



UNIVERSITAT D'ANDORRA

Programa de doctorat de la Universitat d'Andorra

La formació inicial de mestres des d'un enfocament competencial i plurilingüe: estudi de cas del bàtxelor en Ciències de l'educació de la Universitat d'Andorra.

Blanca Carrera González

Direcció: Dra. Montserrat Casanovas Català i Dra. Alexandra Saz Peñamaria

Identificador: TD-085-108623/202106

Data de defensa: 17 de desembre de 2021

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (*framing*). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading nor the availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (*framing*). These rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author

*A la meva família i amics,
per acompanyar-me en aquesta aventura.*

Agraïments

La tesi que es presenta a continuació esdevé un projecte que ha arribat a la seva fi gràcies a l'escolta, suport i col·laboració de les persones que m'han envoltat al llarg d'aquests tres anys. Per aquest motiu, a través de les següents línies vull fer explícit el reconeixement que tots es mereixen.

En primer lloc, vull agrair a les meves directores, la Dra. Montserrat Casanovas i la Dra. Alexandra Saz, que acceptessin el repte de dirigir aquest projecte. A través del seu *saber* i *saber fer* m'han transmès que la recerca, a més d'obtenir i tractar informació, implica comunicació amb l'entorn, respecte per les dades, pensament crític i perseverància. Ha estat, però, el seu *saber ser/estar* el que realment m'ha dut a comprendre la rellevància que adopta la investigació amb persones quan es fa per a persones.

En segon lloc, vull destacar el suport múltiple del Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació (GRIE), donant cabuda al projecte en les línies del grup, acompanyant-me en el desenvolupament de la meva tasca, assegurant les visites als altres contextos universitaris i forjant, sobretot, la meva identitat com a investigadora. A tot l'equip, gràcies.

Sens dubte, cal evidenciar i agrair la participació de tots els informants del bàtxelor en Ciències de l'educació i de l'Escola d'Educació, professorat responsable, professorat col·laborador i estudiants, per facilitar-me l'observació del seu dia a dia acadèmic, per compartir la seva visió vers la implementació del model educatiu, per permetre'm estar present en les preses de decisions i per mostrar sempre interès en la meva activitat. Sense la vostra intervenció això no hagués sigut possible.

Eskertu nahi nituzke Mondragon Unibertsitatea eta Euskal Herriko Unibertsitatea parte hartzaile guztiak ere, beraien esperientzia irekitasunez partekatzeagatik. Hainbat ikaskuntza egin ditut beraien testigantzari esker: irakasteko modu desberdinak ezagutu ditut, ikaste-irakaste testuinguru berrietan egoteko aukera ireki zait eta eleaniztasunaren inguruko begirada alternatiboak identifikatu ditut. Eskerrik asko guzti-guztiori ikerketa hau esanguratsuagoa egiten laguntzeagatik!

I would also like to acknowledge VIA University College, especially Søren Iversen, for making my visit possible. Also, to all the participants for sharing with me all their vast experience in competence-based education. Even though the pandemic did not allow me to spend the time expected, I could equally learnt from all the interviews how important languages, meaningful learning and communication are to assure the proper teacher training. For your warm welcome, thank you very much.

En aquesta línia, no voldria descuidar el recolzament de la Universitat d'Andorra tant per promoure l'activitat de recerca com per facilitar la meva participació en múltiples activitats acadèmiques i de lleure vinculades a la institució. Voldria destacar especialment, però, l'acompanyament del Dr. Aleix Dorca i la Dra. Cristina Yañez, la professionalitat i passió per la biblioteconomia de l'Ana Bigordà, l'humor indispensable de la Noemí Barbeitos i la companyia de la Montse Fanés. Gràcies a tots per fer d'aquesta experiència un viatge més enriquidor.

Finalmente, me gustaría agradecer a mi familia, pare, mamá, Miguel, Xavi i Víctor, los valores transmitidos, la comprensión frente a mi dedicación académica, la compañía y la valoración constantes, pues sin todo ello no habría llegado tan lejos. De igual modo, mis amigos también merecen su reconocimiento por lidiar con mis batallas y enseñarme a relativizarlas, Víctor A., Ismael, Sandra S., Anahí, Raquel, Sandra B. y Helena P., gracias por escucharme, animarme y hacerme reír, esto también va por vosotros.

