *Doing naturalistic inquiry.* London: Sage.
- Escandell Vidal, M. V. (2014).** *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad.* Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Escriche, E. (31 gener 2015). Ensenyar a ser un bon orador, l'assignatura pendent. Professors universitaris suspenen el nivell d'expressió dels estudiants. *Ara. Tema del dia.*

Escudero Muñoz, J. M. (2008). La formación del profesorado y el derecho de la ciudadanía a la educación. Dins: *Actas XIV Congreso de Pedagogía: Ciudadanía y Convivencia, Diversidad y Sentido Social de la Educación* (p. 187-201). Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.

Espín López, J. V. i Rodríguez Lajo, M. (1993). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat.* Col. Docència universitària, 2. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Esteve-Gibert, N. i Prieto Vives, P. (2014) Infants temporary coordinate gesture - speech combinations before they produce their first words. *Speech Communication*, 57, 301-316.

Estratègia de Lisboa (2002) Consultat el 15/7/2010 a: http://europa.eu/legislation_summaries/research_innovation/research_in_support_of_other_policies/n26021_es.htm

EUA, ENQA, EURASHE, ESU, EI, BE, EQAR (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* . Approved by the Ministerial Conference. Yeveran, 14-15 May.

EUCEN (2008-2009). *BeFlex Plus-European Universities Continuing Education Network.* Consultat 1/8/2014. <http://www.eucen.net/BeFlexPlus/index.html>

Farr, S. (2010). *Teaching as Leadership: the highly effective teacher's guide to closing the achievement gap.* San Francisco: Jossey-Bay.

Feixas, M. (Coord.) (2015) Impacte i transferència de la formació docent universitària. Gener-juny, 2015. Vol. 1. Consultat el 10/10/2015 a: <http://educar.uab.cat>

Feixas, M.; Lagos; P., Fernández, I., Sabaté, S. (2015) Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. Impacte i transferència de la formació. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 179-19. Consultata el 10/10/2015 el: <http://educar.uab.cat>

Fernández García, C. Ma., Torío López, S., Viñuela Hernández, Ma P., Molina Martín, S., i Bermúdez Rey, T. (2008). *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 26-38.

Fernández Núñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?*. Barcelona: ICE UB. Butlletí LaRecerca.

Fodor, J.A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Fouquet, M., Strasfoguel, S. (1972). *L'audio-visuel au service de la formation des enseignants*. París: Delagrave.

Fromm, E. (1979). *Por a la llibertat*. Barcelona: Edicions 62.

Frostig, M., Maslow, P. (1984). *Educación del movimiento. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Panamericana.

Fundación CYD (2005, 2008) *La universidad y la empresa española*. Consultat el 7/2/2010 a:

<http://www.fundacioncyd.org/wps/portal/>

Fundación CYD (2009) Informe CYD 2009. Consultat el 7/2/2010 <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2009>

Fundación CYD (2010) Informe CYD 2010. Consultat el 15/2/2015 a: <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2010>

Fundación CYD (2010) Informe CYD. Consultat el 14/1/2014 a: <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2011>

Fundación CYD (2013) Informe CYD. Consultat el 3/6/2014 a: <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2013>

Fundación CYD (2014) Informe CYD. Consultat el 3/6/2015 a: <http://www.fundacioncyd.org/informe-cyd/informe-cyd-2014>

Gagné, R. M. (1972). *Planificación de la enseñanza*. México: Trillas.

Gairín Sallán, J. (2009) *Guia d'avaluació de competències en l'àrea de Ciències Socials*. Col. Guies d'avaluació de competències. Barcelona: AQU. http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/index.html

Gallifa, J. (2011) Les competències genèriques en l'educació superior: la percepció dels estudiants respecte a l'impacte que té la metodologia de Seminari de Blanquerna en l'adquisició de competències genèriques. *Aloma*, 29, 13-27 *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*.

García Berbén, A. B., Pichardo, M. C., i De la Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia Aprendizaje*, 30 (4), 537-550.

García Ramos, J. M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Madrid: Síntesis.

García, I., Vilà, M., Badia, D., Llobet, M. (1987). *Expressió oral*. Madrid: Alhambra.

García, M. i altres (1999). *Ensenyament de llengües i pluralisme*. València: Dep. de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de València.

García, M., Ribera, P., Costa, A., García, M.D., García, P., Iglesias, A., ..., i Rodríguez, C. (2010) *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València. Grup d'Interacció i Ensenyament de Llengües.

Gardner, H. (2000) *La Educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Nova Jersey: Prentice Hall.

Gargallo López, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-446.

Germain, C. (1979). *Concept of situation in linguistics*. Ottawa: University of Ottawa Press. (Referència)

Gibbs, G., i Simpson, C (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

Gili, G. (1974). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliògraf.

Girbau Massana, M. D. (2002). *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Ariel.

Girbau, D. (1996). Private and social speech in communication: terminology and distinctive traits. *Journal of Psycholinguistics Research*, 25, 507-513.

Glaser, B. G., i Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Nova York: Weidenfeld & Nicolm.

Gómez Serés, V. (9 juliol 2015). Reflexionar para mejora la evaluación. *Revista del Col·legi de Pedagogos de Catalunya, Eix 9*. Educació i Xarxa.

Gómez, L.;-Luzón, V.; Capdevila, A.; Ferrer, I.; Figueras, M.; Jiménez, M.; Ramajo, N. (2008) Marco teórico y diseño metodológico para un análisis complejo de la incidencia de los discursos televisivos en la construcción de la identidad adolescente. Dins *Actas Congreso Investigar la Comunicación Asociación Española de Investigación de la Comunicación (AE-IC)*. Consultat el 10/10/2015 http://www.ae-ic.org/santiago2008/contents/esp/comunicaciones_det24f4c.html?id_seccio=3&id_a_partat=3&id_callfor=404

González Capetillo, O. I Flores Fahara, M. (1999) *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. (2a ed.) Mèxic: Trilla.

González Fernández, N. (coord) (2007) *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Santander: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa. Universidad de Cantabria.

González, J., i Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase I. Universidad de Groningen i Universitat de Deusto. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

Gorham, J. (1988). La relació entre conductas de proximidad del maestro y el aprendizaje del estudiante. *Communication Education*, 37, 46-63.

Gorham, J. (1992). Las percepciones que tienen los estudiantes de las conductas del maestro como factor de motivación o no en las clases universitarias. *Communication Quaterley*, 40, 239 - 53.

Gratacós, P., i Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió social. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Grau Tarruel, M. (2003) *La modalització: manifestacions de la subjectivitat lingüística en els discursos acadèmics orals i escrits*. Tesi doctoral dirigida per la Dra. M. Margarida Bassols. Departament de Filologia Catalana de la UAB, Barcelona.

- Grice, H. P. (1975).** *Logic and conversation*. New York: Academic Press.
https://edge.edx.org/assetv1:Brown+CSCI2951K+2015_T2+type@asset+block/grice75.pdf
- Grice, H. P. (1989).** *Studies in the key of Words*. Cambridge, Harvard: University Press.
- Grijelmo, A. (2000).** *La seducción de las palabras*. Barcelona: Taurus.
- Gros Salvat, B. i Romañá Blay, T. (2005)** *Ser professor. Paraules sobre la docència universitària*. Col. Educació Universitària. Barcelona: Octaedro / ICEUB.
- Grupo TRANS.EDU. Parcerisa, A. (Coord.) (2014).** *Experiencias de evaluación continuada en la Universidad*. Barcelona: Octaedro ICE-UB.
- Guba, E. G., i Lincoln, Y. S. (1994)** Competing paradigms in qualitative research. Dins N.K. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*. California: Sage, (p. 108-117).
- Gumpertz, J.J., Aulakh, G., Kaltman, H. (1982).** *Thematic structures and progression in discourse*. Nova York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. i Hymes, D. H. (1972).** *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nova York: Basil Blackwell.
- Gutiérrez, M. (11 abril 2014)** Más allá de las buenas notas. *La Vanguardia.com Magazine*,
<http://www.lavanguardia.com/magazine/20140411/54404855328/educacion-magazine>
- Hammersley, M. (1992).** What's wrong with Ethnography? Methodological explorations,. London: Routledge.
- Haslett, B. (1987).** *Communication Strategic action in context*. Hillsdell, NJ: LEA.
- Hayes. A. S. (1964).** Paralinguistics and kinesics: Pedagogical Perspective. Dins Sebeok, T. A. (comp.), *Approaches to Semiotics: Cultural, Anthropology, Education, Linguistics, Psychiatry, Psychology*. La Haia: Mouton.
- Hernández Carrera, R. (2014)** La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla.

Hernández Guerrero, J. A. (2013). *El diálogo docente*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Hernández Pina, F. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

Hernández Pina, F. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.

Hernández Pina, F., García Sanz, M.P., Martínez Clares, P., Hervás Avilés, R.M., i Maquilón Sánchez, J.J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 487-510.

Hernández Pina, F., i Maquilón Sánchez, J. J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *REIFOP*, 13 (3), 17-25. – Consultat el 15/5/2012 a: <http://www.aufop.com/>

Herrero Cecilia, J (2006). *Teorías de pragmática, de Lingüística textual y de análisis del Discursos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Hobson, J. R. , Evans, D.A. (1980). Conversation as planned behavior. *Cognitive Science*, 4, 349-372.

Hortigüela Alcalá, D.; Pérez Pueyo, A.; Abella García, V. (2015) ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*. 13, 2015. Consultat el 20/09/2015 a: <http://webs.uvigo.es/reined/>

Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. Dins Fishman, J. (ed.), *Reagings in the Sociology of Language* (p. 99-138). La Haya: Mouton.

Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press.

Hymes, D. (1974) *Foundations in Sociolinguistics*. Londres: Routledge (2003).

Versió digital:
http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=2hruq6zuUvIC&oi=fnd&pg=PR7&dq=hymes&ots=Hwerduz_F7&sig=8EwefCqRaCidN0wZ2yker8JW2Mo#v=onepage&q&f=false

Hymes, D. (1996) *Ethnography, Linguistics, Narrative, Inequality*. Londres: Taylor & Francis.

Versió digital:

<http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=mozKE9OQhzEC&oi=fnd&pg=PR6&dq=hymes&ots=tz2WNoReB2&sig=mUSRmCMIm76yOia9BWMMe8EKmwmo#v=onepage&q&f=false>

Instituto Cervantes. (2008). *Saber hablar*. Madrid: Instituto Cervantes.

Irurzun, L. E. (2000) *Evaluación educativa orientada a la calidad*. Buenos Aires: Fundec. Fundación para el Desarrollo de Estudios Cognitivos.

Jacques, S., Zelazo, P.D. (2005). *Language and the development of cognitive flexibility: implications for theory of mind*. Nova York: Oxford University Press.

Jacques, S., Zelazo, P.D. (2005). *On the possible roots of cognitive flexibility*. Mchwah, JJ: Lawrence Erlbaum.

Janesick, V.J. (1994). The dance of qualitative research design. Dins Denzin, N.K. i Lincoln, Y (eds.), *Handbook of qualitative research*. California: Sage.

Jefferson, G. (1973). A case of precisions timing in ordinary conversation. *Semiotica*, 9 (1) 47-96.

Jussim, L., Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knoes and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), 131-155.

Kennedy, D., Hyland, A. i Ryan, N. (2006) *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. Bologna Handbook. *EUA European University Association*. Consultat el 1/3/2010 a: http://crlt.ncirl.ie/moodle/file.php/1/moddata/forum/1/46/Writing_and_using_learning-outcomes.pdf

Kinneavy, J.L. (1980). *Theory of Discourse*. Nova York: WW Norton.

Kita, S. (2003). *Pointing: Where language, culture and cognition meet*. Machwch (NJ): Lawrence Erlbaum.

Klein, Y. (1982). Les corps de l'enseignant. *Cahiers Pédagogiques*, 206, 22.

Knight, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

- Kuhn, T. S. (1970).** *The structure of scientific revolutionsm* (2a ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Labov, W. (1972)** *Sociolinguistics Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., i Fanshel, D. (1977).** *Therapeutic Discourse*. Nova York: Academic Press
- Latorre, A.; Gómez, A. i Engel, L. (2010)** *Metodologia comunicativa crítica, transformació i inclusió social*. Temps d'Educació, 38, 153-165
- Leadbeater, C. (2000).** *Living on Thin Air*. London: Penguin.
- Leakey, R. (1992).** *Origins reconsidered. In search of what makes us human*. Nova York: Dell Publi.
- Leathers, D., Heintzman, M., Parrott, R., i Bennet, A. (1992)** *Nonverbal Rapport-Building Behaviors' Effects on Perceptions of a Supervisor*. doi: 10.1177/0893318993007002003
- Lebart, A., Salem, A. i Bécue Bertaut, M. (1992).** *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Editorial Milenio. Serie Instrumentos.
- Levinson, S.C. (1995).** *Interactional bases in human thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liesa, E. (2010).** *Desenvolupar competències*. *La Revista de Blanquerna*, 22, 11. Universitat Ramon Llull.
- Littlewood, W. (1992).** *Teaching oral communication. A Methodological Framework*. *Applied Language Studies*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Lofland, J., i Lofland, L.H. (1984)** *Analyzing social settings: a guide to qualitative observation and analysis* (2a ed.). Belmont, Califòrnia: Wadsworth.
- Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. (1993).** *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Lomas, L. (Coord.), Bronckart, J.P., Colomer, T., Gracida M^a I., Jover, G., Martínez, G. i Tusón, A. (2015).** *Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge*. Barcelona: Graó. Didàctica de la llengua i de la literatura.
- López Mojarro, M. (1999)** *A la calidad por la evaluación. La evaluación de centros docentes*. Madrid, Escuela Española.

López Pastor, V. M. (coord.) (2009) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Col. Narcea Universitaria. Madrid: Narcea.

Lowen, A. (1985). *El lenguaje del cuerpo. Dinámica física de la estructura del carácter*. Barcelona: Herder.

Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber. *Signos*, 14, 38-42.

Lukas, J.F. i Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. 2ª edición. Madrid: Alianza Editorial.

Malgesini, G. i González, N. (2005) Cuaderno Europeo 2. Cumbre de Lisboa. Estrategia europea de inclusión social. Madrid: Fundación Luis Vives. Consultat el 15/7/2010 a: http://www.fundacionluisvives.org/upload/66/29/Cuaderno_2_4.pdf

Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Margalef García, L. (2014) Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478.

Marín García, J. A. (2009). Los alumnos y los profesores como evaluadores. Aplicación a la calificación de presentaciones orales. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 79-97. Consultat el 25/3/11 a: http://www.jstor.org/stable/23766223?seq=1#page_scan_tab_contents

Marina, J. A. (2001). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.

Marshall, C. i Rossman, B. (1989). *Designing qualitative research*, Newbury Park, California: Sage.

Martín Santos, L. (1991). *Diez lecciones de epistemología*. Madrid: Akal.

Martínez Arias, M. R., Hernández Lloveda, M. J., i Hernández Lloveda, M. C. (2006) *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.

Mascaró, J. (1978) *Expressió i comunicació no verbal*. Tesi doctoral no publicada. UCB, Barcelona.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Barcelona: Horsori. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències del'Educació.

Mauss, M. (1973). *Sociobiologie et anthropologie - Les techniques du corps.* Paris: PUF.

Mayor, J. (1991). *La actividad lingüística enre la comunicación y la cognición.* Madrid: Alhambra.

Mayorga Fernández, M. José (2004) La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *RELIEVE Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10, 1, 23-39. Consultat el 11/5/2010 a: http://www.uv.es/RELIEVE/v10/RELIEVEv10n1_2.htm

Mc Crosky, J. (1978). La validez del PRCA como un índice de la percepción en la comunicación oral. *Communication Monographs*, 45, 192-203.

Mc Crosky, J. (1990). Disposición para comunicarse. Una visión cognoscitiva. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 19-38.

Meca, J. A. (2014). *La sustancia de la voz. Manual práctico de voz hablada para locutores, oradores y actores de doblaje.* Málaga: Aljibe.

Medina, Rivilla, A. i Villar Angulo, L.M. (Coord) (1995) La evaluación de programas para el cambio. A *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (p. 176-205). Madrid: Universitat.

Meltzoff, A., i Wolfgang, P. (2002). *The imitative Mind: Development, Evolution and Brain Bases.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mercer, N. (2010). *The effective use of talk in the classroom.* Cambridge: University of Cambridge.

Mercer, N. (2014). Ús eficaç del discurs a l'aula, entesa com a espai d'aprenentatge col·laboratiu on el professor guia l'adquisició de coneixement. Dins García, M.; Ribera, P.; Costa, A.; García, M.D.; García, P.; Iglesias, A.; del Pozo, M.; Rodríguez, C. (Eds). (2010) *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*, (p. 14). València: Universitat de València.

Mialaret, G. (1980). Recherches sur les modifications d'attitudes pédagogiques des éducateurs. *Les S.E.N.N.*, 2-3 (59-72).

- Miles, M. B., i Huberman, A.M. (1994).** *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, Califòrnia: Sage.
- Millar, R.; Crute, V., i Hargie, O. (1992).** *Professional interviewing*. London: Routledge.
- Miyata, C. (2007).** *Hablar en público*. Barcelona: Octaedro.
- Monedero Moya, J.J. (1998)** *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe, SL.
- Monereo, C. (2006)** *Conferència sobre competències i estratègies d'aprenentatge*. "Les estratègies d'aprenentatge a la Universitat". Barcelona: UPF
- Monereo, C. (Coord.) (2014)** *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Col. Educación Universitaria. Barcelona: Octaedro - ICE UB.
- Monroy, F., i Hernández Pina, F. (2014).** Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17 (2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481
- Moore, D. S. (1998).** *Estadística aplicada básica*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- Moreno Fernández, F. (2002).** *Producción, expresión e interacción social*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Morin, E. (1999).** *La cabeza bien amueblada*. Barcelona: Seix Barral, 2000. Recuperat de <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Morin, E. (2011).** *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morse; J.M. (1994).** Designing funded qualitative research. Dins Denzin, N.K., i Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mucchielli, A. (1998).** *Psicología de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, E. i Gómez, J. (2005).** Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Núñez Delgado, M. P. (2003).** *Didáctica de la comunicación oral: bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de al competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

OCDE (2012). *Grade Expecatations: How marks and Expectations Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264187528-en

OCDE (2015) Informe de diagnòstico de la estrategia de competencias de la OCDE: España. Consultat l'1 d'octubre del 2015 a: http://skills.oecd.org/developskills/documents/Spain_Diagnostic_Report_Espagnol.pdf

Olson, D. R. i Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. Dins D. R. Olson i N. Torrance (eds)(1996). *The Handbook of education and human development. New models of learning, teaching and scholling*. Cambridge: Blackwell.

ONU (2015) Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible. Consultat el 8/10/2015 a: <http://www.socialwatch.org/sites/default/files/Agenda-2030-esp.pdf>

Orden, A De la (1989). Investigación cuantitativa y medida en educación. *Bordón*, 41 (2), 217-236.

Orden, A De la (1995). Innovación e investigación en el ámbito educativo. *Bordón*, 47 (2), 135-141.

Orden, A. De la (1982). La evaluación educativa. Buenos Aires: Docencia.

Orejudo, S., Fernández-Turrado, T., Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios sobre educación*, 22, 199-217.

Owens, R. E. Jr. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación - Prentice Hall.

Pagès, T. (Coord.) (2012) "Proposta d'un marc de referència competencial del professorat universitari i adequació dels plans de formació basats en competències docents" (REDU 2012). Red Universitaria Española. Consultat el 09/12/2012 a: http://red-u.org/wp-content/uploads/propias/MEMORIA_PROYECTO_REDUC2012-Teresa_Pages.pdf

Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. i Perrenoud, Ph. (Coord.) (1996) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de cultura económica.

Parlament europeu (2006) Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial L 394 de 30.12.2006. Consultat el 5/8/2010 a: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

Payrató, L. et altres (1996). *Corpus, corpora*. Barcelona: UB-PPU.

Payrató, Ll. (2010). *Pragmàtica, discurs i llengua oral. Introducció a l'anàlisi funcional de textos* (2a ed). Barcelona: Editorial UOC.

Pease, A., i Pease, B. (2006). *El lenguaje del cuerpo. Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*. Barcelona: Amat.

Pérez Esteve, P., i Zayas, P. (2007). *Competències en comunicació lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Pérez Juste, R. (1983). *La medida en evaluación. Unidades didácticas*. Madrid: UNED.

Pérez Juste, R. (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 261-287.

Pérez Rioja, J.A. (1988). *La necesidad y placer de leer*. Madrid: Popular. Ministerio de Cultura.

Plató (1992). *Gorgias en Diálogos. Fedón, El Banquete, Gorgias*. Madrid: Espasa Calpe.

Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

Popper, K. R. (1959). *The logic of Scientific Discovery*. Londres: Routledge.

Popper, K., i Lorenz, K. (1992). *El porvenir está abierto*. Barcelona: Tusquets.

Porter, J.M. (1982). *L'influence de l'entraînement susr l'acquisition de la communication chez l'enfant*. París: Centre National de la Recherche Scientifique.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción.* Madrid: Istmo.

Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal. Algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 2, Vol. VI, 67-83.
<http://revistas.um.es/index.php/ril/article/view/5741>

Pozo, J. I. i Monereo, C. (eds.) (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.* Madrid: Síntesis.

Pozo, J.I. i Pérez Echeverría, M. del P. (coords) (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias.* Madrid: Morata.

Pride, J.B., Holmes, J. (1972). "On communicative competence". Londres: Penguin Books.

Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje.* Barcelona: Octaedro. ICE-UB.

Projecte "UE-Converge" (2009) *Formación universitaria versus demandas profesionales.* Consultat el 1/9/2011 a: <http://www.fue.es/50545212/91151064634.pdf>

Pujade-Renaud, C. (1984). *Les corps de l'enseignant dans la classe.* París: ESF.

Quintilià, (1887). *Instituciones oratorias.* Madrid: Impremta de Perlado Báez i Cia.

Quivy, R. i Van Campenhoudt, L. (1997) *Manual de recerca en ciències socials.* Trad. Joan Estruch. Barcelona: Herder.

REAL DECRETO 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-13317

REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf>

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Consultat el 22/1/2010 a: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260 § 44037 (2007) Consultat el 5/8/2010 a: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Consultat el 22/1/2010 a: <http://www.upf.edu/sgen/normativa/propia/estatal/4/rdgrau.pdf>

REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 161 § 10542 (2010). Consultat el 5/8/2010 a: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>

Reyzábal, M^a V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: LaMuralla.

Rich, A. (1983). *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona: Icaria.

Riera i Romaní, J. i Prats i Fernández, M.A. (2008) Un enfoque socioconstructivista y sistémico de los modelos de apoyo y actualización docente para la innovación educativa de base TIC. Proyecto EDUTICOMEducación 40, 2008 29-40. Consultat el 5/10/2014 a: <http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/124455/172465>

Ríos, D. (2008) *Análisis de las capacidades y habilidades demandadas por los empleadores a los titulados universitarios*. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación. Consultat el 20/08/2015 a: <http://www.uab.cat/servlet/BlobServer?blobtable=Document&blobcol=urldocument&blobheader=application/pdf&blobkey=id&blobwhere=1320738116208&blobnocache=true>

Rivière, A. (2003). *Intencionalidad y metaregulación: una perspectiva evolutiva*. *Obras escogidas de Ángel Rivière (vol. III). Metarrepresentación y semiosis*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.

Rivière, A.; Sotillo, H.; Sarrià, E. i Núñez, M. (1994). Metarepresentación, intencionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 51, 23-32.

Rodero, E; Mas, Ll. I Blanco, M. (2014) Will prosody win Olympic votes?

Consultat el 4/3/2015 a:

http://www.upf.edu/enoticias/1415/_pdf/Posterestudibotella.pdf

Rodríguez Ávila, N. i Monllau Jaques, T. (2010) El nou paradigma docent i la problemàtica de la implantació a les escoles d'empresaris d'acord al Pla Bolonya. Els estudis a les empreses, cobreixen les expectatives dels empresaris. *Papers*, 95, 213-226.

Rodríguez Illera, J. L. (1988). *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, L. i Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: A cross-sectional and longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 32 (5), 647-667.

Rodríguez, S. i altres (2003) *Educació Superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. AQU, Barcelona.

Rondal, J.-A. (2009). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: ArsMédica.

Rosenthal, R., i Jacobson, L.F. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.

Rubin, R.B. (1982). *Communication, Competence Assessment Instrument*. Annadall, VA: Speech Communication Association.

Ryan, G. W., i Bernard, H.R. (2003). Data management and analysis methods. Dins Denzin, N.K., i Lincoln, Y.S. (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2a ed.) (p. 259-3009). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sacks, H., Schegloff, E., i Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-talking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

Sadovnik, A. R. (2001) Basil Bersntein. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, 687-703.

Salcedo Fernández, A. (2007). *Anatomía de la persuasión*. Madrid: ESIC. Business Marketing School.

Salinas, P. (1967). *El defensor*. Editorial Alianza. Madrid.

- Saló, N. (1980)** *La parla a la classe*. Barcelona: CEAC.
- Salvador, L., Argos, J., Ezquerra, M.P., Osoro, J.M. i Castro, A. (2011)**. Perfiles de estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y metodologías docentes. *Revista de Pedagogía*, 63 (2), 41-52.
- Sampedro, J. (2014)** *Cómo leer el espejo del alma*. El País edició 01/04/2014
- Sánchez Carrión, J. J. (1999)** *Manual de análisis estadístico de los datos*. (2a ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez Miguel, E. (1990)**. *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sanmartí, N. (2007)**. *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. A. (2007)**. *La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. Buenos Aires: Bonum Narcea.
- Sanz Picanyol, G. (2005)**. *Comunicació efectiva a l'aula. Tècniques d'expressió oral per a docents*. Barcelona: Graó.
- Sapir, E. (1921)**. *El llenguatge*. Barcelona: Empúries. Biblioteca Universal Empúries.
- Saville-Troike, M. (1982)**. *La etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scallon, G. (2004)**. *L'avaluation des apprentissages dans una approche par competences*. Québec: Du Renouveau Pédagogique.
- Schatzman, L., i Strauss, A. (1973)**. *Field research Strategies for a natural sociology*. New Jersey: Prentice-Hall, Incl.
- Schwandt, T. A. (1994)**. *Constructivist, interpretativist approaches to human unquiry, a Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Scott, M. D., i Powers, W. G. (1985)**. *La comunicación interpersonal como necesidad*. Madrid: Narcea.
- Serra i Ramoneda, A. (ed.) (2003)** *Educació Superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona: AQU. Versió electrònica: http://www.aqu.cat/doc/doc_97543694_1.pdf

Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. i Aparici, M. (2013). *La adquisición del language*. Barcelona: Planeta. Ciencias Sociales Ariel.

Serrano, S. (1990). *Signes, llengua i cultura* (9a ed). Barcelona: Edicions 62.

Serrano, S. (2000). *Comprendre la comunicació. El llibre del sexe, la poesia i l'empresa*. Barcelona: Proa.

Serrat, E., Rostan, C., i Sidera, F. (2011). Lenguatge i teoria de la ment. Un estudi sobre el paper del diàleg i l'atribució de qualitat en la impressió de la falsa creença. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, 28, 121-142. Barcelona: Aloma. Universitat de Girona.

Sibon, T. (2013). Habilidades comunicativas en Educación. Mis competencias comunicativas como docente, sus competencias comunicativas como estudiantes: la comunicación didáctica.

Skidmore, D. (2000). *From Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy*. Bath, UK: Language and Education.

Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Buckingham, UK: Open University Press.

Snyder, B. (1971). *The Hidden Curriculum*. Nova York: Knopf.

Solà Santesmases, J. (2009) Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252, Universitat de Barcelona.

Solé, C.; López, P. i Vendrell, R. (2011) Una proposta d'avaluació per competències a la universitat en una estructura modular. *Aloma*, 2011, 29, 47-59. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*

Spencer, L., i Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley.

Spitzberg, Brian (2001) The status of attribution theory qua theory in personal relationships. Dins V. Manusov & J. H. Harvey (Eds.), *Attribution, communication behavior, and close relationships* (p. 353-371). Cambridge: Cambridge University Press.

Starobinski, J. (1974). *La relación crítica. Psicoanálisis y literatura*. Madrid: Taurus.

Strauss, A., i Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. Dins Denzin, N.K., i Lincoln. Y (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Stubbs, M. (1976). *Language, Schools and Classrooms*. Londres: Methuen.

Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del language natural*. Madrid: Alianza Psicología.

Tait, J., i Tait, Knight, P. (1996). *Recent research on student learning*. Entwistle, The Manegement of Independent Learning. London: Kogan Page.

Tarce, G. (1986). *La opinión y la multitud*. Madrid: Taurus.

Tejada Fernández, J. (1999) Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 57. Consultat el 19/3/2010 a: <http://peremarques.pangea.org/dioe/competencias.pdf>

Tejada Fernández, J. (1999) La evaluación: su conceptualización. Dins Jiménez Jiménez, B. (ed.) *Evaluación de programas, centros y profesores* (p. 25 -26). Madrid, Síntesis.

Tejada Fernández, J. (2009) Competencias docentes. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 2.

Titone, R. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.

Tomasello, M. (1999). *The cultural originis of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2007). Shared intentionality. *Development Science*, 10, 121-125.

Tomasello, M. (2013). *Los orígenes de la comunicación humana*. Buenos Aires: Katz editores.

Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los 7 años*. Madrid: Visor.

Torra Bitlloch, I. (Coord.) (2010) Identificació, desenvolupament i avaluació de competències docents en l'aplicació de plans de formació dirigits a professorat universitari" Memòria del projecte EA2010-0099. Ministerio de Educación.

Trenholm, S., Jensen, A. (1996). *Interpersonal communication*. Belmont, CA: Wadsworth.

Tuson, J. (1999). *Introducció al llenguatge*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya i Proa.

Tuson, J. (2011). *Quinze lliçons sobre el llenguatge (i algunes sortides de to)*. Badalona: Ara Llibres, SCCL.

UB, UAB, UPC, UPF, UdL, UdG, URV, UOC, UVic (2004) *Argumenta*. Consultat el 1/6/2010 a: http://wuster.uab.cat/web_argumenta_obert/

UPC Glossari de l'espai europeu d'educació superior. Les paraules clau per entendre l'EEES. Recuperat de http://www.upc.edu/slt/glosEEES/perIndex.php?p_lletra=C&p_idioma=1

UPF (2005) *Les competències transversals a la UPF. La visió d'estudiants i docents de segon cicle*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

Valderrama Vallés, E. (Coord.) (2010) Marc de referència competencial pel disseny dels programes de formació docent per al professorat universitari” Memòria del projecte de Millora de la Qualitat Docent 2010MQD00049. Barcelona: AGAUR.

Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J.C., i González-Pineda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), 393-412.

Valle Arias, A., González Cabanach, R., Viero Iglesias, P., Cuevas González, L.M., Rodríguez Martínez, S. i Baspino Fernández, M. (1997). Características diferenciales de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 41-58.

Vallejo-Nájera, J.A. (1990) *Aprender a hablar en público hoy. Cómo cautivar y convencer por medio de la palabra*. Barcelona: Planeta.

Valles Martínez, Miguel S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Valles, M. S. (2002) Entrevistas cualitativas. *Colección Cuadernos Metodológicos*, 32. Centro de Investigaciones Sociológicas. Consultat el 1/6/2010 a: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6xkfw-n9n8EC&oi=fnd&pg=PA7&dq=gui%C3%B3n+entrevistas&ots=0oebeDWrSe&sig=9_n

Fo4cSW8GGI7yDn0odMsgTDXQ#v=onepage&q=gui%C3%B3n%20entrevistas%20se%20miestructuras&f=false

Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicació.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness autonomy and authenticity*. Nova York: Longman.

Vargas, F. (2000) De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. Competencias laborales en formación profesional. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149, 9-24. Consultat el 13/5/2010 a: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/f_varg.pdf

Vayer, P., Roncin, C. (1986). *Les corps et les communications humaines*. París: Vigot.

Verderber, R. F. (1999). *¡Comunícate!* (9a ed). Mèxic: International Thomson Editores S.A.

Vernant, J.P. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Paidós.

Vich, V., Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Vidales, R. (13 setembre 2013). *Cero en expresión oral. El País digital*, Vida y Artes.

Vilà i Santasusana, M., Ballesteros, C., Castellà, J.M., Cros, A., Grau, M., Palou, J. (2002). *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona: Graó. Biblioteca d'articles.

Vilà Santasusana, M. (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencia didáctica*. Barcelona: Graó.

Vilà, M. (2000). *L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal: Una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classes*. Dirigida per la Dra. Anna Camps. Barcelona: UAB.

Villa Sánchez, A. i Poblete Ruiz, M. (2007) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero. Universidad de Deusto.

Villar Angulo, L.M. i Alegre de la Rosa, O. (2004) *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Mc Graw Hill.

Vito de, J.A. (1991). *Human communication: The basic course*. Nova York: Harper Collins.

Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Watzlawick, P., Beavin-Bavelas, J., Jackson, D.D. (1995). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas* (10a ed). Barcelona: Herder.

Weis, C. H. (1975). *Investigación educativa*. México: Trillas.

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: BasilBlackwell.

Wolfson, N. (1976). Speech events and natural speech. *Language in society*, 5, 2, 189-209

Yañiz, C. (2006) Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *RED-u. Revista de Docencia universitaria*, 1. Consultat el 9/4/2010 a: http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Zapata Barrero, R., i Sánchez Montijano, E. (2011). *Manual de investigación cualitativa en Ciencia Política*. Madrid: Tecnos.

Zaragoza Casterad, J.; Luis-Pascuala, J.C.; Manrique Arribas, J.C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4. Consultat el 10/4/2010 a: http://www.um.es/ead/Red_U/4/zaragoza.pdf

8. Annexos



8.1. PROGRAMA D'INTERVENCIÓ *AD-HOC* PER AL DESENVOLUPAMENT COMPETENCIAL COMUNICATIU ORAL DOCENT (COMUNICACIÓ ORAL EFICAÇ A LA DOCÈNCIA)

Fitxa descriptiva

- **Tipus d'acció formativa:** itinerari formatiu a mida (àmbit de desenvolupament competencial docent).
- **Destinataris:** professorat de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa de 3 universitats públiques, participació voluntària.
- **Competència:** competència comunicativa oral a través de presentacions en públic i incidència en la integració de contextos per al desenvolupament competencial de l'alumnat.
- **Durada:** 6 h presencials.
- **Objectiu:** consolidar els punts forts i identificar i millorar els aspectes febles de la competència comunicativa oral a través de presentacions en públic entre docents universitaris.
- **Indicador d'assoliment:** millora de la valoració de la docència en els aspectes relacionats amb la comunicació oral per part dels estudiants i de la capacitat de comprensió de la matèria través del rendiment.
- **Eixos bàsics d'activitat del programa de millora competencial:**
 - o Observació
 - o Planificació
 - o Pràctica
- **Fases**
 - o Fase I. Aspectes previs: entrevista personal
 - o Fase II. Anàlisi de situacions comunicatives
 - o Fase III. Aplicació personal: simulació docent
 - o Fase IV. Disseny i avaluació de les activitats de comunicació oral al'aula
 - o Fase V. Presentació contextualitzada: preparació i observació directa al'aula
 - o Fase VI. Valoració procés i resultats: entrevista final

Fase I. Aspectes previs: entrevista personal prèvia

- Temps aprox.: 1h
- Tècnica: enregistrament àudio i observació kinegrafies
- Aspectes a considerar

Respecte a la pròpia competència oral:

- Percepció d'eficàcia de la comunicació oral
- Aspectes a millorar, aspectes que valora positivament
- Expectatives del programa

Respecte a la competència oral dels estudiants a través del'assignatura:

- Anàlisi del Pla Docent d'Assignatura: què i com s'introdueix l'expressió oral entre els estudiants?
- Dinàmica a l'aula: quines activitats requereixen competència oral al'aula?
- Valoració general de la capacitat comunicativa oral dels estudiants

Fase II. Activitat 1. Anàlisi de situacions comunicatives

- Durada aprox.: 1h
- Competències a desenvolupar: observació i reflexió de pràctiques comunicatives externes, divulgatives i docents.
 - o Identificació de gèneres a la classe
 - o Anàlisi de situacions comunicatives

Visionat d'exemples de presentació en públic per analitzar la competència comunicativa del/la ponent davant d'una classe o conferència.

Classificació general: objectiu i interacció			
Relacional	Funcional	Monogestionat	Plurigestionat

Classificació per gèneres				
Exposició	Argumentació	Instrucció	Narració	Conversa

Analitzar en els vídeos el comportament no verbal de la persona que parla i intentar trobar exemples dels tres tipus de gestos.

Anàlisi del comportament gestual		
Il·lustradors	Reguladors	Adaptadors
Gestos que acompanyin el discurs a manera de batuta.	Gestos que serveixen per sol·licitar o atorgar la paraula als participants.	Gestos inconscients que alliberen la tensió del cos. Poden ser mecànics i repetitius.

Fase III. Aplicació personal: simulació

- Durada aprox. total:
1h.

Activitat 3.1. Finalitat comunicativa: modalització

Què et proposes? Quina finalitat?

- Informar: explicar i ensenyar

- Motivar: persuadir i vendre
- Inspirar: il·luminar l'enteniment d'algú
- Entretenir: copsar l'atenció, mantenir l'interés, emocionar

Per a qui? Contextualització

- Als interlocutors
- Formes d'íctiques

Temps aprox. 10'

- Preparar la presentació utilitzant una estructura ternària (introducció, desenvolupament i conclusió).
- Analitzar el resultat de la intervenció oral en atenció als aspectes verbals i no verbals.

Activitat 3.2. Veu / Interpretació: Control del ritme de la parla (observar - practicar)

Valoració prèvia

Crear significat: dir el mateix de maneres diferents, expressant diferents significats i expressant diferents sentiments.

Exercici de velocitat lectora per a controlar la veu.

Activitat 3.3. Presentació millorada: comunicació eficaç

- Títol atractiu
- Introducció motivadora
- Desenvolupament ordenat: arguments justificats i idees clarificadores
- Conclusió que resumeixi, proposi alternatives i convidi al col·loqui

Fase IV. Disseny i avaluació de competència comunicativa oral per als estudiants

Durada aprox. total: 1h.

- Posar en paraules a les idees
- Aprendre i avaluar
- "Aprentatge és més que avaluació" (Santos Guerra)
- Revisió i anàlisi del Pla Docent
- Competències a desenvolupar
- Atribució i percepció de la tasca
- Criteris d'avaluació
 - o Avaluació docent
 - o Autoavaluació
 - o Coavaluació
- Pautes d'observació de les presentacions: model per als docents i per als estudiants

Activitat 4.1. Anàlisi de dades: què diu l'entorn de la importància de la competència?

Activitat 4.2. Visionat de vídeos de presentacions en públic d'estudiants

Activitat 4.3. Anàlisi de models d'integració i eines per a l'avaluació

- Dissenyar el procés/l'objecte d'aprenentatge

- Distingir perfils d'assoliment útils en el procés de valoració i qualificació dels aprenentatges

Conceptes bàsics

- Com aprenen les persones?
- Com aconseguir la fiabilitat en una destresa complexa com és la comunicació?
L'ensenyament superior es planteja aprenentatges complexos.
- Grau d'explicitació i concreció
- Contextos – Instruments
- Aprenentatge. Criteris per al disseny de processos d'ensenyament i avaluació de competències transversals
- Avaluació. Indicadors d'assoliment en el disseny d'activitats i contextos de comunicació oral
- Tipus i funció de l'avaluació
- Objectius de l'avaluació
- Clima/valor predominant i avaluació
- Criteris de l'avaluació significativa
- Avaluació formativa i condicionants
- Autoavaluació / Regulació de l'aprenentatge
- Avaluació reflexiva

Fase V. Presentació contextualitzada: preparació i observació directa a l'aula

Durada aprox. total: 1h.

Activitat 5.1. Preparació de la intervenció oral (anàlisi de la situació – planificar)

- Pensar en una futura intervenció: escriure la percepció de la situació, anotar les expectatives i l'interès dels assistents, l'objectiu de la teva intervenció, les possibilitats d'èxit, els dubtes i els temors.
- Llegir si és positiva o negativa, per iniciar amb prou interès. Intentar allunyar de la ment els prejudicis que et generin actituds passives, tancades o agressives, perquè són un obstacle per a la comunicació eficaç.

Aspectes a considerar en la preparació de la intervenció	
Receptor	Qui m'escolta?
Docent	Quina és la meva funció a l'aula?
Objectius	Què pretenc?
Contingut	De què parlaré?
Lloc	Puc optimitzar els recursos del lloc?
Temps	Puc optimitzar el temps de la sessió?
Aspectes organitzatius	Puc preveure alguns detalls?

5.2. Preparació d'un guió (planificar)

Preguntes relacionades amb el guió de la intervenció	SI	NO
La introducció, presenta el tema i l'estructura de la intervenció		
Pots dividir clarament el guió en tres parts?		
Identifiques fàcilment un cert ordre lògic en les idees?		
Pots resumir la idea clau de tot el discurs en una o dues frases?		
Identifiques clarament quines idees secundàries són indispensables per completar la idea clau?		
Has previst algún recurs motivadors per a cada part del discurs? El guió conté paraules clau que et servirán per recordar parts del discurs?		
A la conclusió, s'hi expressa, implícitament o explícitament, com voldries que opinessin o actuessin les persones que t'han escoltat?		
El guió que penses utilitzar durant la intervenció té menys de vint paraules?		

5.3. Presentació final (practicar)

Preparar i presentar una classe plenària. L'enregistrament oral i l'observació ha de permetre identificar els aspectes destacables, tot avaluant els aspectes amb un full d'observació i *feedback* de millora. Una setmana més tard tornar a repetir la presentació i avaluar els resultats, enregistrar i fer una valoració conjunta dels canvis i millores, i els aspectes a tenir en compte.

Fase VI. Valoració procés i resultats: entrevista final

Activitat 6.1. Observació a l'aula

Activitat 6.2. Entrevista final i devolució

8.2. RECURSOS DE SUPORT DEL PROGRAMA

8.2.1. Valoració d'una intervenció oral

Obstacles per a la comunicació	Factors d'eficàcia comunicativa
<p>Proxèmics: distància i temps de contacte</p> <p>Cinestèsics:</p> <p>Postura</p> <p>Gestos: moviments facials i de les mans</p> <p>Mirada</p> <p>Organització de l'espai</p>	<p>Comunicació no verbal</p>
<p>Volum</p> <p>To (entonació)</p> <p>Ritme</p> <p>Pronunciació (articulació)</p> <p>Silenci</p>	<p>Aspectes fònics: veu i pronunciació</p>
<p>Ús de la llengua</p>	

<p>Vocabulari</p> <p>Construccions sintàctiques</p> <p>Sorolls lingüístics</p>	
Discurs	
<p>Registre lingüístic: claredat i accessibilitat</p> <p>Contextualització (formes díctiques)</p> <p>Estructura i ordre del contingut: introducció, desenvolupament i conclusió</p> <p>Adequació</p> <p>Unitat/Coherència</p> <p>Progressió</p> <p>Estratègies reguladores de la densitat informativa (<i>feed-back</i>)</p> <p>Mitjans de suport</p> <p>Control del temps</p>	

8.2.2. Autoavaluació processos comunicatius

Data	Aspecte destacable	Aspecte a millorar

8.2.3. Recursos de la Fase II

Fase II. Activitat 1. Anàlisi de situacions comunicatives

8.2.3.1. Competències a desenvolupar: observació i reflexió

8.2.3.2. Durada aprox. 1h

1.1. Identificació de gèneres a la classe

1.2. Anàlisi de situacions comunicatives

Visionat d'exemples de presentació en públic per analitzar la competència comunicativa del/la ponent davant d'una classe o conferència.

8.2.3.3. Docent/Conferenciant

8.2.3.4. Estudiant: defensa

QÜESTIONS PRÈVIES

Quines reaccions físiques provoca en l'oient?

- Cridar
- Parlar ràpid
- Parlar lent

Com ens relacionem amb la realitat

A través de les eines i del llenguatge (Vygotski).

Llenguatge: eina de treball i de relació social: autocontrol + missatges clars ens obliga a:

- Establir relacions de confiança amb els oients (estratègies d'aproximació i de distanciament).
- Planificar l'activitat comunicativa (reflexiva + pràctica)
- Facilitar la comprensió dels missatges (estructuració del contingut + ús del llenguatge clar i accessible).

Què inclou la competència oral?

- Escoltar
- Parlar
- Elements lingüístics i no verbals
- Reflexió (autorregulació)

Característiques de les persones comunicativament competents

(Asensio Castañeda, i Blanco Fernández, a Blanco, 2009, pàg. 85 i López Pastor, 2009 pàg. 84:

- Saber expressar idees amb claredat.
- Saber escoltar.