INDEX

| | |
|--|-----|
| ÍNDEX DE TAULES | 12 |
| ÍNDEX DE FIGURES | 16 |
| LLISTA D'ABREVIATURES I ACRÒNIMS | 18 |
| RESUM | 20 |
| ABSTRACT | 22 |
| RESUMEN | 23 |
| PRESENTACIÓ, CONTEXTUALIZACIÓ, JUSTIFICACIÓ I ESTRUCTURA | 26 |
| CAPÍTOL 1. LA UNIVERSITAT DEL PRESENT PER AL FUTUR: L'ENFOCAMENT COMPETENCIAL ... | 35 |
| 1.1. Una mirada global a l'educació superior | 36 |
| 1.2. El terme <i>competència</i> : definicions i presència en l'entorn | 39 |
| 1.2.1. Definicions i enfocaments del terme <i>competència</i> | 39 |
| 1.2.2. Competències clau per a les demandes futures | 44 |
| 1.3. Paradigmes a l'educació superior | 52 |
| 1.3.1. L'enfocament convencional | 53 |
| 1.3.2. L'enfocament competencial | 55 |
| 1.4. Mapa conceptual del capítol 1 | 79 |
| CAPÍTOL 2. LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA I EL TREBALL DE LES LLENGÜES | 80 |
| 2.1. El constructe de <i>competència comunicativa</i> | 81 |
| 2.1.1. Origen i evolució del concepte <i>competència comunicativa</i> | 82 |
| 2.1.2. Desplegament de la <i>competència comunicativa</i> al <i>Common European Framework of Reference for Languages</i> | 87 |
| 2.2. Orientacions en el desenvolupament i seguiment lingüístic..... | 100 |
| 2.2.1. Communicative Language Teaching | 100 |
| 2.2.2. Aproximació a l' <i>English as Medium of Instruction</i> i al <i>Content and Language Integrated Learning</i> | 105 |
| 2.2.3. Avaluació de les llengües | 112 |
| 2.3. Mapa conceptual del capítol 2..... | 119 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTOL 3. LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES | 120 |
| 3.1. Competències i polítiques educatives | 121 |
| 3.1.1. Competències del docent d'escola | 122 |
| 3.1.2. Polítiques educatives | 132 |
| 3.2. Enfocament i estratègies pedagògics | 136 |
| 3.2.1. Enfocaments pedagògics en la formació inicial de mestres | 136 |
| 3.3. Mapa conceptual del capítol 3..... | 142 |
| CAPÍTOL 4. DISSENY DE L'ESTUDI..... | 143 |
| 4.1. Objectius de la recerca..... | 144 |
| 4.2. Fases de la recerca | 146 |
| 4.3. Aproximació metodològica | 148 |
| 4.3.1. Paradigma qualitatiu | 148 |
| 4.3.2. Mètode d'estudi: Estudi de casos | 151 |
| 4.4. Població i mostra..... | 153 |
| 4.5. Tècniques, disseny i validació dels instruments | 155 |
| 4.5.1. Tècnica 1: anàlisi documental..... | 156 |
| 4.5.2. Tècnica 2: administració de qüestionaris | 159 |
| 4.5.3. Tècnica 3: realització d'entrevistes semiestructurades..... | 167 |
| 4.5.4. Tècnica 4: observació directa..... | 170 |
| 4.5.5. Tècnica 5: desenvolupament de grups focals | 171 |
| 4.6. Mapa conceptual del capítol 4..... | 175 |
| CAPÍTOL 5. PROCEDIMENT DE RECOLLIDA I ANÀLISI DE DADES..... | 176 |
| 5.1. Treball de camp: recollida de dades | 177 |
| 5.1.1. Anàlisi documental..... | 177 |
| 5.1.2. Administració de qüestionaris | 179 |
| 5.1.3. Realització d'entrevistes semiestructurades | 180 |
| 5.1.4. Pauta d'observació..... | 182 |
| 5.1.5. Grups focals..... | 183 |