- Convèncer amb les paraules.
- Saber analitzar, sintetitzar i desenvolupar el discurs.
- Ser capaç de revisar i optimitzar el discurs en un temps determinat.
- Parla amb fluïdesa, entusiasme i eficàcia.
- Escolta i respon amb adequació i cortesia.
- Capacitat d'improvisació i adequació a l'audiència.
- Claredat i vitalitat.
- Oratòria interpersonal.
- Reflexió crítica, processant i explorant informació.

Idees bàsiques

- Claredat
- Saber escoltar
- Aprendre a orientar la comunicació en positiu
- Autenticitat, naturalitat i estil personal
- Eficax: adapta les estratègies a cada context comunicatiu

Competència lingüística

- Domini lèxic
- Gramàtica
- Cohesió textual

Comunicació oral

- Domini de la llengua
- Comprensió/Expressió de vivències, sentiments i pensaments

Indicadors de qualitat

Indicadors de qualitat de la parla

- Volum de veu: garantia de que arriba el missatge.
- To-entonació: inflexions de la veu i afegir informació a les paraules.
- Dicció: vocalització.
- Fluïdesa: agilitat verbal.
- Pausas: silencis intencionats i curts.
- Velocitat-ritme adequat.
- Retòrica: selecció dels recursos lingüístics adequats (metàfora, comparació, exemples, repetició...).

Indicadors de qualitat de l'escolta

- Concentració
- Comprensió clara del missatge
- Atenció
- Distinció de les idees principals i les secundàries
- Capacitat per preguntar
- Capacitat per respondre oportunament
- Respectar el torn de paraula.

Arc de distorsió comunicativa

- Distància entre el que es vol transmetre i el que realment es diu.

Nivells de domini competencial

Millora

Esforç conscient per canviar hàbits molt arrelats.

Coherència comunicativa: pensa / sent / diu / fa

Autodescobriment

- Com rebre la informació
- Com transmetre-la
- Revisió de la nostra personalitat i actituds

Aspectes implicats

Lilian Glass

- Codi de la parla
- Codi de la veu
- Codi facial
- Codi corporal (gestos il·lustradors, reguladors i adaptadors)
- Estructura i adequació
- Verbals: vocabulari, comprensió, anàlisi i valoració, Lèxics, morfològics i sintàctics, recursos retòrics
- Aspectes suprasegmentals (prosòdics):
 - o Intensitat (plena/murmull) volum (alt/baix)
 - o To
 - o Pausa
 - o Ritme
- Extralingüístics (paralingüístics) pensaments, sentiments i intencions (aspectes culturals): afirmar, negar, frotar-se les mans, somriure, donar la mà, silenci, acomiadar-se...
 - o Gestos
 - o Cos
 - o Mirada
- Documentació de suport

Què es diu? Com es diu?

- Quin tipus de discurs convincent o persuasió?
 - o Persuasió: emocions
 - o Convincent: dades seny
- Presa de decisions dels recursos del discurs
 - o Estructura dels diferents gèneres
 - o Modalització: marques de presència del discurs
 - o Recursos deíctics: adequació al context
 - o Recursos retòrics

- Connectors per relacionar idees
- Recursos prosòdics
- Recursos paralingüístics
- Actes
 - Acte locutiü: el que es diu
 - Acte ilocutiü: el que es pretén dir
 - Acte perlocutiü: reacció provocada en el receptor

Finalitat d'una presentació

- Informar: explicar i ensenyar
- Motivar: persuadir i vendre
- Inspirar: il·luminar l'enteniment d'algú
- Entretenir: copsar l'atenció, mantenir l'interès, emocionar

Contextualització

- Als interlocutors
- Formes deíctiques
- Elements suprasegmentals i no verbals

Registres

- Articles
- Informes
- Assajos
- Conferències
- Lliçons

Estructura del discurs

- Introducció
- Desenvolupament
- Final
 - Títol atractiu
 - **Introducció** motivadora
 - **Desenvolupament** ordenat: arguments justificats i idees clarificadores
 - Documentació rigurosa adaptada al tema
 - **Conclusió** que resumeixi, proposi alternatives i convidi al col·loqui

Contingut del discurs

Condicions

- Significatiu
- Suficient
- Adequat
- Precís

Gèneres orals / Tipus de discursos

- Exposició

- Debat
- Conversa /Diàleg
- Instruccions/ordres
- Argumentació
- Narració
- Defensa projecte
- Exàmens
- Conferències

Retòrica: recursos lingüístics

- Metàfora
- Comparació
- Exemples
- Repetició
- Ampliació
- Elevació de la veu
- Ritme
- Hipèrbole
- Ironia
- Acudit/sentit de l'humor
- Definició
- Descripció

Com avaluar si arriba el missatge?

Escolta activa: preguntar – escoltar - reformular

- Verbal: preguntar
 - Pregunta retòrica
 - Pregunta adreçada al grup
 - Pregunta didàctica
- No verbal: observar

Estratègies de regulació de la densitat informativa (adaptació comprensiva)

- Estratègia d'enumeració
- Estratègies de gradació
- Estratègia de divisió dels conceptes (alfabètica, cronològica, rellevància...)
- Estratègia d'emfasització
 - o Repetició
 - o Preguntes retòriques
 - o Èmfasi expressiu (figures de dicció)
- Reformulació perifràstica
 - o Definició
 - o Etimologia
 - o Sinonímia
 - o Exemples
 - o Etc
- Recursos analògics
 - o Comparació
 - o Metàfores
 - o Exemples

Barreres en la comunicació***Contextuals / Ambientals***

- Sorolls

Estructura / Organització del missatge

- Temàtica
- Generalització
- Densitat

Llenguatge

- Lèxiques
 - Morfològiques
 - Semàntiques
- Sintàctiques

Llengua oral

- Fònic

Psicològics

- Esbiaixos perceptius
- Projecció
- Motivacions
- Subjectivitat
- Prejudicis, estereotips i categoritzacions
- Expectatives
- Comunicació paradoxal
- Negativitat, culpabilitat

Estil de l'emissor

- Divagador
- Generalitzador
- Confús
- Verborreic
- Discussor/Egocèntric
- Inhibit

Estil del receptor

- Interruptor
- Distret
- Monologador

Classificació per gèneres					
<i>Exposició</i>	<i>Argumentació</i>	<i>Instrucció</i>	<i>Narració</i>	<i>Conversa/Diàleg informal</i>	<i>Debat/conversa formal</i>

Recursos adaptadors de la densitat informativa

Recursos lingüístics : retòrics	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5
<i>Metàfora</i>					
<i>Comparació</i>					
<i>Exemples</i>					
<i>Repetició</i>					
<i>Ampliació</i>					
<i>Hipèrbole</i>					
<i>Ironia</i>					
<i>Acudit/sentit de l'humor</i>					
<i>Definició</i>					
<i>Descripció</i>					
<i>Etimologia</i>					
<i>Preguntes retòriques</i>					
<i>Preguntes col·lectives</i>					

Recursos no lingüístics	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3	Vídeo 4	Vídeo 5
<i>Elevació de la veu</i>					
<i>Ritme</i>					
<i>Silenci i pauses</i>					
<i>Gestos il·lustradors</i>					

Elements prosòdics i paralingüístics

Aspecte comunicatiu	Vídeo 1	Adequació/Barrera	Vídeo 2	Adequació/Barrera	Vídeo 3	Adequació/Barrera	Vídeo 4	Adequació/Barrera	Vídeo 5
Veü		Vídeo 1		Vídeo 2		Vídeo 3		Vídeo 4	
<i>Volúm</i>									
<i>To</i>									
<i>Ritme</i>									
<i>Pauses/silencis</i>									
Llenguatge corporal		Vídeo 1		Vídeo 2		Vídeo 3		Vídeo 4	
<i>Postura</i>									
<i>Expressió facial</i>									
<i>Gestos</i>									
Autocontrol		Vídeo 1		Vídeo 2		Vídeo 3		Vídeo 4	
<i>Indicadors de control</i>									
<i>Consciència de públic</i>									
Contacte amb l'oient		Vídeo 1		Vídeo 2		Vídeo 3		Vídeo 4	
<i>Contacte visual</i>									
<i>Participació</i>									

Anàlisi del comportament gestual

Tipus de gestos		
<i>Il·lustradors</i>	<i>Reguladors</i>	<i>Adaptadors</i>
Gestos que acompanyen el discurs a manera de batuta.	Gestos que serveixen per sol·licitar o atorgar la paraula als participants.	Gestos inconscients que alliberen la tensió del cos. Poden ser mecànics i repetitius.

Visionat de vídeos

- **Què diu?** (locutiu)
- **Què et transmet?** (perlocutio)
- **Què es pretén dir?** (ilocutio)
- **Per a què ho diu?** Informar, motivar, inspirar, entretenir
- **Com ho diu?**
 - Escoltar
 - Parlar
 - Elements lingüístics i no verbals
 - Reflexió (autorregulació)

- **Claredat:** estructura
- **Escoltar:** escolta activa, connexió amb el públic (ambient)
- Aprendre a **orientar en positiu**
- **Eficàcia:** emprar les estratègies adequades a cada context
 - o Imaginació/Improvisació
 - o Llenguatge corporal (postura, expressió facial i gestos)
 - o Veu (volum, to, ritme i silenci)
- **Estil:** autenticitat, naturalitat i estil personal

Anàlisi: activitats

8.2.4. Recursos de la Fase III. Aplicació personal

Activitat 2. Simulació docent

Nocions bàsiques

Com ens relacionem amb la realitat

A través de les eines i del llenguatge (Vygotski).

Llenguatge: eina de treball i de relació social: autocontrol + missatges clars ens obliga a:

- Establir relacions de confiança amb els oients (estratègies d'aproximació i de distanciament).
- Planificar l'activitat comunicativa (reflexiva + pràctica)
- Facilitar la comprensió dels missatges (estructuració del contingut + ús del llenguatge clar i accessible).

Millora

Esforç conscient per canviar hàbits molt arrelats.

Coherència comunicativa: pensa / sent / diu / fa

Autodescobriment

- Com rebre la informació
- Com transmetre-la

Revisió de la nostra personalitat i actitud

Activitat 2.1. Finalitat comunicativa: modalització

Inv. Facilita unes indicacions mínimes abans de la presentació. Resum de les nocions bàsiques observades a l'activitat 1.

Què et proposes? Quina finalitat?

- Informar: explicar i ensenyar
- Motivar: persuadir i vendre
- Inspirar: il·luminar l'enteniment d'algú
- Entretenir: copsar l'atenció, mantenir l'interès, emocionar

Per a qui? Contextualització

- Als interlocutors
- Formes deíctiques
- Elements suprasedgmentals i no verbals

D. Presenta durant 10' a l'aula (control del temps i enregistrament de l'exposició).

Inv. Registre a partir de la *Pauta d'observació* i Procés de reflexió + feedback

D. Escolta la seva intervenció

- Assoliment de la finalitat
- Anàlisi i exploració de la veu
- Inici i final

Activitat 2.2. Veu / Interpretació

Valoració prèvia

Crear significat: dir el mateix de maneres diferents, expressant diferents significats i expressant diferents sentiments.

Significat ocult de les paraules: to i actitud (éssubtil).

- El **to** crea un ambient, l'orador decideix quin ambient vol crear "assumeix una postura".
- L'**actitud** es reflecteix a l'expressió facial, en els ulls, el moviment corporal i els gestos, però sobre tot a la veu.

Emocions: frustració, alegria, desgràcia, depressió, avorriment, sarcasme, amenaça, arrogància, astúcia, sofisticació, snobisme, etc.

Exercici de velocitat lectora per a controlar la veu.

- Escollir un text poètic o narratiu.
- Llegir-lo en silenci una o dues vegades, enregistra la lectura en veu alta.
- Mesurar la durada de la lectura enregistrada amb el comptador de l'enregistradora o amb un cronòmetre.
- Fer una segona gravació. Ara cal llegir-ho amb una entonació emfàtica, una pronunciació molt marcada i pauses intercalades entre els versos i al final de cadascun. Pensa en les emocions que vols transmetre i mira de comunicar-les amb la teva veu.
- Finalment, escolta les dues lectures i compara-les.

Activitat 2.3. Presentació millorada: comunicació eficaç

- Títol atractiu
- Introducció motivadora
- Desenvolupament ordenat: arguments justificats i idees clarificadores
- Conclusió que resumeixi, proposi alternatives i convidi al col·loqui

Aspectes a considerar en la preparació de la intervenció	
Receptor	Qui m'escolta?
Docent	Quina és la meva funció a l'aula?
Objectius	Què pretenc?
Contingut	De què parlaré?
Lloc	Puc optimitzar els recursos del lloc?
Temps	Puc optimitzar el temps de la sessió?
Aspectes organitzatius	Puc preveure alguns detalls?

Enregistrament i contrast.

Barreres en la comunicació per a una comunicació eficaç

Contextuals / Ambientals

- Sorolls

Estructura / Organització del missatge

- Temàtica
- Generalització
- Densitat

Llenguatge

- Lèxiques
 - o Morfològiques
 - o Semàntiques
- Sintàctiques

Llengua oral

- Fònic

Psicològics

- Esbiaixos perceptius
- Projectió
- Motivacions
- Subjectivitat
- Prejudicis, estereotips i categoritzacions
- Expectatives
- Comunicació paradoxal
- Negativitat, culpabilitat

Estil de l'emissor

- Divagador
- Generalitzador
- Confús
- Verborreic
- Discussidor/Egocèntric
- Inhibit

Estil del receptor

- Interruptor
- Distret
- Monologador

Pauta d'observació

Aspectes	Barrera/Obstacle	Facilitador/Eficaç
Discurs Gènere Registre lingüístic Claredat To del discurs Estructura Modalització Mitjans de suport Control del temps		
Domini lingüístic		
Lèxic Morfologia Sintaxis		
Estratègies reguladores de la densitat informativa		
Recursos lingüístics Recursos no lingüístics (prosòdics/paralingüístics)		

Recursos prosòdics – veu		
Volum To Ritme Fluïdesa Pronúncia (articulació) Pauses i silencis		
Comunicació no verbal		
Postura Expressió facial Gestos Aspectes proxèmics Organització de l'espai Contacte visual Autocontrol		

8.2.5. Recursos de la Fase IV. Disseny i avaluació de les activitats de comunicació oral a l'aula

- Posar en paraules les idees
- Aprendre i avaluar
- “Aprentatge és més que avaluació” (Santos Guerra)
- Presa de consciència

“Només quan és capaç d'explicar quelcom a altres és quan està en bon coneixement d'allò, en el transcurs d'aquest procés de comunicació es pren consciència i millora notablement la qualitat de les idees expressades” (N. Sanmartín)

Com influeixen les meves decisions sobre l'avaluació

“Els procediments d'avaluació constitueixen la influència aïllada més forta que pesa sobre l'aprenentatge... la forma com es planteja una pregunta d'examen o el conjunt de temes d'assaig poden afectar la manera d'estudiar dels estudiants...” (Entwistle, 1996c: 111-112).

Activitat 3. Disseny i avaluació de les exposicions dels estudiants

Com integrar aquestes competències a la nostra assignatura?

Les competències comunicatives orals en el disseny de l'assignatura: el Pla Docent/Guia Docent/Planificació de l'assignatura

- Quines competències transversals es preveu desenvolupar i avaluar en el context de l'assignatura?
- Quines estan relacionades amb les competències comunicatives?
- Amb quins criteris i sistema d'avaluació?
 - Avaluació docent
 - Autoavaluació
 - Coavaluació/avaluació compartida

Fases

- Dissenyar el procés/l'objecte d'aprenentatge
- Distingir perfils d'assoliment útils en el procés de valoració i qualificació dels aprenentatges

Qüestions bàsiques

- Com aprenen les persones?
- Com aconseguir la fiabilitat en una destresa complexa com és la comunicació?
L'ensenyament superior es planteja aprenentatges complexos.

Grau d'explicitació i concreció

Ensenyar i avaluar competències transversals implica:

- Claredat
- Definició dels resultats d'actuació: resultats d'aprenentatge
- Varietat d'oportunitats
- Sistema de control i revisió
- Avaluació continuada
- Judici d'evidència: indicadors de rendiment
- *Feed-back* entre alumnes
- Avaluació final
- Certificació

Contextos – Instruments

“Que s'aproximin el més possible a la situació real o el producte més autèntic de l'habilitat, per a garantir la seva validesa i credibilitat” (Brown i Glasner, 199, 2003).

- Oportunitats d'aprenentatge
- Per obtenir indicadors qualitius i quantitius
- Fer front a una situació
- Utilitza diferents recursos i coneixements
- Actuació reproduïble i transferible
- Situacions el més directes possibles

Aprenentatge. *Criteris per al disseny de processos d'ensenyament i avaluació de competències transversals*

- **Adequació, rellevància i integració** en la planificació de les activitats.
- **Context significatiu** on s'apliquen els aprenentatges.

Avaluació. *Indicadors d'assoliment en el disseny d'activitats i contextos de comunicació oral*

- Demostrar habilitats en diferents contextos i complexitats.
- Aplicar coneixement i comprensió rellevant
- Grau d'autonomia

Tipus i funció de l'avaluació

- Acreditativa / Final
- Formativa: valor de l'evolució i qualitat dels aprenentatges

Objectius de l'avaluació

- *Alternativa:* superació de les metodologies tradicionals.
- *Autèntica:* aplica tècniques, instruments i activitats a situacions, activitats i continguts reals de l'aprenentatge que es busca.
- *Per a l'aprenentatge:* millora dels processos d'aprenentatge.
- *Formadora:* autoregulació de l'aprenentatge i generar processos metacognitius (autoavaluació i coavaluació). Promoure l'autorreflexió i el control sobre el propi aprenentatge, propicia canvis profunds en l'aprenentatge i la capacitat crítica. Autoavaluació

Clima/valor predominant i avaluació

Quin és el valor predominant a l'aula?

- **Aprendre: autoregulació i coregulació**
- **Altres: còpia, memorització**

criteris de l'avaluació significativa

- **Adequada: sistemes i instruments**
- **Rellevant: informació important, significativa i útil.**
- **Veraç: credibilitat i rigor científic.**
- **Formatiu: millori l'aprenentatge de l'alumnat i de l'activitat docent.**
- **Integrada: inclosa en els processos habituals.**
- **Participativa i negociadora: promogui la participació de l'alumnat.**
- **Viable: pel nombre d'estudiants, assignatures i temps.**
- **Tendeixi a l'autoregulació: desenvolupa l'autonomia de l'alumnat.**
- **Ètica: no és una eina de control, ni d'amenaça.**

Avaluació formativa i condicionants

- *Avaluació continuada*
- *Procediments i instruments: conjunt d'eines emprades per valorar el grau de consecució de les competències*
- *Instruments de qualificació: eines específiques emprades en la valoració dels aprenentatges.*
- *Criteris de qualificació: normes d'un instrument de qualificació*
- *% dels instruments de qualificació: valor que s'atorga a cada instrument.*
- *Procés de qualificació: suma de resultats obtinguts.*
- *Opcions d'avaluació*
- *Avaluació institucional de l'assignatura: valoració de l'activitat docent.*

Autoavaluació / Regulació de l'aprenentatge

Avaluació reguladores: afavorir processos de regulació i ensenyar com regular els propis errors.

L'autoavaluació és l'activitat que més impulsa el canvi, ja que possibilita la presa de consciència d'uns fets i l'anàlisi de les seves possibles causes i solucions (N.Sanmartín).

- **Què s'ha de conèixer?**
- **Què s'ha de canviar?**

Autoregulació: com detectar les seves dificultats, comprendre perquè les té i prendre decisions per a superar-les. Intercanvi de valoracions entre iguals.

Avaluació reflexiva

Comunicació amb un mateix:

- **Connexió interior per mesurar la nostra sensació d'èxits.**
- **Permet comprendre els nostres progressos i aspirar a assolir nous objectius.**

Aspectes clau

- **Planificar** cada sessió de treball
- **Seleccionar** el material prèviament
- **Consensuar** acords
- **Introduir** tutories individuals i grupals, aplicar TIC

- **Fitxes de control** que faciliten l'avaluació
- **Plantilles** d'autoavaluació i coavaluació
- **Ensinistrar** en l'ús d'instruments d'avaluació
- **Seleccionar** la informació rellevant

Aspectes a considerar en la competència oral

Domini, Expertesa en el contingut del discurs i carisma personal i capacitat per a pensar reflexivament.

Avaluació de comunicació oral

- Expressió oral: capacitat d'aplicar la tècnica d'expressió oral al comunicar oralment coneixement en públic.
- Coneixements: grau d'elaboració i competència de la temàtica objecte d'aprenentatge.

Perspectiva

- Contextual
- Integradora/formativa

Disseny d'activitats per a l'aprenentatge i avaluació de comunicació oral

- **Contextualització** de les pràctiques i activitats.
- Elecció del **gènere adequat**.
- **Modelatge docent**: realitzar en viu l'experiència per a que els alumnes la practiquin i interioritzin.
- Convertir les pautes en **instruments reguladors** del l'aprenentatge.
- **Corregir en positiu**: atenent a les emocions lligades als diferents usos del llenguatge.
- **Delegar, coavaluar**: avaluar no només des d'una perspectiva de superioritat.
- **Transferir**: capacitat d'aplicar-ho a altres contextos.

Dificultats de l'avaluació de la comunicació oral

Gran component afectiu. Intervé i es compromet tot i l'ésser del parlant, no només el seu llenguatge, també la seva personalitat. Quan el docent corregeix sent que no només corregeix la seva llengua, sinó la seva forma de ser i expressar-se.

Cal crear un clima càlid a l'aula. Estimular i valorar els progressos, per veure que tots s'alegren dels seus assoliments, que són col·laboracions per ajudar-lo. Fomentar un clima de col·laboració.

Tendir a l'autoavaluació. Criteris clars i fàcils, el propi parlant buscarà els seus errors. Habilitat d'autocorrecció ús conscient de la llengua.

Altres aspectes a considerar: l'avaluació competencial de competències docents

Models d'avaluació formativa afavoreixen el desenvolupament de les competències docents, una major tendència a observar i fer reflexió crítica sobre la pròpia tasca docent. Reflexió sobre la pràctica: **reflexió en l'acció**.

Obliga al docent a revisar les pròpies competències docents per assolir una major capacitat pedagògica.

Instruments de planificació (Pla Docent):

- Competències
- Aprenentatge
- Avaluació

Aprenentatge dels estudiants com a eina de millora docent: qüestionar els propis coneixements, construir noves pràctiques, posar-les a prova, rebre retroalimentació i tornar a provar.

Exercici docent des de processos d'aprenentatge acció (autoregulació).

- Definint el problema de manera que identifiqui com resoldre'l.
- Implementant el canvi.
- Superant el canvi i assegurant que és eficaç.
- Realitzant els ajustaments oportuns.

Reflexió acció – Autorregulació

Àmbits a considerar en l'avaluació comunicativa?

Miyata, C (2007)

1. Imaginació
2. Escolta activa
3. Retentiva
4. Contacte amb el públic
5. Llenguatge corporal: postura, gestos i expressió facial
6. Exploració de la veu
7. Control d'un mateix
8. Interpretació
9. Improvisació
10. Crítica

Com avaluar la comunicació oral? Tècniques i instruments per avaluar la comunicació oral

Instruments d'avaluació comunicació oral	
<i>Base no estructurada</i>	<i>Base estructurada</i>
Exposició de lliçons Debats Discussions en grup Respostes accidentals	Presentació Defensa Exposició Assaig

Model d'avaluació per a la comunicació oral (Casanova, M^a A. i Reyzábal, M^a V., 1993)

Paradigma	Mètode	Tècniques	Instruments
Qualitatiu	Inductiu-descriptiu	Per a la recollida de dades:	
		Observació	Anecdolari
		Entrevista	Llista de control Escala de valoració Escala d'autoavaluació Enregistrament
		Enquesta	Qüestionari
		Anàlisi de tasques	Enregistrament Transcripció
		Per a l'anàlisi de dades:	
		Anàlisi de contingut	
		Triangulació	

Exemples d'instruments

Estratègies comunicatives del discurs explicatiu oral (Pérez Esteve, P., 2007, 75)

- **Explicitació de l'estructura del discurs**
 - Introducció
 - Presentació, delimitació i justificació del tema
 - Anticipació dels punts principals
 - Desenvolupament i estructura de les idees
 - Ús de conectors metatextuals i lògics
 - Dixis discursives
 - Formes d'encadenament
 - Conclusions o epíleg
 - Síntesi de les idees rellevants
 - Fòrmules de tancament

- **Contextualització: la interrelació entre discurs i context**
 - Interrelació entre coneixement de l'emissor i dels receptors
 - Ús de formes deíctiques
 - Elements suprasegmentals i no verbals.

- **Regulació de la densitat informativa**
 - Estratègia d'emfasització
 - Reformulació perifràstica
 - Processos analògics

Llista de control (Casanova, M^a A. i Reyzábal, M^a V., 1993)

Consisteix en un quadre de doble entrada en el que es reflecteix, els objectius avaluable formulats en termes que facilitin la seva observació de manera clara i directa i el seu assoliment per part de cada una dels alumnes, no el grau d'assoliment. Permet identificar gràficament els objectius que no estan assolits per part del grup i si algun alumne no segueix el ritme d'aprenentatge previst:

Objectius avaluable	A1	A2	An
1. Manifestar interès per la comunicació oral			
2. Conèixer les convencions socials de cortesia.			
3. Mantenir amb facilitat una conversa espontània.			
4. Utilitzar el registre adient.			
5. Vocalitzar correctament.			
6. Utilitzar sinònims per evitar la repetició de paraules.			
7. Respondre raonadament a les preguntes.			
8. Llegir expressivament diferents tipus de textos.			
9. Recitar amb l'entonació adient les poesies.			
10. Utilitzar estèticament el llenguatge.			

Escala de valoració descriptiva (Casanova, M^a A. i Reyzábal, M^a V., 1993, 392)

Reflecteix de manera ordenada i sistemàtica, els objectius que es pretenen assolir en el desenvolupament de la unitat de treball, i valora descriptivament el seu assoliment en funció d'uns trams d'assoliment plantejats (sempre, en moltes ocasions, en algunes ocasions, mai, molt, regular, poc, etc.).

Escala de valoració descriptiva de la comunicació oral				
Indicador	Sempre	Moltes vegades	Algunes vegades	Mai
1.Coneix i utilitza les convencions orals de cortesia. 2.Manté amb facilitar una conversa. 3.S'expressa amb senzillesa. 4.S'expressa amb la fluïdesa adient. 5.Regula la intensitat de la seva veu. 6.Utilitza el registre adient. 7.Evita la repetició de paraules emprant <ul style="list-style-type: none"> - Sinònims - Antònims 8.Evita la utilització reiterada de frases fetes. 9.Domina la tècnica de les preguntes. 10.Domina la tècnica de la negació: <ul style="list-style-type: none"> - Total - Parcial 11.Respon les preguntes amb respostes raonades. 12.Distribueix bé pauses i silencis. 13.Vocalitza de manera adient els finals de paraula. 14.Expressa el missatge amb <ul style="list-style-type: none"> - Coherència - Correcció - Propietat - Elegància 15.Emfasitza els conceptes fonamentals en la seva expressió. 16.Sap donar suport a l'exposició amb ajudes visuals: <ul style="list-style-type: none"> - Esquemes - Gràfics 				

<ul style="list-style-type: none"> - Làmines - Projeccions <p>17.Adequa el missatge a la seva funció (argumentació, narració, descripció....)</p> <p>18.Adequa el missatge a la seva intenció (entreteniment, informació, discussió, averiguació)</p> <p>19.Diferencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conferència - Entrevista - Col·loqui - Debat - Informe - Narració - Descripció <p>20.Improvisa amb habilitat elocucions espontànies</p> <p>21.Sap analitzar els discursos que escolta.</p> <p>22.Pot resumir els discursos que escolta.</p> <p>23.Manega el valor lúdic del llenguatge.</p> <p>24.Manega el valor estètic del llenguatge.</p> <p>25.Valora la literatura de tradició oral.</p> <p>26.Valora la riquesa dels codis plurals basats en la comunicació oral.</p> <p>27.Aprecia els usos orals en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ràdio - Televisió - Cinema - Vídeo - Telèfon <p>28.Llegeix expressivament qualsevol text.</p> <p>29.Recita amb sentiment qualsevol poesia.</p> <p>30.Dramatitza diferents tipus de personatge.</p> <p>31.Comprèn el significat de paraules desconegudes deduint-les del context i la situació.</p> <p>32.Escolta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activament - Comprensivament - Selectivament <p>33.Sap el que vol dir.</p>				
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

<p>34.Fa un esquema previ a l'exposició</p> <p>35.Organitza la seva exposició en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducció - Desenvolupament - Conclusió <p>36.Desenvolupa les idees ordenadament</p> <p>37.Exposa el seu missatge amb:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Precisió - Seguretat - Naturalitat <p>38.Distingeix els conceptes fonamentals dels secundaris</p> <p>39.Els seus arguments són:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clars - Fonamentals - Objectius <p>40.Explica amb senzillesa temes de certa complexitat</p> <p>41.Reconeix que pensar en sí mateix és valuós.</p> <p>42.Ofereix plantejaments originals.</p> <p>43.Entén la llengua com un procés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viu - Complex - Manipulable <p>44.Percep la càrrega ideològica del llenguatge.</p> <p>45.Manifesta interès en comunicar-se.</p> <p>46.Parla preferentment amb:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persones més joves. - Companys - Adults <p>47.Té en compte la situació i el nivell dels oients.</p> <p>48.Considera les persones com a fonts importants d'informació.</p> <p>49.Valora el llenguatge com a instrument de socialització.</p>				
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

<p>51. Es preocupa per ser comprès.</p> <p>52. Assumeix responsablement el ser rol:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Col·loqui - Debat - Treball en grup <p>53. Opina amb respecte</p> <p>54. Reconeix la importància de contrastar idees amb els altres.</p> <p>55. Es mostra relaxat quan parla.</p> <p>56. Acompanya la seva expressió amb gestos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequats - Sincrònics - Diversos - Mesurats <p>57. Recorre la mirada a tot l'auditori.</p> <p>58. Manté l'atenció i l'interès d'oients o interlocutors.</p> <p>59. Autoavalua la seva producció oral.</p> <p>60. Escolta amb respecte.</p> <p>61. Es preocupa per comprendre els altres.</p> <p>ASPECTES NEGATIUS</p> <p>62. Escolta els altres, però no intervé.</p> <p>63. Com a oient:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es distreu - Xiuejeja - Interromp <p>64. La seva elocució mostra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mala articulació - Entonació inadequada - To monocorde - Volum inaudible - Velocitat excessiva - Lentitud - Vocabulari pobre - Vocabulari inadequat 				
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Cacofonies - Frases incompletes - Ús incorrecte de pronoms - Formes verbals inadequades - Construccions inapropiades - Repetició de certes construccions sintàctiques - Errors de concordança - Ús erroni de la coordinació - Mal ús de la subordinació <p>65. Malaeix el missatge amb:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divagacions - Digressions - Verborragies - Anfibologies <p>66. Cau en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contradiccions - Vaguetats <p>67. Empra fal·làcies:</p> <p>68. S'inhibeix en les seves expressions.</p> <p>69. Quequeja.</p> <p>70. Desitja sobre sortir entre els altres.</p> <p>71. Empra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantejaments demagògics - Plantejaments autoritaris 				
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

Escala de valoració descriptiva per a la comprensió i expressió de llenguatges no verbals				
Indicador	<i>Sempre</i>	<i>Moltes vegades</i>	<i>Algunes vegades</i>	<i>Mai</i>
<p>1. Comprèn el missatge de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestos facials - postures corporals - sons musicals - imatges - altres <p>2. Comprèn el missatge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - del cinema - de la publicitat - de la fotografia - de la pintura - dels cartells - de les historietes - dels dibuixos animats - del teatre - de la recitació - dels videojocs - de les cançons - de la dansa - del mim - dels programes informàtics - altres <p>3. Tradueix missatges</p> <ul style="list-style-type: none"> - orals en icònics (i l'inversa) - orals en musicals (ídem) - orals en informàtics (ídem) - orals en mímics (ídem) - altres <p>4. Explica oralment la funció de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - els plans cinematogràfics - els enquadres - els possibles muntatges - els angles d'enfocament - les panoràmiques - la visió de detall - els globus de les historietes - els diferents tipus de rotulat - altres <p>5. Assumeix postures crítiques en la lectura dels diferents llenguatges:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestual - icònic - musical - audiovisual 				

<ul style="list-style-type: none"> - informàtic - altres <p>6.Utilitza en els seus diferents tipus de comunicació oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestos - postures - música - imatges - esquemes - gràfics - altres <p>7.Completa el llenguatge oral amb el:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestual - musical - escrit - icònic - audiovisual - informàtic - altres <p>8.Converteix un relat oral en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - una historieta - una fotonovel·la - un guió de cinema - un guió de ràdio - una dramatització - una notícia periodística - un anunci publicitari - altres <p>9.Utilitza en la seva comunicació oral les aportacions de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el cinema - la publicitat - el dibuix - la fotografia - els cartells - les historietes - els videotextos - les cançons - la dansa - les pantomines - els videojocs - altres <p>10.Selecciona el codi més adequat a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la situació - la finalitat - els mitjans tècnics - altres 				
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

Escala de valoració descriptiva per a avaluar l'actuació del conferenciant				
Indicador	<i>Sempre</i>	<i>Moltes vegades</i>	<i>Algunes vegades</i>	<i>Mai</i>
<p>1.El títol ha resultat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - suggerent - motivador - precís - apropiat <p>2.El discurs ha estat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - àgil - fluid - natural - espontani - precís - elegant - expressiu - clar - ordenat - suggerent - artificial - monòton - reiteratiu <p>3.La gesticulació ha semblat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mesurada - natural - rígida - excessiva - pobre <p>4.L'articulació ha resultat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - discriminada - nítida - deficient - confusa <p>5.El ritme mantingut ha estat</p> <ul style="list-style-type: none"> - adequat - viu - ràpid - lent - desigual <p>6.L'entonació del discurs pot considerar-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - emfàtica - natural - matisada - forçada - monocorde 				

<p>7.El volum de la veu ha estat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - convenient - alt - baix <p>8.El contingut de la conferència:</p> <ul style="list-style-type: none"> - respon al títol - ha pretés la major objectivitat possible - s'ha desenvolupat superficialment - ha resultat ben fonamentat - ha presentat una bona selecció de la informació existent - ha seqüenciat adequadament les idees - ha aportat noves dades - ha exemplificat de manera clarificadora - s'ha presentat amb il·lustracions, amb mitjans audiovisuals - ha recollit idees personals - s'ha completat amb bibliografia apropiada - s'ha contrastat amb propostes o enfocaments diversos - s'ha exposat de manera ordenada <p>9.El temps emprat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ha estat el previst - ha permès el debat o col·loqui final <p>10.L'extensió ha resultat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - adequada - llarga - curta <p>11.Els oients ha estat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - atents - motivats - distrets - confusos <p>12.La participació en el col·loqui ha estat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - activa - vehement - passiva - desinteressada - agressiva 				
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

Escala de valoració descriptiva per a avaluar la creativitat en la comunicació oral o en l'ús de codis plurals				
Indicador	Sempre	Moltes vegades	Algunes vegades	Mai
<p>1.Percep diverses parts desordenades com un tot.</p> <p>2.Reordena les parts en un tot.</p> <p>3.Completa missatges inacabats.</p> <p>4.Té idees personals.</p> <p>5.Demostra sentit de l'humor.</p> <p>6. Elabora fantasies:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desfigurant la realitat - afegint nous elements - inventant <p>7.Dona respostes vàlides però inusuals.</p> <p>8.Realitza associacions remotes.</p> <p>9.Manifesta originalitat en la seva expressió oral.</p> <p>10.Manifesta enginy en la seva comprensió oral.</p> <p>11.Manifesta originalitat en els seus dibuixos</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'objectes inanimats - d'ésser vius o actius <p>12.Quan dibuixa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - afegeix relleus - aporta punts de vista especials - usa materials diversos <p>13.Manifesta originalitat en les seves expressions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - musicals - vocals - instrumentals <p>14.Manifesta talent per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la dansa - el mim - la recitació - la dramatització <p>15.Formula hipòtesis no convencionals.</p> <p>16.Imagina solucions noves i personals.</p> <p>17. Comprèn les figures retòriques dels discursos orals.</p>				

<p>18. Utilitza les figures retòriques dels discursos orals.</p> <p>19. Analitza els missatges des de diferents punts de vista.</p> <p>20. Amplia la informació mitjançant fonts variades.</p> <p>21. Anticipa les conseqüències davant els missatges rebuts, amb pensament divergent.</p> <p>22. Reorganitza la informació, configurant de forma original els seus discursos.</p> <p>23. Dona expressió personal a les seves experiències.</p> <p>24. Demostra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - riquesa i flexibilitat de vocabulari - riquesa de construccions gramaticals - riquesa en l'ús de diferents tipus de discursos <p>25. Avalua diferenciant les dades principals del complementari.</p>				
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

Qüestionari per a l'autoavaluació inicial de les característiques personals en la comunicació oral	
<p>1. Els teus familiars i amics pensen que ets:</p> <ul style="list-style-type: none"> - molt parlador - normal - poc parlador <p>2. Tu penses que ets:</p> <ul style="list-style-type: none"> - molt parlador - normal - poc parlador <p>3. Quan parles se t'escolta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - des de lluny - al voltant - només des de molt a prop <p>4. En parlar, articules bé cada so:</p> <ul style="list-style-type: none"> - amb facilitat - amb alguna dificultat - amb dificultat <p>5. Quan vols dir alguna cosa, trobes les paraules adients:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sempre - a vegades - gairebé mai <p>6. Quan tens un problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el parles espontàniament amb algú - només el parles si et pregunten - mai comentes res <p>7. Davant preguntes no esperades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflexiones abans de respondre - respons sense reflexionar - no contestes <p>8. Quan has de dir alguna cosa desagradable, prefereixes fer-ho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cara a cara - per telèfon - per escrit - per mitjà d'un amic - no fer-ho <p>9. Quan expliques alguna cosa, ho fas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - amb detall - amb poques paraules - amb les paraules mínimes 	

<p>10. Et sents millor:</p> <ul style="list-style-type: none">- xerrant amb tot tipus de gent- xerrant només amb els amics- escoltant els altres- en solitud <p>11. Quan estàs amb gent poc coneguda:</p> <ul style="list-style-type: none">- parles com sempre- parles poc- només escoltes- et calles- no prestes atenció <p>12. Quan has d'exposar a la classe:</p> <ul style="list-style-type: none">- ho fas amb seguretat- et poses nerviós- gairebé no pots parlar <p>13. Per a llegir en veu alta, recitar, debatre, etc a la classe:</p> <ul style="list-style-type: none">- t'ofereixes- acceptes col·laborar- prefereixes no intervenir <p>14. Per a comunicar-te amb els altres, prefereixes:</p> <ul style="list-style-type: none">- parlar- escriure- qualsevol de les dues formes- cap de les dues <p>15. T'agrada parlar sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">- qualsevol tema- alguns temes- només dels temes que coneixes bé	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Model d'Avaluació de l'Aprenentatge Basat en Competències per nivells de domini i indicadors específics: model de nivell competencial (bàsic, mig i expert) (Villa i Poblete, 2007)

Nivell de domini	Indicadors	Descriptors				
		1	2	3	4	5
Primer nivell de domini Expressar les pròpies idees de forma estructurada i intel·ligible, intervenint amb rellevància i oportunitat tant en situacions d'intercanvi, com en més formals i estructurades	Intervé en les situacions d'intercanvi verbal	No intervé, inclús se li pregunta	Intervé breument quan se l'interpel·la	Intervé amb amplitud quan és interpel·lat	Intervé per iniciativa pròpia	Destaca per les seves aportacions ajustades i amb iniciativa
	Transmet informació rellevant	S'expressa de manera confusa	Presenta algunes idees	Exposa idees fonamentades	Comunica raonaments i/o valors/actituds	Destaca per la claredat en al comunicació de raonaments i/o sentiments
	Controla suficientment els seus nervis per expressar-se en públic	Els nervis l'impedeixen expressar-se, es bloqueja	Se li noten els nervis, que ho passa malament, encara que això no l'impedeixi l'expressió	S'expressa amb certa tranquil·litat	S'expressa amb seguretat	S'expressa amb naturalitat, amb un domini destacat
	Les presentacions estan estructurades, compleixen amb les requisits exigits, si n'hi ha	Manca estructura intel·ligible a les seves presentacions	L'estructura de la presentació no és eficaç, no s'ajusta als criteris exigits	Les presentacions estan estructurades, compleixen els requisits exigits	Enllaça idees i arguments amb naturalitat	Realitza una comunicació molt eficaç i organitzada
	Utilitza mitjans de suport	No utilitza mitjans de suport requerits o raonablement necessaris	Els mitjans de suport utilitzats no són apropiats a la presentació	Utilitza els mitjans de suport requerits o raonablement necessaris	La utilització dels mitjans de suport ajuda a l'audiència a situar-se en el discurs	La utilització dels mitjans de suport li permet emfasitzar les claus de la presentació
	Sap respondre a les preguntes que se li formulen	No sap respondre a les preguntes que se li formulen	Respon a les preguntes que se li formulen sense arribar a respondre-les	Sap respondre a les preguntes que se li formulen	Sap respondre a les preguntes que se li formulen amb encert	Respon a les preguntes que se li formulen amb naturalitat i encert

Nivell de domini	Indicadors	Descriptors				
		1	2	3	4	5
Segon nivell de domini Prendre la paraula en grup amb facilitat; transmetre convicció i seguretat i adaptar el discurs a les exigències formals requerides	Fa presentacions interessants i convincents	No aconsegueix copsar l'atenció	Aconsegueix captar l'atenció intermitentment	Aconsegueix copsar i mantenir l'atenció	Resulta convincent	Destaca pel seu poder de convicció
	Es presenta voluntàriament per fer presentacions oportunes en públic	No es presenta voluntàriament per fer presentacions	Es presenta voluntàriament però inoportunament	Realitza presentacions voluntàries oportunes en públic	Les seves presentacions són oportunes i fomenten la participació dels altres	Les seves intervencions voluntàries afegeixen valor afegit al procés en moments clau
	El llenguatge no verbal és adient al discurs verbal	El seu llenguatge no verbal contradiu i distreu el seu discurs verbal	Mostra algunes contradiccions entre el seu llenguatge verbal i no verbal	El llenguatge no verbal és adient al discurs verbal	Modula el seu llenguatge no verbal per emfasitzar les claus del seu discurs	El seu llenguatge no verbal resulta natural i adient per a l'audiència
	Les seves presentacions estan degudament preparades	La comunicació no resulta estructurada	La presentació no és fluïda	La presentació mostra l'estructura i és rigorosa	L'audiència copsa amb claredat l'estructura del contingut	L'estructura i la presentació són coherents al tipus d'audiència
	Fa visualitzar les seves idees mitjançant mitjans de suport	Utilitza mitjans de suport raonablement necessaris	Els mitjans de suport ajuden a l'audiència a situar-se en el discurs	Els mitjans de suport li permeten emfasitzar les claus de la presentació	L'audiència copsa amb facilitat les claus gràcies als mitjans	Els mitjans ajuden a l'audiència a assimilar els continguts
	Respon a les preguntes amb naturalitat i encert	Només respon	Les respostes donen suport a la seva presentació	Utilitza les preguntes per respondre i desenvolupar la presentació	Utilitza preguntes per interessar a l'audiència	Les seves respostes generen noves intervencions i preguntes

Nivell de domini	Indicadors	Descriptors				
		1	2	3	4	5
Tercer nivell de domini Aconseguir amb facilitat la persuasió i adhesió de l'audiència; adaptant el missatge i mitjans a les característiques de la situació i l'audiència	Influeix sobre l'audiència de manera ètica	No influeix sobre l'audiència. Mostra una ètica dubtosa	Impacta sobre l'audiència en alguns punts de la seva presentació sense manipular	Aconsegueix que l'audiència vegi les coses de manera diferent, sense manipular	Aconsegueix que l'audiència es qüestionï els seus punts de vista	Destaca per la seva influència sobre els seus interlocutors actuant de manera ètica
	Il·lustra les seves idees integrant exemples, analogies, metàfores i altres recursos adequadament	Només presenta informació	Els recursos serveixen per ressaltar les claus	L'audiència comprèn els continguts per la integració dels recursos amb el discurs	La integració dels recursos és adient al context	Els recursos afavoreixen que l'audiència qüestionï les seves idees
	Adapta la seva argumentació als diferents grups i/o situacions preestablertes	L'argumentació mostra l'estructura i és rigorosa	L'audiència copsa amb claredat l'argument	L'argument i la presentació són coherents al tipus d'audiència i situació predeterminades	Sap modificar l'argument en atenció a l'audiència i la situació real	L'argumentació s'adapta amb creativitat a les situacions i les audiències reals
	Fomenta la participació de les seves audiències i pregunta de forma constructiva per aconseguir diàleg	Utilitza les preguntes per respondre i desenvolupar la presentació	Utilitza les preguntes per interessar a l'audiència	Les seves respostes generen noves intervencions i preguntes	Fomenta les preguntes per incitar a la participació	Genera diàleg amb l'audiència
	Adapta la forma del missatge a les diferents situacions	La seva forma d'expressar-se no té en compte la situació ni a l'audiència	La seva forma d'expressar-se s'adapta parcialment a la situació de l'audiència	Adapta la forma de parlar a la situació i l'audiència	Destaca per la seva espontaneïtat a la vegada que adapta la seva forma de parlar	Modifica la seva forma de parlar sobre la marxa en funció del que identifica l'audiència

8.3. ENTREVISTA

8.3.1. Fitxa tècnica de l'entrevista semiestructurada pre-programa

Tècnica qualitativa de recollida de dades: entrevista qualitativa formal.

Típus d'entrevista: semi-estructurada.

Durada aproximada: 1 h.

Objectius de l'entrevista: obtenir informació descriptiva i avaluativa des de la perspectiva docent, àmplia i en el context de l'assignatura, en relació a:

- l'ensenyament i aprenentatge i avaluació de competències generals/transversals comunicatives orals en el procés d'ensenyament-aprenentatge (el cas específic de la competència oral mitjançant la presentació en públic);
- indicadors qualitius descriptius sobre el disseny de l'assignatura en relació a les competències orals (aprenentatge i avaluació) al llarg del temps;
- concepcions i creences epistemològiques i fenomenològiques des de la perspectiva docent i de l'alumnat i
- percepció de la pròpia competència comunicativa oral en el procés docent: punts forts i aspectes a millorar.

Fases de l'entrevista:

Fase I. *Rapport* i clima. Explicació prèvia de l'objectiu i funcionament de l'entrevista i finalitat de la recerca. Recordatori del caràcter confidencial i anònim de les dades. Qüestions ètiques

Fase II. Desenvolupament de l'entrevista de manera semi-estructurada

Fase III. Finalització i agraïment

Mostra: 12 individus (docents de 3 universitats)

Tècniques de complementarietat: qüestionari de satisfacció experiència i docència (perspectiva discent)

Procediment de recollida i anàlisi de les dades de l'entrevista pre-programa

- Enregistrament de l'entrevista (amb el vistiplau corresponent)
- Transcripció de l'entrevista
- Codificació de la informació (vegeu codis dels ítems)
- Organització i estructuració de la informació
- Anàlisi
- Conclusions

Etaques temporals a considerar a través de l'entrevista preprograma

- Inici d'impartició de l'assignatura (previ a l'EEES)
- Procés d'adaptació a l'EEES
- Consolidació i processos d'innovació i millora de la qualitat educativa

Àmbits temàtics de l'entrevista

Àmbit de la docència: pràctica docent a la universitat (D)

- Docència
- Aprenentatge

- Avaluació
- Competències transversals
- Competència comunicativa
- Comunicació oral
- Comunicació oral docent: identificació de punts forts i aspectes per a la millora
- Qualitat educativa: pràctica docent

Àmbit de l'assignatura (AD, AE, AA)

- Disseny de l'assignatura (evolució)
- Objectius de l'assignatura: competències a assolir i resultats d'aprenentatge
- Metodologia d'ensenyament-aprenentatge
- Competències generals (la competència comunicativa oral a través de les presentacions en públic): metodologia i avaluació
- Innovació i qualitat docent
- Avaluació de l'assignatura: rendiment, satisfacció i processos d'ensenyament-aprenentatge

Distribució de les categories d'anàlisi pels àmbits

- Docència
- Assignatura (disseny, experimentació i avaluació)

Bibliografia

Arnal, J. Del Rincón, D. i Latorre, A. (1992) Investigación educativa. Fundamentos y metodologías. Ed. Labor. Colección universitaria. Barcelona. ISBN:84-335-3725-3. Depósito Legal: B.29.974-1992.

Lukas, J.F. i Santiago, K. (2004-2009) Evaluación educativa. 2ª edición. Alianza Editorial. Madrid

Mayorga Fernández, M. José (2004) La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. RELIEVE Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. V. 10 n.1. p. 23.39
http://www.uv.es/RELIEVE/v10/RELIEVEv10n1_2.htm Consultat el 12 de juny del 2010

8.3.2. Fitxa identificativa de les transcripcions

Títol i número de codi i identificació:

Data d'enregistrament:

Hora de l'entrevista:

Lloc de realització:

Durada prevista:

Durada final:

Tècnica:

Transcripció

Entrevistador:

Gènere:

Observació i registre de cinegrafies:

Entrevista a:

Docent assignatura:

Titulació:

Departament:

Universitat:

8.3.3. Sistema de categories i codificació de l'entrevista

Docència

- Experiència docent a la universitat (**Ed**)
- Nombre d'assignatures en què imparteix docència (**Nag**)
- Experiència impartint l'assignatura (**Aag**)
- Experiència prèvia amb l'assignatura (**Cp**)
- Canvis introduïts del Programa de l'Assignatura al Pla Docent (**PD**)
- Avaluació de la millora docent (**Amd**)
- Aspectes relacionats amb l'avaluació de la docència (**AvD**)
- Aspectes relacionats amb la formació continuada (**Fc**)
- Grau de satisfacció amb la professió docent (**Spd**)

Aprentatge

- Concepció sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge: centrat en la matèria (docent) o en l'estudiant? (**Ce-a**)
- Creences epistemològiques (simplista / sofisticat) (**Cep**)
 - Creences i concepcions incidència en l'aprenentatge? Centrada en la matèria o en l'estudiant?
 - Impartició d'informació
 - Transmissió del coneixement de forma estructurada
 - Predomini de la interacció professor estudiant
 - Facilitació de la comprensió
 - Promoure canvi conceptual i desenvolupament intel·lectual (facilitador d'aprenentatge): argumentació, aplicació d'idees i confrontació amb la realitat
- Quin tipus d'habilitats intel·lectuals es desenvolupen i quines s'avaluen? Memoritzar, aprendre algorismes, comprendre, estructurar, comparar, analitzar, argumentar, opinar, investigar, crear (**Hin**)
- Aspectes relacionats amb la metodologia emprada (**AMt**)
- Relació teoria/pràctica (**ATp**)
- Aspectes relacionats amb els recursos de que disposa (**Re**)

Avaluació

- Què és l'avaluació? Com la definiries? (**GAv, AAv**)
 - Què, quan i on avaluar?
- Com s'acomoda l'alumnat a les exigències de la cultura de l'avaluació? (**GAvA, AAvA**)
- Quina actitud esperes de l'alumnat respecte a l'avaluació? (**GAeAv, AAeAv**)
- Actituds de l'avaluador: en què poden incidir en el resultat de l'avaluació? (**GAdAvr, AAdAvr**).
- Quins criteris empren en avaluar? (**GCAv, ACAv**)
 - Per a què et serveix avaluar? Què fas amb les evidències obtingudes?
 - Funcions de l'acció avaluadora?: orientar, dialogar, comprendre, estimular, classificar, discriminar, jerarquitzar, compartir, contrastar...
- Comentari amb alumnat, col·legues o altres professionals sobre la marxa de l'assignatura; tanmateix les dificultats que troben a la docència (**Csg**)
- Qüestions relacionades amb acceptar les crítiques o suggeriments de l'alumnat (**CS**)
- Avaluació com a investigació? Com aplicar l'avaluació a la millora de la pràctica docent? (**GMdAv, AMdAv**)
- Concepcions i atribucions: quin valor assigna l'alumnat a la tasca? (**GAiVt, AAiVt**)

Qualitat educativa: pràctica docent

- Noció de qualitat educativa? Pràctica docent i qualitat educativa (**Qe**)
- Reflexió sobre el procés i la pràctica educativa: intervenció reflexiva (**Rpd**)
 - o Presa de decisions sobre els objectius i continguts
 - o Processos d'ensenyament-aprenentatge i qualitat educativa
- Coherència entre finalitat educativa, pràctiques docents i resultats d'aprenentatge (**Cfpr**)
- Planificació i disseny curricular de les classes. Canvis introduïts del Programa de l'Assignatura al Pla Docent (**PD**)
- Processos d'innovació i millora de la qualitat docent (**In**)
- Gestió efectiva de l'aula i qualitat educativa (**Ge**)

Competències transversals

- Com assegurar que determinats aprenentatges metadisciplinars /transdisciplinars s'integrin en el procés d'aprenentatge? Competències generals transversals (**Cgt**)
- És factible el pensament complex sense el desenvolupament de competències transversals? (**Pccgt**)
- Com coordinar el seu desenvolupament en el conjunt del Pla d'Estudis? (**CgtPE**)

Competència comunicativa

- Competència comunicativa necessària per al titulat (**GCC**)
- Competència comunicativa en el marc de l'assignatura (**ACC**)
- Quina és la més necessària i valorada per l'entorn professional? (**Ccep**)
- Grau d'incidència en la percepció d'eficàcia i competència professional? (**Peep**)

Comunicació oral

- Què és per a tu parlar bé en públic? Què valors d'un bon orador? (**CoPp**)
- Grau d'importància de la comunicació oral en el desenvolupament competencial professional? (**CoDcp**)
- Recursos comunicatius orals emprats en un discurs acadèmic i didàctic (**Rco**)
- Què seria una comunicació eficaç en el context educatiu? (**Cef**)
- Barreres que dificulten l'eficàcia de la comunicació? (**Bc**)

Comunicació oral docent: identificació de punts forts i aspectes per a la millora

- Conductes comunicatives orals docents (**Cod**)
 - o Actes de parla: informar, explicar, definir, preguntar, corregir, estimular, ordenar, demanar...
- Principals punts forts i aspectes a millorar de la comunicació oral a través de presentacions en públic a l'aula? (**Pfpm**)
- Barreres comunicatives a l'aula: quines són les que et preocupen? (**Bc**)
- Estratègies verbals emprades per controlar la classe (captar l'atenció, quantitat de la parla, confirmar la comprensió, resumir, definir, comentari crític, corregir, especificar el tema) (**Evcd**)
- Grau de percepció competencial: puntuació global de 1 a 10 (**Gpco**)

En síntesi

- Des del punt de vista personal: ideal d'alumne (**Ia**)
- Percepció de la pròpia tasca docent (**Ptd**)
- Percepció de la millora de la docència al llarg del procés (**Qd**)
- Quina és la teva motxilla docent? Estratègies d'ensenyament-aprenentatge (**Motd**)

8.3.4. Plantilla de buidatge de respostes de l'entrevista

Àmbits codificació	Categories d'anàlisi	Àmbit temàtic	Respostes
Docència			
1)	(Ed)	D	
2)	(Nag)	D	
3)	(Aag)	D	
4)	(Cp)	D	
5)	(PD)	D	
6)	(Amd)	D	
7)	(AvD)	D	
8)	(Fc)	D	
9)	(Spd)	D	
Aprenentatge			
10)	(Ce-a)	A (AD, AE, AA)	
11)	(Cep)	A (AD, AE, AA)	
12)	(Hin)	A (AD, AE, AA)	
13)	(AMt)	A (AD, AE, AA)	

14)	(ATp)	A (AD, AE)
15)	(Rc)	A (AD, AE)
Avaluació		
16)	(GAv, AAv)	D/A (AD, AA)
17)	(GAVa, AAva)	D/A (AA)
18)	(GAeAv, AAeAv)	D/A (AA)
19)	(GAdAvr, AAdAvr)	D/A (AA)
20)	GCAv, ACAv)	D/A (AD, AA)
21)	(Csg)	A (AE)
22)	(GMdAv, AMdAv)	D/A (AA)
23)	(GAIVt, AAIVt)	D/A (AA)
Qualitat educativa: pràctica docent		
24)	(Qe)	D/A (AD)
25)	(Rpd)	D/A (AD, AA)
26)	(Cfpr)	A (AD, AE, AA)
27)	(PD)	A (AD)
28)	(In)	A (AD, AE)
29)	(Ge)	A (AE)
Competències transversals		
30)	(Cgt)	A (AD, AE, AA)
31)	(Pccgt)	A (AD, AE)
32)	(CgtPE)	A (AD)
Competència comunicativa		

33)	(Gcc)	A (AD)	
34)	(ACc)	A (AD, AE)	
35)	(Ccep)	A (AD)	
36)	(Pecp)	A (AA)	
Comunicació oral			
37)	(CoPp)	D/A (AD, AE, AA)	
38)	(CoDcp)	D/A (AD, AE, AA)	
39)	(Rco)	D/A (AE)	
40)	(Cef)	D/A (AE)	
41)	(Bc)	D/A (AE, AA)	
Comunicació oral			
docent: identificació de punts forts i aspectes per a la millora			
42)	(Cod)	D	
43)	(PfpM)	D/A (AD, AE, AA)	
44)	(Bc)	D/A (AE)	
45)	(Evcd)	D/A (AE)	
46)	(Gpco)	D	
Síntesi			
47)	(Ia)	D	
48)	(Ptd)	D	
49)	(Qd)	D	
50)			

Dades descriptives		D1	D2	D3	D4
Guia Docent/Pla Docent					
C1					
Assignatura	SD	SD	SD	SD	SD
Titulació	Grau	Grau	Grau	Grau	Grau
ECTS	6	6	6	6	6
Curs acadèmic	2013-2014	2013-2014	2013-2014	2013-2014	2013-2014
Curs	1r			2n	1r
Període	2n	2n	2n	2n	2n
Presentació					
Competències a assolir	x	x		Sense explicitar a la versió resumida	x
Generals					
Específiques					
Coneixements previs					
Prerequisits	x			x	x
Objectius	x			x	x

castellà i en una tercera llengua,

preferentment l'anglès.

Dades descriptives		D1	D2	D3	D4
Guia Docent/Pla Docent					
C2					
Assignatura		SD	SD	SD	SD
Titulació		Màster	Grau	Màster	Grau
ECTS		5	6	5	6
Curs acadèmic		2013-2014	2013-2014	2013-2014	2014-2015
Curs		Màster		Màster	1r
Període		2n	2n	2n	1r
Presentació					
Competències a assolir		x	x	x	
Generals			x		x
Específiques			x		x
Coneixements previs			x		
Prerequisits			x		
Objectius d'aprenentatge		x	x	x	
					“Generar informació útil per a la presa de decisions dels diversos usuaris de l’empresa”.

Tesi doctoral

La competència comunicativa oral a la Universitat

Tesi doctoral

La competència comunicativa oral a la Universitat

Resultats d'aprenentatge	x		
Continguts	x	x	x
Metodologia	x	x	x
Activitats d'aprenentatge	x	x	x
Avaluació	x	x	x
Fons d'informació i recursos didàctics	x	x	x

Competències comunicatives

Sense explicar

Saber transmetre i comunicar-se per escrit i oralment fent servir els indicadors laborals i econòmics; així com elaborar diagnòstics de caràcter econòmic sobre problemes del mercat de treball.

Sense explicar

“Generar informació útil per a la presa de decisions dels diversos usuaris de l’empresa”.

Competències comunicatives orals

Sense explicar

Saber transmetre i comunicar-se per escrit i oralment fent servir els indicadors laborals i econòmics; així com elaborar diagnòstics de caràcter econòmic sobre problemes del mercat de treball.

Sense explicar

Sense explicar

Dades descriptives	D1	D2	D3	D4
Guia Docent/Pla Docent	C3			
Assignatura	SD	SD	SD	SD
Titulació	Màster	Grau	Grau	Grau
ECTS	6	6	5	6
Curs acadèmic	2014-2015	2013-2014	2013-2014	2013-2014
Curs	60 o 120 ECTS	2n	3r i 4rt	1r
Període	1r	2n	3r	1r
Presentació	x	x	x	x
Competències a assolir	x	x	x	x
Generals		x	x	x
Específiques		x	x	x
Coneixements previs				
Prerequisits				x
Objectius d'aprenentatge	x			

Resultats d'aprenentatge

Continguts	x	x	x	Al voltant de competències
Metodologia	x	x	x	x
Activitats d'aprenentatge	x	x	x	x

Avaluació “The lecture sessions will also include the discussion of real business cases. Resolutions of the cases will be presented in groups. The maximum group size is 4 people. All group members will receive the same score. During those sessions, we will also encourage student participation in the discussions, which will be evaluated individually.

“Participació activa en els seminaris”. 25% conjunt activitats – 10% aprox.

“Presentation of theoretical toics or exercise resolution in groups of two or individually: 20%”.

“Treball en equip: anàlisi d'un producte i la justificació i presentació en relació als resultats obtinguts a l'anàlisi estadístic: 15%”.

“To pass, you should get at least 50 points out of 100, according to the following distribution: Final exam: 60 points (must get at least 24 to pass the course)

Group presentations: 20 points.

Problem sets: 20 points.

Active participation in the case studies: 5 points”

Fonts d'informació i recursos didàctics

x

x

x

x

Competències comunicatives

“Capacitat per expressar-se i comunicar-se correctament en català i castellà”.

“Be able to defend with consistent arguments his/her own opinion and to defend them publicly”.

“Competències per a la comunicació oral i escrita”.

“Capacitat per comunicar a persones no expertes informes professionals amb descripció de dades estadístiques”.

“Use a high level of English in the following levels: reading, writing and speaking”.

Competències comunicatives orals

Es desprenen de l'avaluació: “Resolutions of the cases will be presented in groups. The maximum group size is 4 people. All group members will receive the same score. During those sessions, we will also encourage student participation in the discussions, which will be evaluated individually”

“Use a high level of English in the following levels: reading, writing and speaking”.

8.5. PAUTA DE RETORN: DEVOLUCIÓ I *FEED-BACK* A PARTIR DE L'OBSERVACIÓ A L'AULA

Ref. C1 D1

Data observació: 22/05/2014

Horari de la classe: 16,30h

Durada observació: 30'

Devolució: entrevista

Data: 12/06/2015

Lloc: despatx docent

Facilitadors comunicatius

- Discurs: formal i molt didàctic.
- Modalització del discurs: ús adequat i diversificat del nosaltres i vosaltres.
- Material de suport a l'exposició: pissarra + ppt (molt clar, gràfic i visual) + altres.
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: Preguntes obertes, directes, silencis, aturades, pauses, acudits, sentit de l'humor, curiositats i anècdotes, exemples, problemes, recursos per a interpretar...
- Vocabulari i estructura comprensible planer i accessible, amb exemples comprensibles.
- Ritme fluid.
- Control visual dels participants i moviment pel conjunt de l'espai, comença a la tarima i es desplaça per tot l'espai de l'aula.
- Bon ús del recurs interrogatiu per a mantenir l'atenció: directe i indirecte.
- Expressió facial: cordial, amable.
- Autocontrol: mostra calma i estableix contacte visual en tot moment amb l'alumnat, excepte quan escriu a la pissarra.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- Recursos lingüístics: identificar i prendre consciència de les mulettes emprades (sí, sí...)
- To: quan s'identifica una veu aguda o un to forçat, baixar mig to (modular la veu a un registre més greu)
- Respiració com una eina de control i regulació de la pròpia veu, amb la que es pot equilibrar el to i evitar el cansament que provoca forçar-la.
- Material de suport: pissarra (estructurar i ordenar la informació).
- Adequació recursos i activitats: pensament pràctic i aplicació, pensar en recursos i activitats que fomentin relacionar reflexió i aplicació.

La sessió de seguiment es va centrar en repassar quins aspectes es plantejava millorar, la creativitat i la improvisació en l'estructura del discurs, indicadors del material de suport i preparació de l'emissió i projecció de la veu, baixar el to i fer-ho més greu, més lenta en l'explicació, introduir pauses i silencis.

Ref. C1 D2

Data observació: 15/05/2014

Horari de la classe: 17,30h

Durada observació: 30'

Devolució: entrevista

Data: 16/06/2015

Lloc: despatx docent

Facilitadors comunicatius

- Discurs: formal i molt didàctic, molt clar, molts i bons exemples.
- Modalització del discurs: ús adequat i diversificat del nosaltres i vosaltres.
- Material de suport a l'exposició: pissarra (molt estructurat).
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: Qüestions obertes i directes, adreçades a estudiants, exemples i exercicis.
- Vocabulari i estructura comprensible planer i accessible, amb exemples comprensibles.
- Ritme fluid.
- Bona articulació i pronúncia.
- Control visual dels participants des de la tarima, i moviment durant la realització dels exercicis.
- Bon ús del recurs interrogatiu per a mantenir l'atenció: directe i indirecte.
- Expressió facial: cordial, amable.
- Autocontrol: mostra calma i estableix contacte visual en tot moment amb l'alumnat, excepte quan escriu a la pissarra, capacitat per autorregular.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- Material de suport: incorporar més varietat de recursos, integració de recursos tecnològics.
- Volum: augmentar el volum, des del fons no se sent bé.
- To: integra elements de disciplina i manteniment del clima de l'aula a través del to i el discurs.
- Expressió corporal i gestos: identificar les conductes gestuals adaptatives i regular-les.

Ref. C1 D3

Data observació: 16/5/2014

Durada observació: 30'

Horari de la classe: 16,30h-18,30h

Devolució: escrit

Data: 16/6/2014

Facilitadors comunicatius

- Exposició clara i amena.
- Modalització del discurs: ús adequat i diversificat de la primera persona, del nosaltres i del vosaltres.
- Material de suport a l'exposició: material audiovisual (ppt) + pissarra (dibuixos i exemples).
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: recursos lingüístics facilitadors, exemples, anècdotes, experiència professional pròpia, activitats pràctiques, preguntes directes i indirectes ... diversitat dels recursos i implicació dels estudiants en el procés comunicatiu i didàctic.
- Llenguatge i estructura comprensible planer i accessible, amb exemples comprensibles.
- Volum, to i ritme correcte, bo. És comprensible i audible des del fons de l'aula.
- Ritme fluid.
- Control visual dels participants i moviment pel conjunt de l'espai, comença a la tarima, baixa i passeja per la primera part de la sala i finalment es mou durant les activitats per tots els espais de l'aula.
- Recursos i activitats didàctiques participatives per a la comprensió del contingut objecte de la sessió.
- Comunicació oral de l'alumnat. Fa parlar en públic a l'alumnat, cada interlocutor del grup de treball explica el plantejament que fa del cas pràctic.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- Repeticions: Tot i l'adequació i bon ritme de l'expressió oral, es detecta algun repetició (Ah) i algun quequeig durant l'exposició.
- Volum: Es recomana variar el volum de la veu al llarg de la sessió, abaixant-lo en algun cas i introduir pauses i silencis.
- Gestos i moviments: evitar tenir la mà a la butxaca a les sessions. Bona part de la classe s'ha observat aquest gest, i ocasionalment portava la mà a la boca
- Reduir i controlar l'excés de parla com a element reiteratiu quan el concepte ja s'ha exposat.
- Organització de l'espai: control visual fixat a una direcció de l'aula: la dreta, es deixa una mica de banda la part esquerra de la classe.
- Compte amb els comentaris susceptibles d'ocasionar malentès i ferir sensibilitats entre els estudiants per qüestions multiculturals (cal destacar la capacitat del docent per a regular-la la situació una vegada detectada).
- Durant l'activitat de grup els alumnes es dispersen una mica, sense saber massa bé quin és l'objectiu de l'activitat, tot i que després és capaç de regular-ho.
- Control del temps: les activitats s'allarguen excessivament, el que dona peu a comentaris i converses fora de l'estrictament relacionat amb l'activitat i comporta soroll de fons mentre es presenta l'activitat que han fet en grup: seria interessant introduir elements correctors.

Ref. C1 D4

Data observació: 21/05/2014

Horari de la classe: 11,00h

Durada observació: 30'

Devolució: entrevista

Data: 18/06/2014

Lloc: despatx docent

Facilitadors comunicatius

- Discurs: formal.
- Material de suport a l'exposició: pissarra (molt ben estructurada) + ppt (informatiu).
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: Preguntes, exemples.
- Vocabulari i estructura comprensible planer i accessible.
- To: modulada, malgrat el baix volum.
- Ritme fluid, malgrat no ser una llengua materna.
- Expressió facial: cordial, amable.
- Autocontrol: mostra calma i estableix contacte visual en tot moment amb l'alumnat, excepte quan escriu a la pissarra.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- Estructura: organitzar les sessions d'acord a un esquema I+N+D
- Modalització del discurs: impersonal.
- Material de suport: ppt (estructurar didàcticament i reduir la informació).
- Adequació recursos i activitats: pensament pràctic i aplicació, pensar en recursos i activitats que fomentin relacionar reflexió i aplicació i l'atenció dels alumnes.
- Control visual dels participants i moviment pel conjunt de l'espai.
- Recursos per a parar l'atenció: identificar perquè, recursos verbals i no verbals
- Gestos: oberts i de suport, en alguna ocasió mans a la butxaca, gratar-se.

Ref. C2 D1

Data observació: 6/2/2014

Horari de la classe: 10,00h

Durada observació: 30'

Devolució: entrevista

Lloc: aula

Data entrevista: 6/2/2014

Facilitadors comunicatius

- Discurs: clar, ben estructurat i entenedor.
- Modalització del discurs: impersonal i plural, del vosaltres principalment.
- Material de suport a l'exposició: pissarra (gràfics i exemples).
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: exemples, dades, preguntes.
- Vocabulari i estructura comprensible planer i accessible, amb exemples comprensibles.
- Volum correcte, bo. És comprensible i audible des del fons de l'aula.
- Ritme fluid.
- Control visual: procura mantenir l'atenció visual al llarg de la sessió.
- Recursos i activitats didàctiques de reflexió per a la comprensió del contingut objecte de la sessió.
- Organització de l'espai: molt bo, executa accions al voltant de tot l'espai. dels participants i moviment pel conjunt de l'espai, comença a la tarima i després baixa i canvia la seva ubicació.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- To: aprofitar les potencialitats del canvi d'entonació, de la modulació de la veu i de les pauses i els silencis com a recursos per a copsar l'atenció.
- Interacció: fomentar la interacció docent –alumnat amb la incorporació de més preguntes obertes i / o directes.
- Introduir elements improvisats al llarg de la sessió.
- Material de suport: aprofitar les potencialitats dels temes d'actualitat per a introduir- los a les sessions.
- Control visual: procurar deixar de parlar quan s'escriu a la pissarra, evitar parlar d'esquenes i perdre el contacte visual.

Ref. C2 D2

Data observació: 23/05/2014

Horari de la classe: 10,00h

Durada observació: 30'

Devolució: entrevista

Data: 4/7/2015

Lloc: despatx docent

Facilitadors comunicatius

- Discurs: formal i correcte.
- Modalització del discurs: ús adequat i diversificat del nosaltres i vosaltres.
- Material de suport a l'exposició: pissarra.
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: preguntes, esquemes, síntesi d'idees, identificació de les idees clau, exemples concrets, reflexió sobre un tema, contrast, etc.
- Vocabulari i estructura comprensible planer i accessible, amb exemples comprensibles.
- Ritme fluid.
- Control visual dels participants i moviment pel conjunt de l'espai, comença a la tarima, baixa encara que excessivament centrat en la part esquerra.
- Bon ús del recurs interrogatiu per a mantenir l'atenció.
- Expressió facial: cordial, amable.
- Autocontrol: mostra calma i estableix contacte visual en tot moment amb l'alumnat.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- Recursos de suport: diversificar el tipus de recursos de suport.
- Organització de l'espai: no baixa de la tarima durant la durada de l'observació.
- Pausas i silencis: després de plantejar una qüestió, deixar temps per a que responguin els estudiants.
- Recursos lingüístics: identificar i prendre consciència de les muletiles emprades.
- Manegar els silencis: esperar la resposta dels estudiants quan es planteja una qüestió oberta, o emprar altres recursos per a fomentar la participació de l'alumnat.
- Gestos i expressió: evitar tenir les mans ocupades per a que els gestos donin suport al discurs.

A la sessió de devolució es comenta el procés i l'observació com a punt de referència sobre els aspectes millorats i els aspectes a tenir en compte per a desenvolupar a partir del programa.

En general, s'observa un gran potencial en els aspectes prosòdics, com a punt fort de la seva competència comunicativa no verbal i en l'estructura i claredat del discurs, com a aspectes rellevants dels recursos lingüístics.

Ref. C2 D3

Data observació: 29/1/2014

Horari de la classe: 10,00h

Durada observació: 30'

Devolució: entrevista

Lloc: aula

Data entrevista: 28/1/2014

Facilitadors comunicatius

- Discurs: clar, ben estructurat i entenedor.
- Modalització del discurs: plural, vosaltres i nosaltres.
- Material de suport a l'exposició: ppt (exemples i conceptes clau)
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: exemples, dades, preguntes.
- Vocabulari i estructura comprensible planer i accessible, amb exemples comprensibles.
- Ritme fluid.
- Control visual: procura mantenir l'atenció visual al llarg de la sessió.
- Recursos i activitats didàctiques de reflexió per a la comprensió del contingut objecte de la sessió.
- Organització de l'espai: executa accions al voltant de tot l'espai. dels participants i moviment pel conjunt de l'espai, comença a la tarima i després baixa i canvia la seva ubicació.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- Material de suport: Introduir elements gràfics com a elements visuals per a generar interès. Introduir qüestions prèvies o exemples per a iniciar el tema.
- Identificar les repeticions i recursos adaptatius que dificultin la comprensió del missatge.
- To: treballar la tendència als aguts de la parla.
- Volum: elevar el volum, tot i que és comprensible, la veu aguda dificulta la comprensió.
- Identificar les repeticions i recursos adaptatius que dificultin la comprensió del missatge.
- Evitar els gestos que distreguin l'atenció del contingut i el missatge, i controlar el desplaçament de la mirada.
- Interacció: fomentar la interacció docent –alumnat amb la incorporació de més preguntes obertes i / o directes.
- Improvisar, tenir diversos recursos per a variar-los al llarg de la sessió.

Ref. C2 D4

Data observació: 27/11/2014

Devolució: entrevista

Lloc: despatx docent

Data entrevista: 9/3/2015

Horari de la classe: 10,00h

Durada observació: 30'

Facilitadors comunicatius

- Discurs: clar, àgil i entenedor.
- Modalització del discurs: ús adequat i diversificat de la primera persona, centrat en el vosaltres.
- Material de suport a l'exposició: material audiovisual (ppt) + pissarra (dibuixos i exemples).
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: recursos lingüístics facilitadors, exemples, anècdotes, preguntes directes i indirectes ... diversitat dels recursos i implicació dels estudiants en el procés comunicatiu i didàctic. Estratègies de pensament i presa de decisions que copen l'atenció de l'alumnat. Exposició clara i amena.
- Vocabulari i estructura comprensible planer i accessible, amb exemples comprensibles.
- Volum correcte, bo. És comprensible i audible des del fons de l'aula.
- Ritme fluid.
- Control visual dels participants i moviment pel conjunt de l'espai, comença a la tarima, baixa encara que excessivament centrat en la part esquerra.
- Recursos i activitats didàctiques participatives per a la comprensió del contingut objecte de la sessió.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- To: estratègies per disminuir el to agut.
- Repeticions: Tot i l'adequació i bon ritme de l'expressió oral, es detecta alguna repetició (Ah) i algun quequeig durant l'exposició.
- Organització de l'espai: control visual fixat a una direcció de l'aula: l'esquerra, es deixa de banda la part dreta de l'aula.
- Control del temps: excessiva rapidesa, no permet la resolució dels problemes plantejats per part dels alumnes.
- Interacció: fomentar la interacció docent-alumnat.

Aquest curs 2014-2015 s'han introduït canvis a l'assignatura, en concret l'eliminació de l'elaboració del treball i la seva presentació en públic, fins el curs 2013-2014 computava un 50% de la qualificació total. Enguany s'han variat els criteris, i s'han centrat en l'examen, apartir d'una determinada qualificació es podria accedir a realitzar el treball i la seva presentació en públic.

S'ha comentat la pèrdua d'una determinada competència entre l'alumnat i les limitacions que un model centrat en la voluntarietat i condicionada per la qualificació suposa.

Ref. C3 D1

Data observació: 28/10/2014

Horari de la classe: 13,00h

Durada observació: 30'

Devolució: entrevista

Data entrevista: 25/3/2015

Lloc: despatx docent

Facilitadors comunicatius

- Discurs: clar, àgil i entenedor, malgrat no és en llengua materna.
- Modalització del discurs: impersonal majoritàriament.
- Material de suport a l'exposició: material audiovisual (ppt) + pissarra (dibuixos i exemples).
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: recursos lingüístics facilitadors, exemples, anècdotes, preguntes directes i indirectes ... diversitat dels recursos i implicació dels estudiants en el procés comunicatiu i didàctic. Estratègies de pensament i presa de decisions que copsen l'atenció de l'alumnat. Exposició clara i amena.
- Vocabulari i estructura comprensible planera i accessible, amb exemples comprensibles.
- Volum correcte, bo. És comprensible i audible des del fons de l'aula.
- Ritme fluid.
- Recursos i activitats didàctiques participatives per a la comprensió del contingut objecte de la sessió.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- Modalització del discurs: es recomana introduir elements de subjectivitat o alteritat en el discurs, per a fer-lo més dinàmic i natural.
- To: estratègies per a treballar i explorar més potencialitats de la veu, tot i que es valora els grans avenços que ha realitzat (es mostra més relaxat, mostra algun somriu quan avança la sessió i moviments més oberts).
- Organització de l'espai: es recomana que faci més ús de l'espai i propici més la interacció baixant de la tarima.
- Interacció: fomentar la interacció docent –alumnat de tota l'aula i no concentrar-se només en un determinat espai.
- Espai: millorar la distribució i domini de l'espai del conjunt de les files i equilibrar l'atenció visual i moviment de la part esquerra i dreta.
- Recursos emprats: es recomana una adequació més didàctica del material de suport, reduir la informació i adequar la seva presentació al format i capacitat de l'alumnat.

Repàs dels aspectes plantejats en iniciar el programa, era la millora de la capacitat d'interacció amb els alumnes i els aspectes comunicatius que han estat condicionats per les característiques de l'entorn (entrades i sortides de l'alumnat i terra sorollós) que han estat barreres comunicatives externes.

En general, es valora la millora observada des de l'inici i s'anima a continuar en el procés tot integrant els aspectes recomanats.

Ref. C3 D3

Data observació: 22/04/2014

Horari de la classe: 09,10h

Durada observació: 30'

Devolució: entrevista

Data entrevista: 19/06/2015

Lloc: despatx docent

Facilitadors comunicatius

- Discurs: clar i entenedor, malgrat no ser en llengua materna.
- Modalització del discurs: diversificat.
- Material de suport a l'exposició: material audiovisual (ppt) + pissarra, amb una premissa d'actualitat.
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: recursos concrets, casos actuals i premsa, estructura intuïtiva.
- Vocabulari i estructura comprensible planera i accessible, amb exemples comprensibles.
- Volum correcte, bo. És comprensible i audible des del fons de l'aula, emprant el micròfon.
- Tractament de contingut adaptat i didàctic.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- Modalització del discurs: es recomana introduir elements de subjectivitat o alteritat en el discurs, per a fer-lo més dinàmic i natural.
- To: estratègies per a treballar i explorar més potencialitats de la veu, major variació del to.
- Pauses i silencis: aprofitament dels recursos de pauses i silencis.
- Organització de l'espai: es recomana parar atenció al conjunt de l'espai de l'aula.
- Augmentar els recursos lingüístics i no lingüístics per a interaccionar amb l'alumnat en atenció al context de la sessió (horari, data de la sessió, atenció a la corva d'atenció).

La sessió de retorn dels aspectes observats, es van centrar en comentar els aspectes facilitador i les barreres observades, així com l'evolució assolida al llarg del programa, i la reflexió al voltant d'algunes de les qüestions prèvies:

- Què et proposaves amb l'experiència?
- Context punt de partida
- Aspectes condicionants de la sessió

Ref. C3 D4

Data observació: 26/11/2014

Horari de la classe: 14,00h

Durada observació: 30'

Devolució: entrevista

Data entrevista: 8/1/2015

Lloc: despatx docent

Facilitadors comunicatius

- Discurs: clar i entenedor, malgrat no ser en llengua materna.
- Modalització del discurs: impersonal, majoritàriament.
- Material de suport a l'exposició: material audiovisual (ppt) + pissarra.
- Estratègies reguladores de la densitat informativa: exemples, anècdotes, problemes, exercicis, conceptes actuals, una qüestió oberta i desplaçament per l'espai.
- Vocabulari i estructura comprensible planera i accessible, amb exemples comprensibles.
- Volum correcte, bo. És comprensible i audible des del fons de l'aula, emprant el micròfon.
- Tractament de contingut adaptat i didàctic.

Barreres comunicatives: aspectes a millorar

- Modalització del discurs: es recomana introduir elements de subjectivitat o alteritat en el discurs, per a fer-lo més dinàmic i natural.
- To: estratègies per a treballar i explorar més potencialitats de la veu, disminuir el ritme de l'exposició i fixar-se en l'articulació i la pronúncia.
- Organització de l'espai: es recomana que també centri la seva atenció a l'altra banda de l'aula i interaccionar amb l'alumnat de les files del fons.
- Recursos emprats: es recomana una adequació més didàctica del material de suport, reduir la informació i adequar la seva presentació al format i capacitat de l'alumnat.
- Augmentar els recursos lingüístics i no lingüístics per a interaccionar amb l'alumnat en atenció al context de la sessió (horari, cansament i motivació després d'una prova).

Repàs dels aspectes plantejats en iniciar el programa, era la millora de la capacitat d'interacció amb els alumnes i els aspectes comunicatius que han estat condicionats per les característiques de l'entorn (entrades i sortides de l'alumnat i terra sorollós) que han estat barreres comunicatives externes.

En general, es valora la millora observada des de l'inici i s'anima a continuar en el procés tot integrant els aspectes recomanats.

8.6. QÜESTIONARI PER A ESTUDIANTS

8.6.1. Qüestionari per a estudiants (versió en català)

Qüestionari per a estudiants

Percepció i pràctica reflexiva de la competència comunicativa oral

- 1) Valora cada una de les afirmacions següents segons el teu grau d'acord, la importància i/o l'assoliment per a diversos aspectes de la comunicació oral a través de presentacions en públic:

1. Escàs

2. Mig

3. Bastant

4. Elevat

Afirmacions, expectatives i influències	Grau d'acord			
	1	2	3	4
Experiencial				
<i>Previs</i>				
1. Vaig aprendre les nocions bàsiques per a fer presentacions en públic a la Secundària.				
2. Preparo les presentacions en públic d'acord a un guió i fases				
<i>Context</i>				
3. Estudiar a la Universitat em facilita situacions on desenvolupar la competència comunicativa oral a través de presentacions en públic.				
4. En general, a classe trobo un clima adequat per a expressar-me oralment sense por a equivocar-me.				
<i>Desenvolupament competencial</i>				
5. Em considero capaç de fer presentacions orals amb convicció i eficàcia.				
6. Estructuro la presentació per a què el públic la compregui millor.				
7. Sóc capaç de mantenir l'autocontrol en les situacions comunicatives orals formals.				
8. Tinc consciència de la influència del llenguatge no verbal en el procés comunicatiu.				
9. Tinc cura d'equilibrar els aspectes verbals i no verbals a les presentacions que realitzo.				
10. Domino diferents gèneres i estratègies que faciliten la comunicació oral.				
11. Paro atenció a la reacció (<i>feed-back</i>) de l'audiència i regulo la intervenció en funció dels indicis observats.				
<i>Avaluació</i>				
12. El pes de la presentació en públic en la qualificació final incideix en la meva dedicació a la seva preparació i la qualitat dels resultats.				
13. L'experiència de presentar en públic m'ha permès assolir major seguretat i més recursos per parlar en públic				
Creences				
<i>Expectatives</i>	Grau d'importància			
14. Grau d'importància atorgada a la competència comunicativa oral per al meu futur professional i acadèmic.				
<i>Resultats i factors d'aprenentatge: domini competencial oral formal</i>	Grau d'assoliment			
15. Eficàcia comunicativa oral assolida en la meva presentació en públic.				
16. Influència de l'estil comunicatiu docent en el desenvolupament de la meva competència comunicativa oral.				

SI o NO: l'assignatura ha afavorit l'aprenentatge específic en matèria de comunicativa oral?

De l'1 al 10, com qualificaries la teva capacitat comunicativa oral?

2) Indica el grau d'importància que atorgues a cada una de les competències generals següents per al teu desenvolupament com a titulat

1. Cap

2. Escàs

3. Bastant

4. Elevat

Competències generals	Grau d'importància			
	1	2	3	4
1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi				
2. Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica				
3. Planificació i gestió del temps				
4. Coneixements generals bàsics de l'àrea d'estudi				
5. Coneixements bàsics de la professió				
6. Comunicació oral i escrita en la pròpia llengua				
7. Coneixement d'una segona llengua				
8. Habilitats informàtiques bàsiques				
9. Habilitats de recerca				
10. Capacitat d'aprenentatge				
11. Habilitats de gestió de la informació (habilitat per cercar i analitzar informació procedent de fonts diverses)				
12. Capacitat crítica i autocrítica				
13. Capacitat d'adaptació a noves situacions				
14. Capacitat per generar noves idees (creativitat)				
15. Resolució de problemes				
16. Presa de decisions				
17. Treball en equip				
18. Habilitats interpersonals				
19. Lideratge				
20. Capacitat per treballar en un equip interdisciplinari				
21. Capacitat per comunicar-se amb persones no expertes en la matèria				
22. Valoració de la diversitat i de la multiculturalitat				
23. Habilitat per treballar en un context internacional				
24. Coneixement de cultures i de costums d'altres països				
25. Habilitat per treballar de manera autònoma				
26. Disseny i gestió de projectes				
27. Iniciativa i esperit emprenedor				
28. Compromís ètic				
29. Interès per la qualitat				
30. Orientació a resultats				

Entre el llistat anterior, segons el teu parer quines són les cinc competències més importants?
Escriu el número en les caselles següents de més a menys important:

1. 2. 3. 4. 5.

8.6.2. Enquesta per a estudiants (versió en anglès)

Questionnaire for students**Reflective practice and perceptions of oral communicative competence**

- 3) Please indicate to which extent you agree with each of the following statements about the importance and/or attainment of different aspects of oral communication when giving public presentations:

2. Very little 2. Somewhat 3. Quite a lot 4. Very much

Statements, expectations and influences	Extent of agreement			
	1	2	3	4
<i>Experiential</i>				
<i>Preliminary</i>				
1. I learnt the basic skills for giving public presentations at secondary school.				
2. I prepare and sequence my public presentations according to an outline.				
<i>Context</i>				
3. Studying at university provides the chance to develop my oral communication competence in the context of giving public presentations.				
4. In general, I find that there is a comfortable atmosphere in class which helps me not to worry about making mistakes when speaking in public.				
<i>Development of competences</i>				
5. I feel capable of giving convincing and effective oral presentations.				
6. I organize the presentation in a way that makes it easy to understand for the public.				
7. I am capable of controlling myself during formal oral communication.				
8. I am aware of the influence of non-verbal communication.				
9. I take care of balancing the verbal and non-verbal aspects in my presentations.				
10. I am skilfull in different genres and strategies that facilitate oral communication.				
11. I pay attention to the reactions and feedback of my audience and adjust my discourse according to my observations.				
<i>Assessment</i>				
12. The weighting that is given to the public presentation in the final mark has an influence in the amount of time and effort that I dedicate to preparing it and in the quality of the final product.				
13. Giving oral presentations has helped me to achieve greater confidence and skills for speaking in public.				
<i>Beliefs</i>				
<i>Expectations</i>	Level of importance			
14. Please indicate the extent to which you believe oral communicative competence is important for your professional and academic future.				
<i>Learning outcomes and factors: mastery of formal oral competence</i>	Achievement rate			
15. Effectiveness of my oral communication in public presentations.				
16. Influence of teaching staff's communicative style in the development of my oral communicative competence.				

Please indicate **YES** or **NO**: Has this subject boosted your learning of oral communicative competence?

On a scale of 1 - 10, how would you describe your oral communicative competence?

- 4) Please indicate the level of importance that the following general competences have for your development as a graduate.

2. None

2. Low

3. Considerable

4. High

General competences	Level of importance			
	1	2	3	4
1. Capacity for analysis and synthesis				
2. Capacity for applying knowledge in practice				
3. Capacity for organisation and planning				
4. Basic general knowledge				
5. Grounding in basic knowledge of the profession				
6. Oral and written communication in your native language				
7. Knowledge of a second language				
8. Elementary computing skills				
9. Research skills				
10. Capacity to learn				
11. Information management skills (ability to retrieve and analyze information from different sources)				
12. Critical and self-critical abilities				
13. Capacity to adapt to new situations				
14. Capacity for generating new ideas (creativity)				
15. Problem solving				
16. Decision-making				
17. Teamwork				
18. Interpersonal skills				
19. Leadership				
20. Ability to work in a interdisciplinary team				
21. Ability to communicate with experts in other fields				
22. Appreciation of diversity and multiculturality				
23. Ability to work in an international context				
24. Understanding of cultures and customs of other countries				
25. Ability to work autonomously				
26. Project design and management				
27. Initiative and entrepreneurial spirit				
28. Ethical commitment				
29. Concern for quality				
30. Will to succeed				

In the list above, which five competences are, in your opinion, the most important?

Please write the numbers in the boxes, beginning with the most important:

2. 2. 3. 4. 5.

8.7. QÜESTIONARI PER A LES ORGANITZACIONS: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA ORAL DELS TITULATS

8.7.1. Qüestionari per a les organitzacions: ítems i text de la versió en català

Qüestionari per a organitzacions sobre la competència comunicativa oral dels titulats

En el marc de la tesi doctoral s'inclou una fase dedicada a recollir el parer de les organitzacions, en concret, una mostra de professionals que tutoritza estudiants universitaris en pràctiques

L'objecte d'aquest qüestionari és recollir la vostra opinió sobre la capacitat oral formal observada entre els estudiants universitaris; l'objectiu és extreure indicadors sobre aquesta capacitat en els futurs titulats de l'àmbit de l'economia i l'empresa, en concret, en relació a la seva habilitat per presentar i parlar en públic.

L'estudi s'està realitzant entre docents i estudiants de tres universitats que cursen assignatures de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa.

Omplir aquest qüestionari no us portarà més de 10', ja que recull informació sobre aspectes que no requereixen preparació prèvia.

S'organitza al voltant de tres blocs:

- 1. Grau d'acord amb les afirmacions i importància percebuda en quatre àmbits**
 - a) Afirmacions publicades a la premsa sobre la necessitat en matèria de comunicació oral dels titulats universitaris.
 - b) Aspectes del desenvolupament competencial sobre els nous titulats
 - c) Finalitat comunicativa oral
 - d) Àmbit d'aquesta comunicació oral
- 2. Gèneres comunicatius**
- 3. Competències generals**

Gràcies per la vostra col·laboració

1. L'objectiu d'aquest apartat és obtenir referències del grau d'acord o d'importància d'aspectes relacionats amb la competència comunicativa oral, en concret amb la capacitat per presentar en públic, que poden ser rellevants en el desenvolupament competencial dels estudiants en pràctiques, futurs titulats a incorporar-se en el mercat laboral.

Valoreu cada una de les següents afirmacions o aspectes i indiqueu el grau d'acord o d'importància per a cada qüestió. L'escala proposada és:

1. Escàs

2. Mig

3. Bastant

4. Elevat

Grau d'acord amb les afirmacions i importància percebuda				
	1	2	3	4
Context	Grau d'acord			
1. "Parlar bé, l'expressió oral, és cada vegada més necessari a la feina".				
2. "La capacitat d'expressió oral necessita millorar. La Universitat hauria d'implicar-se més en el seu desenvolupament".				
3. "La Universitat contribueix a l'adequació dels titulats als requeriments comunicatius orals de l'àmbit laboral".				
Desenvolupament competencial dels nous titulats universitaris	Grau d'acord			
4. Presentació en públic de productes, idees i informes orals, amb convicció i eficàcia, fent-se entendre.				
5. Estructuració de la presentació per facilitar la comprensió de l'interlocutor.				
6. Autocontrol en situacions comunicatives orals formals.				
7. Integració d'aspectes verbals i no verbals a les presentacions.				
8. Domini de gèneres i estratègies comunicatives orals diverses.				
Grau d'importància de cada finalitat comunicativa oral a les organitzacions	Grau d'importància			
9. Informar				
10. Convèncer, motivar				
11. Inspirar				
12. Entretenir, emocionar				
Per àmbits, grau d'importància de la competència comunicativa oral formal a l'activitat professional a...	Grau d'importància			
13. La petita i mitjana empresa				
14. La gran empresa				
15. Les organitzacions multinacionals				

De l'**1 al 10**, com qualificaries el grau de preparació mitjana de la competència comunicativa oral dels estudiants en pràctiques?

2. Valoreu el grau d'importància que considereu que aporta el domini de cada gènere i situació comunicativa i d'interacció oral a la pràctica professional dels titulats. L'escala proposada és:

1. Escàs

2. Mig

3. Bastant

4. Elevat

Gèneres i situacions comunicatives	Grau d'importància			
	1	2	3	4
1. Descripció				
2. Narració				
3. Argumentació				
4. Entrevista individual				
5. Informes, resums				
6. Entrevista grupal				
7. Lectura en públic				
8. Conferència, comunicació				
9. Testimoni				
10. Debat				
11. Taula rodona, debat i col·loqui				
12. Converses telefòniques professionals				
13. Videoconferències				
14. Grup de discussió				
15. Negociació				
16. Participació i aportacions a les reunions				

3. Indiqueu el grau d'importància que atorgueu a cada una de les competències generals següents per al desenvolupament de la tasca professional d'un titulat universitari de l'àmbit de l'economia i l'empresa a les organitzacions (30 competències generals al projecte Tuning, 2003). L'escala proposada és:

1. Cap 2. Escàs 3. Bastant 4. Elevat

Competències generals	Grau d'importància			
	1	2	3	4
1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi				
2. Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica				
3. Planificació i gestió del temps				
4. Coneixements generals bàsics de l'àrea d'estudi				
5. Coneixements bàsics de la professió				
6. Comunicació oral i escrita en la pròpia llengua				
7. Coneixement d'una segona llengua				
8. Habilitats informàtiques bàsiques				
9. Habilitats de recerca				
10. Capacitat d'aprenentatge				
11. Habilitats de gestió de la informació (habilitat per cercar i analitzar informació procedent de fonts diverses)				
12. Capacitat crítica i autocrítica				
13. Capacitat d'adaptació a noves situacions				
14. Capacitat per generar noves idees (creativitat)				
15. Resolució de problemes				
16. Presa de decisions				
17. Treball en equip				
18. Habilitats interpersonals				
19. Lideratge				
20. Capacitat per treballar en un equip interdisciplinari				
21. Capacitat per comunicar-se amb persones no expertes en la matèria				
22. Valoració de la diversitat i de la multiculturalitat				
23. Habilitat per treballar en un context internacional				
24. Coneixement de cultures i de costums d'altres països				
25. Habilitat per treballar de manera autònoma				
26. Disseny i gestió de projectes				
27. Iniciativa i esperit emprenedor				
28. Compromís ètic				
29. Interès per la qualitat				
30. Orientació a resultats				

Entre el llistat anterior, en el vostre parer quines són les 5 competències més importants?
Indica-ho en ordre decreixent:

1. 2. 3. 4. 5.

8.7.2. Qüestionari per a les organitzacions: ítems i text de la versió en espanyol

Cuestionario para organizaciones sobre la competencia comunicativa oral de los titulados

En el marco de la tesis doctoral se incluye una fase dedicada a recoger el punto de vista de las organizaciones, en concreto, una muestra de profesionales que tutoriza estudiantes universitarios en prácticas.

El objeto de este cuestionario es recoger su opinión sobre la capacidad oral formal observada entre los estudiantes universitarios a fin de extraer indicadores sobre esta capacidad en los futuros titulados del ámbito de la economía y la empresa, en concreto en su habilidad para presentar y hablar en público.

El estudio se está llevando a cabo entre docentes y estudiantes de tres universidades que cursan asignaturas del ámbito de la economía y la empresa.

Cumplimentar este cuestionario no os ocupará más de 10', ya que recopila información sobre aspectos que no requieren preparación previa.

Se organiza en torno a tres bloques:

1. Grado de acuerdo con las afirmaciones e importancia percibida en cuatro ámbitos

- 2.4.3.3.1. Afirmaciones publicadas en prensa sobre necesidades de la comunicación oral de los titulados universitarios
- 2.4.3.3.2. Aspectos del desarrollo competencial sobre los nuevos titulados
- 2.4.3.3.3. Finalidad comunicativa oral
- 2.4.3.3.4. Ámbito de la comunicación oral

2. Géneros comunicativos

3. Competencias generales

Gracias por su colaboración

1. El objetivo de este apartado es obtener referencias del grado de acuerdo o de importancia de aspectos relacionados con la competencia comunicativa oral, en concreto con la capacidad para presentar en público, que pueden ser relevantes en el desarrollo competencial de los estudiantes en prácticas, futuros titulados a incorporarse en el mercado laboral.

Valora cada una de las siguientes afirmaciones o aspectos e indica el grado de acuerdo o de importancia en cada cuestión. La escala propuesta es:

1. Escaso 2. Medio 3. Bastante 4. Elevado

Grado de acuerdo con las afirmaciones e importancia percibida				
	1	2	3	4
<i>Contexto</i>	Grado de acuerdo			
1. “Hablar bien, la expresión oral, es cada vez más necesaria en el trabajo”.				
2. “La capacidad de expresión oral necesita mejorar. La Universidad debería implicarse más en su desarrollo”.				
3. “La Universidad contribuye a la adecuación de los titulador a los requerimientos comunicativos orales en el mundo laboral”.				
<i>Desarrollo competencial de los titulados universitarios</i>	Grado de importancia			
4. Presentación en público de productos, ideas e informes orales, con convicción y eficacia, haciéndose entender.				
5. Estructuración de la presentación para facilitar la comprensión del interlocutor.				
6. Autocontrol en situaciones comunicativas orales formales.				
7. Integración de aspectos verbales y no verbales en las presentaciones.				
8. Dominio de géneros y estrategias comunicativas orales diversas. .				
<i>Grado de importancia de cada finalidad comunicativa en las organizaciones</i>	Grado de importancia			
9. Informar				
10. Convèncer, motivar				
11. Inspirar				
12. Entretenir, emocionar				
<i>Por àmbitos, grado de importancia de la competencia comunicativa oral formal en la actividad profesional en...</i>	Grado de importancia			
13. La pequeña y mediana empresa				
14. La gran empresa				
15. Las organizacioens multinacionales				

Entre el **1** al **10**, ¿cómo calificarías el grado de preparación media de los estudiantes en prácticas y su competencia comunicativa oral?

2. Valora el grau de importància que en tu opinió aporta el domini de cada gènere, situació comunicativa e interacció oral en la pràctica professional de los titulados. La escala proposta es:

1, Escaso 2. Medio 3. Bastante 4. Elevado

Géneros, situaciones e interacción comunicativas orales	Grado de importancia			
	1	2	3	4
1. Descripción				
2. Narración				
3. Argumentación				
4. Entrevista individual				
5. Informes, resúmenes				
6. Entrevista grupal				
7. Lectura en público				
8. Conferencia, comunicación				
9. Testimonio				
10. Debate				
11. Mesa redonda, debate y coloquio				
12. Conversaciones telefónicas profesionales				
13. Videoconferencias				
14. Grupo de discusión				
15. Negociación				
16. Participación y aportaciones en las reuniones				

3. Indica el grado de importancia que otorgas a cada una de las competencias generales siguientes para el desarrollo de la tarea profesional de un titulado universitario del ámbito de la economía y la empresa en las organizaciones (30 competencias generales proyecto europeo Tuning, 2003). La escala propuesta es:

1. Ninguno

2. Escaso

3. Bastante

4. Elevado

Competencias generales	Grado de importancia			
	1	2	3	4
1. Capacidad de análisis y de síntesis				
2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica				
3. Planificación y gestión del tiempo				
4. Conocimientos generales básicos del área de estudio				
5. Conocimientos básicos de la profesión				
6. Comunicación oral y escrita en la propia lengua				
7. Conocimiento de una segunda lengua				
8. Habilidades informáticas básicas				
9. Habilidades de investigación				
10. Capacidad de aprendizaje				
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información procedente de fuentes diversas)				
12. Capacidad crítica y autocrítica				
13. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones				
14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)				
15. Resolución de problemas				
16. Toma de decisiones				
17. Trabajo en equipo				
18. Habilidades interpersonales				
19. Liderazgo				
20. Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinario				
21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia				
22. Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad				
23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional				
24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países				
25. Habilidad para trabajar de manera autónoma				
26. Diseño y gestión de proyectos				
27. Iniciativa y espíritu emprendedor				
28. Compromiso ético				
29. Interés por la calidad				
30. Orientación a resultados				

Entre el listado anterior, ¿cuáles son las 5 competencias que en tu opinión tienen más importancia? Indícalo en orden decreciente

1. 2. 3. 4. 5.

8.7.3.1. Presentació i versió en línia del qüestionari: la competència comunicativa oral dels titulats/la competencia comunicativa oral de los titulados

Benvolgudes, Benvolguts,

Des de la nostra Facultat us volem agrair l'interés que sempre heu mostrat en el procés d'acompanyament i tutorització dels nostres estudiants de pràctiques.

En el procés de millora i extracció d'indicadors per a la millora de la docència, aprofitem el marc d'una tesi doctoral on ha participat professorat i alumnat de la nostra Facultat, motiu pel que us demanem triangular els resultats amb les vostres aportacions sobre aquest qüestionari al voltant de *Les competències comunicatives orals a la Universitat* en l'àmbit dels estudis relacionats amb l'Economia i l'Empresa. Aquest estudi inclou una fase dedicada a recollir el parer de les organitzacions, en concret, una mostra de professionals que tutoritza estudiants universitaris en pràctiques.

L'estudi s'està realitzant entre docents i estudiants de tres universitats públiques catalanes que cursen assignatures de l'àmbit de l'Economia i l'Empresa.

L'objecte d'aquest qüestionari és recollir la vostra opinió sobre la capacitat oral formal observada entre els estudiants universitaris; l'objectiu és extreure indicadors sobre aquesta capacitat en els futurs titulats de l'àmbit de l'economia i l'empresa, en concret, en relació a la seva habilitat per presentar i parlar en públic.

Omplir aquest qüestionari no us portarà més de 10', ja que recull informació sobre aspectes que no requereixen preparació prèvia. S'organitza al voltant de tres blocs:

1. Grau d'acord amb les afirmacions i importància percebuda en quatre àmbits

2. Gèneres comunicatius

3. Competències generals

[Accés al qüestionari](#)

Apreciadas, Apreciados,

En nombre de nuestra Facultad quiero agradeceros el interés que siempre habéis mostrado en el proceso de acompañamiento y tutoría de nuestros estudiantes de prácticas.

En el proceso de mejora de la calidad y extracción de indicadores para la mejora de la docencia, aprovechamos el marco de una tesi doctoral en la que participa profesorado y alumnado de nuestra Facultad. Motivo por el que os agradeceríamos la oportunidad de triangular los resultados obtenidos con vuestras aportaciones a través de este cuestionario en torno de *Las competencias comunicativas orales en la Universidad* en el ámbito de los estudios relacionados con la Economía y la Empresa.

Este estudio incluye una fase dedicada a recabar la perspectiva de las organizaciones, en concreto una muestra de profesionales que tutoriza estudiantes universitarios en prácticas. El estudio se está llevando a cabo entre docentes y estudiantes de tres universidades que cursan asignaturas del ámbito de la economía y la empresa.

El objeto de este cuestionario es recoger vuestra opinión sobre la capacidad oral formal observada entre los estudiantes universitarios a fin de extraer indicadores sobre esta capacidad en los futuros titulados del ámbito de la economía y la empresa, en concreto en su habilidad para presentar y hablar en público.

Cumplimentar este cuestionario no os ocupará más de 10', ya que recopila información sobre aspectos que no requieren preparación previa. Se organiza en torno a tres bloques:

1. Grado de acuerdo con las afirmaciones e importancia percibida en cuatro ámbitos

2. Géneros comunicativos

3. Competencias generales

[Acceso al cuestionario](#)

Versió en catala del qüestionari:

<https://docs.google.com/forms/dllrrwm8mtoLFGJPdIDBHEOEokpXgC2B6oEPWao0u-4uEk/viewform>



La competència comunicativa oral deis titulats

El present apartat té com a objectiu principal avaluar la rellevància percebuda entre el treball i l'activitat d'exteriorització sobre aquesta capacitat en els futurs titulats de l'Àmbit de Recerca i Empresa, en concret, en relació amb la seva habilitat per presentar i parlar en públic.

S'organitza al voltant de tres blocs:

1. Grau d'acord amb les afirmacions i importància percebuda en quatre àmbits
2. Nivells de competència
3. Competència general

Gràcies per la vostra col·laboració.

25/4 completed



La competència comunicativa oral deis titulats

• Required

Bloc 1: Grau d'acord amb les afirmacions i importància percebuda en quatre àmbits

L'objectiu d'aquest apartat és obtenir referències del grau d'acord o d'importància d'aspectes relacionats amb la competència comunicativa oral, en concret amb la capacitat per presentar en públic, que poden ser rellevants en el desenvolupament de la competència dels estudiants en pràctiques, futurs titulats a incorporar-se en el mercat laboral.

Valoreu cada ítem de les següents afirmacions o frases segons el grau d'acord o importància percebuda en cada estímul:

1. Escas
2. Mitjà
3. Bastant
4. Elevat

1. Parlar en públic és una competència essencial per a la meua feina.

Versió en espanyol del qüestionari:

https://docs.google.com/forms/d/IOTIFw8joEFWsnaFp2Ic_8_GmQ16W1ai12Wqj9RgXGQ/viewform

C a https://docs.google.com/forms/d/IOTIFw8joEFWsnaFp2Ic_8_GmQ16W1ai12Wqj9RgXGQ/viewform

fa *{; —



La competencia comunicativa oral de los titulados

El objetivo de este cuestionario es recoger tu opinión sobre la capacidad oral formal observada en el futuro estudiante de esta rama de extrarramas sobre esta capacidad en los futuros titulados del ámbito de la economía y la empresa, en concreto en su habilidad para presentar y hablar en público.

Se organizará en torno a tres bloques:

1. Grado de acuerdo con las afirmaciones e importancia percibida en cuatro ámbitos
2. Géneros comunicativos
3. Competencias generales

Gracias por colaborar:

Continuar

29% completado

C a https://docs.google.com/forms/d/IOTIFw8joEFWsnaFp2Ic_8_GmQ16W1ai12Wqj9RgXGQ/formResponse

ra < —



La competencia comunicativa oral de los titulados

*Required

Bloque 1 Grado de acuerdo con las afirmaciones e importancia percibida en cuatro ámbitos

El objetivo de este apartado es obtener referencias del grado de acuerdo o de importancia de aspectos relacionados con la competencia comunicativa oral, en concreto con la capacidad para presentar en público, que pueden ser relevantes en el desarrollo competencial de los estudiantes en prácticas, futuros titulados a incorporarse en el mercado laboral.

Valorar cada una de las siguientes afirmaciones o aspectos en el grado de acuerdo o de importancia en cada respuesta.

1. Escaso 2. Medio 3. Bastante 4. Elevado

1. Haber bien la expresión oral cada vez más

9. Guia de taules, gràfiques i figures

Taules

Taula 1. Resultats de l'estudi Tuning (2003)

Taula 2. Definicions del terme competència

Taula 3. Competències bàsiques a assolir al llarg dels estudis universitaris de Grau i de Màster en el sistema universitari espanyol

Taula 4. Descriptors en termes de resultats d'aprenentatge al MECES

Taula 5. Competències docents: el perfil competencial docent al'EEES

Taula 6. Quins factors afavoreixen l'adopció de l'enfocament profund en contextos d'aprenentatge centrats en l'estudiant?

Taula 7. Característiques de l'enfocament superficial i profund de l'aprenentatge

Taula 8. Relació entre enfocaments d'aprenentatge i grau de comprensió

Taula 9. Dimensions sobre les creences segons Schommer-Aikis

Taula 10. Competències comunicatives a assolir en les titulacions oficials del sistema universitari espanyol

Taula 11. Quatre models de desenvolupament de llenguatge

Taula 12. Resum del model cooperatiu de la comunicació humana

Taula 13. Competència lingüística vs Competència pragmàtica

Taula 14. Competències bàsiques i resultats d'aprenentatge orientats a la capacitat comunicativa

Taula 15. Les quatre àrees del Jo que delimita la finestra de Johari

Taula 16. Dimensions de l'expressió oral

Taula 17. Classificació de gèneres

Taula 18. Aspectes a considerar en la selecció d'instruments d'avaluació de la comunicació oral

Taula 19. Instruments per a l'avaluació de l'expressió oral

- Taula 20** Factors a considerar en la selecció de provesorals
- Taula 21.** Model d'avaluació de competències orals: nivells de domini i descriptors
- Taula 22.** Classificació d'instruments d'avaluació orals
- Taula 23.** Esquema de situació de decisió –model responnent de Stake-
- Taula 24.** Fases de la investigació
- Taula 25.** Programa d'intervenció *ad-hoc* per al desenvolupament competencial comunicatiu oral docent
- Taula 26.** Població i mostra de la recerca
- Tabla 27.** Mostra alumnat per centres
- Taula 28.** Ítems, escala i sistema d'administració de les enquestes de satisfacció per centre
- Taula 28b.** Estructura dels qüestionaris per a organitzacions
- Taula 29.** Descriptors objecte d'e l'anàlisi documental
- Taula 30.** Categories i subcategories del qüestionari de valoració de l'experiència
- Taula 31.** Criteris de qualitat de la recerca
- Taula 32.** Classificació d'anàlisi de dades. Lukas i Santiago, 2009, 253
- Taula 33.** Característiques generals de les assignatures
- Taula 34.** Informació per assignatures
- Tabla 35,** Sistema de buidatge cinegrafies a l'entrevista inicial
- Taula 36.** Categories i codis d'anàlisi de l'entrevista semi-estructurada
- Taula 37.** Pauta de retorn: devolució i *feed-back* a partir de l'observació al'aula
- Taula 38 .** Percentatge de participació d'empreses en enquestes
- Taula 39 .** Grau de significativitat de la mostra d'empreses
- Taula 40.** Qüestions i afirmacions a comparar entre enquestes realitzades a estudiants i a empreses
- Taula 41.** Mostra de tutors/es pràctiques curs 2013-2014
- Taula 42.** Percentatge general de la participació d'estudiants en enquestes
- Taula 43.** Informació per assignatures
- Taula 44.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per centre

- Taula 45.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per llengua
- Taula 46.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per etapa
- Taula 47.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per torn
- Taula 48.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període temporal
- Taula 49.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per curs
- Taula 50.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període del curs
- Taula 51.** Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per ponderació
- Taula 52.** Dades agrupades de les assignatures segons informació del Pla/Guia Docent d'Assignatura
- Taula 53.** Buidatge-resum per categories de l'entrevista docent
- Taula 54.** Buidatge-resum de les kinegrafies C1D1, C1D2, C1D3, C1D4, C2D1, C2D2, C2D3, C2D4, C3D1, C3D2, C3D3, C3D4
- Taula 55.** Dades de participació per assignatura de l'enquesta a estudiants
- Taula 56.** Qüestions del qüestionari a estudiants per al càlcul del grau de desenvolupament competencial global
- Taula 57.** Punts forts i febles de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial al qüestionari a estudiants
- Taula 59.** Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, a l'enquesta a estudiants
- Taula 60.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, de l'assignatura C2D4 – Català
- Taula 61.** Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, de l'assignatura C2D4 – Català
- Taula 62.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, de l'assignatura C2D4 – Anglès
- Taula 63.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de 1r Curs
- Taula 64.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de 2n curs
- Taula 65.** Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de 2n Curs
- Taula 66.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de 3r/4rt curs

Taula 67. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de 3r/4rt curs

Taula 68. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de Màster

Taula 69. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants de Màster

Taula 70. Percentatge de participació dels estudiants d'assignatures del període 2013/14 i 2014/2015

Taula 71. Percentatge de participació dels estudiants d'assignatures del període 2013/14 i 2014/2015

Taula 72. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, assignatures del període 2013/14

Taula 73. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, assignatures del període 2013/14

Taula 74. Competències més seleccionades i en general, estudiants d'assignatures del període 2014/15

Taula 75. Competències menys seleccionades i en general, estudiants d'assignatures del període 2014/15

Taula 76. Percentatge de participació dels estudiants d'assignatures de torn de matí/tarda

Taula 77. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, assignatures de torn de matí

Taula 78. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, assignatures de torn de matí

Taula 79. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants d'assignatures de torn de tarda

Taula 80. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, qüestionari a estudiants d'assignatures de torn de tarda

Taula 81. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, assignatures en català

Taula 82. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, assignatures en català

Taula 83. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, assignatures en anglès

Taula 84. Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, assignatures en anglès

Taula 85. Competències més seleccionades per a cada posició i en general, estudiants de Grau

- Taula 86.** Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, estudiants de Grau
- Taula 87.** Competències més seleccionades per a cada posició i en general, estudiants de Màster
- Taula 88.** Competències menys seleccionades per a cada posició i en general, estudiants de Màster
- Taula 89.** Comparació variable etapa: Qüestions considerades de context
- Taula 90.** Comparació variable etapa: Ítems utilitzats per a mesurar el desenvolupament competencial
- Taula 91.** Comparació variable etapa: Ítems considerats de futur professional
- Taula 92.** Comparació variable etapa: Percentatge de participació d'estudiants en enquestes
- Taula 93.** Comparació variable etapa: Punts forts i punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial
- Taula 94.** Comparació variable etapa: Correlació desenvolupament competencial i percepció comunicativa
- Taula 95.** Comparació variable etapa: Correlació eficàcia comunicativa oral assolida (Q15) i percepció comunicativa
- Taula 96.** Comparació variable llengua: Percentatge de participació d'estudiants en enquestes
- Taula 97.** Comparació variable llengua: Correlació desenvolupament competencial i percepció comunicativa
- Taula 98.** Comparació variable ponderació: Punts forts i punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial
- Taula 99.** Comparació variable ponderació: Resultats estadístic F "Percepció comunicativa"
- Taula 100.** Nota final de cada assignatura
- Taula 101.** Mitjana, mediana i moda per assignatura
- Taula 102.** Classificacions assignatures per etapa (Grau – Màster)
- Taula 103.** Rendiment per etapa (Grau – Màster)
- Taula 104.** Nota final per etapa (Grau – Màster)
- Taula 105.** Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per etapa (grau – màster)
- Taula 106.** Relació nota final i percepció comunicativa per etapa (Grau – Màster)
- Taula 107.** Classificacions assignatures per llengua (català – anglès)
- Taula 106.** Classificacions assignatures per llengua (català – anglès)
- Taula 109.** Nota final per llengua (català – anglès)

Taula 110. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per llengua (català – anglès)

Taula 111. Relació nota final i percepció comunicativa per llengua (català – anglès)

Taula 112. Classificacions assignatures per ponderació

Taula 113. Rendiment per ponderació

Taula 114. Nota final per ponderació

Taula 115. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per ponderació

Taula 116. Qüestions i afirmacions a comparar entre enquestes realitzades a estudiants i a empreses

Gràfics

Gràfic 1. Percentatge de participació d'empreses en enquestes

Gràfic 2. Percentatge general de la participació d'estudiants en enquestes

Gràfic 3. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per assignatura

Gràfic 4. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per centre

Gràfic 5. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per llengua

Gràfic 6. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per etapa

Gràfic 7. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per torn

Gràfic 8. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període temporal

Gràfic 9. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per curs

Gràfic 10. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període del curs – C1

Gràfic 11. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període del curs – C2

Gràfic 12. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per període del curs – C3

Gràfic 13. Dades de participació de l'enquesta realitzada a estudiants, per ponderació

Gràfic 14. Mitjana, moda i desviació de les qüestions Bloc 1. Afirmacions, influències i context de l'enquesta a estudiants

Gràfic 15. Desenvolupament competencial general, qüestionari a estudiants

Gràfic 16. Mitjana, moda i desviació del desenvolupament competencial general, qüestionari a estudiants

Gràfic 17. Diagrama de caixa del desenvolupament competencial general qüestionari a estudiants

Gràfic 18. Mitjana de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial del qüestionari a estudiants

Gràfic 19. L'assignatura ha afavorit al desenvolupament competencial?

Gràfic 20. Mitjana, moda i desviació de la percepció comunicativa al qüestionari per a estudiants

Gràfic 21. Percepció comunicativa al qüestionari d'estudiants

Gràfic 22. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa al qüestionari d'estudiants

Gràfic 23. Mitjana, moda i desviació de les qüestions relacionades amb les competències generals del qüestionari a estudiants

Gràfic 24. Percentatge associat a cada competència per a ocupar la primera posició en termes d'importància, qüestionari a estudiants

Gràfic 25. Percentatge associat a cada competència per a ocupar la segona posició en termes d'importància, qüestionari a estudiants

Gràfic 26. Percentatge associat a cada competència per a ocupar la tercera posició en termes d'importància, qüestionari a estudiants

Gràfic 27. Percentatge associat a cada competència per a ocupar la quarta posició en termes d'importància, qüestionari a estudiants

Gràfic 28. Percentatge associat a cada competència per a ocupar la cinquena posició en termes d'importància, qüestionari a estudiants

Gràfic 29. Percentatge associat a cada competència en termes d'importància, qüestionari a estudiants

Gràfic 30. Mitjana, moda i desviació Bloc 1 qüestionari de l'assignatura C2D4 – Català

Gràfic 31. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari de l'assignatura C2D4 – Anglès

Gràfic 32. Assignatura C2D4 - Català: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

Gràfic 33. Assignatura C2D4 - Anglès: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

Gràfic 34. Percepció comunicativa assignatura C2D4 – Català

Gràfic 35. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa de l'assignatura C2D4 – Català

Gràfic 36. Percepció comunicativa de l'assignatura C2D4 – Anglès

Gràfic 37. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa assignatura C2D4 – Anglès

Gràfic 38. Mitjana, moda i desviació competències generals de l'assignatura C2D4 – Català

Gràfic 39. Mitjana, moda i desviació competències generals de l'assignatura C2D4 – Anglès

Gràfic 40. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari estudiants de 1r curs

- Gràfic 41.** Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants de 2n curs
- Gràfic 42.** Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants de 3r/4rt Curs
- Gràfic 43** Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants de Màster
- Gràfic 44.** 1r curs: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?
- Gràfic 45.** 2n curs: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?
- Gràfic 46.** 3r/4rt curs: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?
- Gràfic 47.** Màster: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?
- Gràfic 48.** Percepció comunicativa qüestionari a estudiants de 1r curs
- Gràfic 49.** Diagrama de caixa de la percepció comunicativa qüestionari a estudiants 1r curs
- Gràfic 50.** Percepció comunicativa qüestionari a estudiants de 2n curs
- Gràfic 51.** Diagrama de caixa de la percepció comunicativa estudiants de 2n curs
- Gràfic 55.** Diagrama de caixa de la percepció comunicativa dels estudiants de Màster
- Gràfic 56.** Mitjana, moda i desviació de les competències qüestionari a estudiants de 1r Curs
- Gràfic 57.** Mitjana, moda i desviació competències generals qüestionari a estudiants de 2n curs
- Gràfic 58.** Mitjana, moda i desviació competències generals qüestionari a estudiants de 3r/4rt curs
- Gràfic 59.** Mitjana, moda i desviació competències generals; a estudiants de Màster
- Gràfic 60.** Mitjana, moda i desviació de les qüestions bloc 1 per a estudiants d'assignatures del període 2013/14
- Gràfic 61.** Mitjana, moda i desviació de les qüestions bloc 1 per a estudiants d'assignatures del període 2014/15
- Gràfic 62.** 2013/14: L'assignatura ha afavorit al desenvolupament competencial?
- Gràfic 63.** 2014/15: L'assignatura ha afavorit al desenvolupament competencial?
- Gràfic 64.** Mitjana, moda i desviació de la percepció comunicativa per part dels estudiants període 2013/14
- Gràfic 65.** Mitjana, moda i desviació de la percepció comunicativa per part dels estudiants període 2014/15
- Gràfic 66.** Mitjana, moda i desviació de les qüestions relacionades amb les competències generals d'assignatures del període 2013/14
- Gràfic 67.** Mitjana, moda i desviació competències generals, estudiants d'assignatures del període 2014/15
- Gràfic 68.** Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari, estudiants d'assignatures de torn de matí

Gràfic 69. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants d'assignatures de torn de tarda

Gràfic 70. Matí: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

Gràfic 71. Tarda: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

Gràfic 72. Percepció comunicativa dels estudiants d'assignatures de torn de matí

Gràfic 73. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa d'assignatures de torn de matí

Gràfic 74. Percepció comunicativa estudiants d'assignatures de torn de tarda

Gràfic 75. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa dels estudiants d'assignatures de torn de tarda

Gràfic 76. Mitjana, moda i desviació de les competències generals qüestionari a estudiants d'assignatures de torn de matí

Gràfic 77. Mitjana, moda i desviació competències generals d'assignatures de torn de tarda

Gràfic 78. Percentatge de participació dels estudiants d'assignatures segons llengua català / anglès

Gràfic 79. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants d'assignatures en català

Gràfic 80. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants d'assignatures en anglès

Gràfic 81. Català: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

Gràfic 82. Anglès: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

Gràfic 83. Percepció comunicativa assignatures en català

Gràfic 84. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa d'assignatures en català

Gràfic 85. Percepció comunicativa d'assignatures en anglès

Gràfic 85. Diagrama de caixa de la percepció d'assignatures en anglès

Gràfic 86. Mitjana, moda i desviació competències generals d'assignatures en català

Gràfic 87. Mitjana, moda i desviació competències generals d'assignatures en anglès

Gràfic 88. Percentatge de participació dels estudiants d'assignatures segons llengua Grau / Màster

Gràfic 89. Mitjana, moda i desviació bloc qüestionari a estudiants de Grau

Gràfic 90. Mitjana, moda i desviació bloc 1 qüestionari a estudiants de Màster

Gràfic 91. Grau: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

Gràfic 92. Màster: l'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?

Gràfic 93. Percepció comunicativa Grau

Gràfic 94. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa Grau

Gràfic 95. Percepció comunicativa Màster

Gràfic 96. Diagrama de caixa de la percepció comunicativa Màster

Gràfic 97. Mitjana, moda i desviació competències generals als estudiants de Grau

Gràfic 98. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació "Q3: La universitat ha afavorit el desenvolupament de la competència oral?"

Gràfic 99. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació "Q4: Clima afavoridor a l'aula/ classe"

Gràfic 100. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació "Q16: Estil comunicatiu docent"

Gràfic 101. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació "Q1: Coneixements previs: secundària

Gràfic 102. Comparació variable etapa: "L'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?"

Gràfic 103 Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació "Q14: Importància de la competència comunicativa oral per al futur professional"

Gràfic 104. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació "C6: Competència oral i escrita"

Gràfic 105. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació Desenvolupament competencial

Gràfic 106. Comparació variable etapa: Percentatge Desenvolupament competencial

Gràfic 107. Comparació variable etapa: Mitjana de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

Gràfic 108. Comparació variable etapa: Punts forts de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

Gràfic 109. Comparació variable etapa: Punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

Gràfic 110. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació "Q15: Eficàcia comunicativa oral assolida

Gràfic 111. Comparació variable etapa: Mitjana, moda i desviació percepció comunicativa

Gràfic 112. Comparació variable etapa: Percentatge percepció comunicativa

Gràfic 113. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació "Q1: Coneixements previs: secundària

Gràfic 114. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació "Q3: La universitat ha afavorit el desenvolupament de la competència oral?"

Gràfic 115. Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació " Q4: Clima afavoridor a l'aula/ classe"

- Gràfic 116.** Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació "Q16: Estil comunicatiu docent"
- Gràfic 117.** Comparació variable llengua: "L'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?"
- Gràfic 118.** Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació "Q14: Importància de la competència comunicativa oral per al futur professional"
- Gràfic 119.** Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació "C6: Competència oral i escrita"
- Gràfic 120.** Comparació variable llengua: Percentatge d'importància de la competència 6 en cada posició i en general
- Gràfic 121.** Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació Desenvolupament competencial
- Gràfic 122.** Comparació variable llengua: Percentatge Desenvolupament competencial
- Gràfic 123.** Comparació variable llengua: Punts forts de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial
- Gràfic 124** Comparació variable llengua: Punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial
- Gràfic 125.** Comparació variable llengua: Mitjana de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial
- Gràfic 126.** Comparació variable llengua: Mitjana, moda i desviació "Q15: Eficàcia comunicativa oral assolida"
- Gràfic 127.** Comparació variable llengua: Percentatge percepció comunicativa
- Gràfic 128.** Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació "Q1: Coneixements previs: secundària"
- Gràfic 129.** Comparació variable ponderació Mitjana, moda i desviació "Q3: La universitat ha afavorit el desenvolupament de la competència oral?"
- Gràfic 130.** Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació "Q4: Clima afavoridor a l'aula/ classe"
- Gràfic 131.** Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació "Q16: Estil comunicatiu docent"
- Gràfic 132** Comparació variable ponderació: "L'assignatura ha afavorit el desenvolupament competencial?"
- Gràfic 133.** Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació "Q14: Importància de la competència comunicativa oral per al futur professional"
- Gràfic 134.** Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació "C6: Competència oral i escrita"
- Gràfic 135** Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació "Q12: Pes de la presentació en públic en la qualificació final"

Gràfic 136. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació Desenvolupament competencial

Gràfic 138. Comparació variable ponderació: Punts forts de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

Gràfic 139. Comparació variable ponderació: Punts dèbils de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

Gràfic 140. Comparació variable ponderació: Mitjana de les qüestions utilitzades per a conèixer el grau de desenvolupament competencial

Gràfic 141. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació "Q15: Eficàcia comunicativa oral assolida"

Gràfic 142. Comparació variable ponderació: Mitjana, moda i desviació percepció comunicativa

Gràfic 143. Comparació variable ponderació: Percentatge percepció comunicativa

Gràfic 144. Percentatge d'estudiants presentats i NO presentats a l'examen per etapa (Grau – Màster)

Gràfic 145. Percentatge d'estudiants aprovats i NO aprovats a l'examen per etapa (Grau – Màster)

Gràfic 146. Nota final per etapa (Grau – Màster)

Gràfic 147. Mitjana, moda i desviació nota final per etapa (Grau – Màster)

Gràfic 147a. Mitjana dels ítems de satisfacció docent escala 0-3

Gràfic 148. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per etapa (grau – màster)

Gràfic 149. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per etapa (grau- màster) amb escala 0 -10

Gràfic 150. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes de grau

Gràfic 151. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes de màster

Gràfic 152. Percentatge d'estudiants presentats i NO presentats a l'examen per llengua (català – anglès)

Gràfic 153. Percentatge d'estudiants aprovats i NO aprovats a l'examen per llengua (català – anglès)

Gràfic 154. Nota final per llengua (català – anglès)

Gràfic 155. Mitjana, moda i desviació nota final per llengua (català – anglès)

Gràfic 156. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per llengua (català – anglès)

Gràfic 157. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per llengua (català – anglès) amb escala 0 -10

Gràfic 158. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures en català

Gràfic 159. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures en anglès

Gràfic 160. Percentatge d'estudiants presentats i NO presentats a l'examen per ponderació

Gràfic 161. Percentatge d'estudiants aprovats i NO aprovats per ponderació

Gràfic 162. Nota final perponderació

Gràfic 163. Mitjana, moda i desviació nota final perponderació

Gràfic 164. Percentatge participació en enquestes de satisfacció docent i d'assignatura per ponderació

Gràfic 165. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per ponderació amb escala 0 -10

Gràfic 166. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per assignatures amb escala 0 -10

Gràfic 167. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per assignatures amb escala 0 -4

Gràfic 168. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per assignatures amb escala 0 -3

Gràfic 169. Mitjana ítems satisfacció docent i d'assignatura per assignatures amb escala 0-5

Gràfic 170. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 25%

Gràfic 171. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 20%

Gràfic 172. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació optativa

Gràfic 173. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació qualitativa

Gràfic 174. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 15%

Gràfic 175. Relació nota final i percepció comunicativa dels alumnes d'assignatures amb ponderació del 10%

Gràfic 176. Mitjana, moda i desviació de les afirmacions de l'enquesta les organitzacions

Gràfic 177. Mitjana, moda i desviació de la percepció per part de les empreses del grau de preparació de l'alumnat en pràctiques

Gràfic 178. Percepció per part de les empreses, del grau de preparació de l'alumnat en pràctiques

Gràfic 179. Diagrama de caixa de la percepció per part de les empreses del grau de preparació de l'alumnat en pràctiques

Gràfic 180. Mitjana, moda i desviació de les qüestions relacionades amb gèneres comunicatius en l'enquesta a les organitzacions

Gràfic 181. Mitjana, moda i desviació de les qüestions relacionades amb les competències generals de l'enquesta a organitzacions

Gràfic 182. Valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)

Gràfic 183. Mitjana, moda i desviació de la valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)

Gràfic 184. Diagrama de caixa de la valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)

Gràfic 185. Comparació empresa – estudiant: Mitjana afirmacions i qüestions

Gràfic 186. Comparació empresa – estudiant: La universitat facilita situacions on desenvolupar la competència comunicativa oral

Gràfic 187. Comparació empresa – estudiant: Estructuració de la presentació

Gràfic 188. Comparació empresa – estudiant: Integració d'aspectes verbals i no verbals a les presentacions

Gràfic 189. Comparació empresa – estudiant: Presentacions orals amb convicció i eficàcia

Gràfic 190. Comparació empresa – estudiant: Autocontrol en situacions comunicatives orals formals

Gràfic 191. Comparació empresa – estudiant: Domini de gèneres i estratègies comunicatives orals diverses

Gràfic 192. Comparació empresa – estudiant: Mitjana, moda i desviació de la percepció comunicativa i de la percepció per part de les empreses del grau de preparació de l'alumnat en pràctiques

Gràfic 193. Comparació empresa – estudiant: Percepció comunicativa i percepció per part de les empreses del grau de preparació de l'alumnat en pràctiques

Gràfic 194. Comparació empresa – estudiant: Mitjana Competències generals

Gràfic 195. Valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)

Gràfic 196. Mitjana, moda i desviació de la valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)

Gràfic 197. Diagrama de caixa de la valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors (2013/14)

Gràfic 198. Comparació tutors – alumnes: Relació valoració de l'habilitat comunicativa oral dels alumnes en pràctiques per part dels tutors i de la importància que els alumnes li donen a la competència comunicativa oral per al seu futur professional (Q14)

Figures

Figura 1. Qualitat educativa (Malpica, 2013)

Figura 2. Sistema de qualitat amb sentit educatiu

Figura 3. Nivells d'assoliment de les competències: enfocament d'aprenentatge

Figura 4. Perspectiva d'estudi i recerca: (no són incompatibles)

Figura 5. Procés avaluador

Figura 6. Model de detecció de dificultats

Figura 7. Model (Scheerens, 1987)

Figura 8. Categories d'agrupament dels components

Figura 9. Receptor i destinatari

Figura 10. Context i model comunicatiu cognitiu

Figura 11. Domini de convencions de la llengua

Figura 12- Causes dels principals errors i dificultats en l'aprenentatge de l'alumnat

Figura 13. Karl Bühler (1934). Funcions del llenguatge

Figura 14. Model de Shannon (1948)

Figura 15. Model funcional de Jakobson (1960)

Figura 16. Categories d'agrupament dels components

Figura 17. Expressions lingüístiques

Figura 18. Activitat comunicativa segons l'enfocament cognitiu

Figura 19. Representació interna: percepció sensorial i organització de la informació:
processos cognitius

Figura 20. Mapa general dels principals subsistemes de processament que intervenen en la
comprensió i producció del llenguatge oral

Figura 21. Model de producció lingüística de Levelt (1999)

Figura 22. Nivells de producció Levelt (1999)

Figura 23. Aspectes discursius. Processos semàntics i processos pragmàtics. Forma i contingut

Figura 24. Àmbits a considerar en la competència oral

Figura 25. Model Fromkin (1971)

Figura 26. Treballar amb un perfil

Figura 27. Esquema dels aspectes a considerar en el plantejament de la recerca

Figura 28. Fases del Programa de Desenvolupament Competencial Oral Docent

Figura 29. Col·lectius participants a la recerca

Figura 30. Fases del Programa de Desenvolupament Competencial Oral Docent

Figura 31. Resum d'instruments i agents participants

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia 2 de febrer de 2016 a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants,

havent obtingut la qualificació:



President/a: Dr. Miquel Martínez Martín

Vocal: Dra. Mònica Figueras Maz

Secretari/ària: Dr. Jordi Riera Romaní

Doctorand/a: Carme Hernández Escolano



Universitat Ramon Llull