| | |
|--|------------|
| 5.2. Tractament i anàlisi de dades | 183 |
| 5.2.1. Tractament quantitatiu..... | 184 |
| 5.2.2. Tractament qualitatiu | 185 |
| 5.2.3. Triangulació..... | 189 |
| 5.3. Qüestions ètiques | 190 |
| 5.4. Mapa conceptual del capítol 5..... | 193 |
| CAPÍTOL 6. RESULTATS DE LA RECERCA..... | 194 |
| 6.1. Contrastar el disseny del pla d'estudis del BCE amb altres plans d'estudis en formació inicial de mestres del context internacional..... | 196 |
| 6.1.1. Universitats internacionals amb formació inicial de mestres, competencial i plurilingüe | 196 |
| 6.2. Analitzar la integració de la CC en el pla d'estudis del BCE (legislació, guies de mòdul, guies del repte i plans docents de seminaris) | 222 |
| 6.3. Analitzar els mecanismes de seguiment i avaluació del desenvolupament de la CC dels estudiants en el pla d'estudis del BCE | 235 |
| 6.3.1. Competència específica BCE01 | 235 |
| 6.3.2. Competència transversal T11 | 240 |
| 6.3.3. Competència transversal T12 | 246 |
| 6.3.4. La competència comunicativa (CC)..... | 253 |
| 6.3.5. Millores incorporades per al seguiment i avaluació de les llengües al BCE | 255 |
| 6.4. Contrastar les valoracions, del professorat i estudiants de mestre sobre el desenvolupament de la CC en el context, competencial i plurilingüe, del BCE | 256 |
| 6.4.1. Qüestionari estudiants..... | 256 |
| 6.4.2. Grup focal estudiants | 273 |
| 6.4.3. Qüestionari professorat | 281 |
| 6.4.4. Grup focal professorat | 298 |
| <i>Propostes de millora d'estudiants i professorat pel funcionament dels estudis</i> | <i>306</i> |
| CAPÍTOL 7. DISCUSSIÓ, PROPOSTES D'ACCIÓ I CONCLUSIONS | 309 |
| 7.1. Discussió dels resultats obtinguts als objectius específics 1, 2, 3 i 4..... | 310 |

| | |
|---|-----|
| 7.1.1. Objectiu específic 1: Contrastar el disseny del pla d'estudis del BCE amb altres plans d'estudis en formació inicial de mestres del context internacional | 310 |
| 7.1.2. Objectiu específic 2: Analitzar la integració de les competències, i concretament la CC, en el pla d'estudis del BCE: legislació, guies de mòdul, guies de repte, plans docents i recursos | 316 |
| 7.1.3. Objectiu específic 3: analitzar els mecanismes de seguiment i avaluació del desenvolupament de la CC dels estudiants en el pla d'estudis del BCE..... | 318 |
| 7.1.4. Objectiu específic 4: contrastar les valoracions, del professorat i estudiants de mestre sobre el desenvolupament de la CC en el context, competencial i plurilingüe, del BCE... | 321 |
| 7.2. Objectiu específic 5: propostes d'actuació en el marc d'uns estudis de mestre competencials i plurilingües | 327 |
| 7.2.1. Objectius, evidències i propostes | 327 |
| 7.3. Conclusions | 333 |
| CAPÍTOL 8. LIMITACIONS I LÍNIES FUTURES..... | 336 |
| 8.1. Limitacions d'estudi | 337 |
| 8.2. Línies futures | 338 |
| REFERÈNCIES..... | 340 |
| ANNEXOS..... | 382 |
| Annex 1. Base de dades de l'estudi de cas | 383 |
| Annex 2. Cadena d'evidències | 384 |
| Annex 3. Base de dades 1. Formacions inicials de mestre estrangeres | 385 |
| Annex 4. Base de dades 2: Proves de llengües, retorn, competències i exposició | 386 |
| Annex 5. Guió d'anàlisi documental | 387 |
| Annex 6. Qüestionaris professorat i estudiants BCE..... | 388 |
| Annex 7. Relació pregunta-referència dels qüestionaris de professorat i estudiants..... | 389 |
| Annex 8. Equivalència preguntes qüestionari professorat i estudiants | 390 |
| Annex 9. Panell d'experts en la validació dels qüestionaris | 391 |
| Annex 10. Validació quantitativa qüestionari professorat i qüestionari estudiants | 393 |
| Annex 11. Retorn quantitatiu-qualitatiu i proposta de reformulació dels qüestionaris de professorat i estudiants | 394 |
| Annex 12. Guions d'entrevista semiestructurada a responsables acadèmic, professorat i estudiants..... | 395 |
| Annex 13. Panell d'expertes en la validació guions d'entrevista semiestructurada | 396 |

| | |
|---|-----|
| Annex 14. Llistat de verificació per a la validació del guió d'entrevista semiestructurada..... | 397 |
| Annex 15. Retorn expertes en la validació dels guions d'entrevista semiestructurada..... | 398 |
| Annex 16. Pauta d'observació d'entorns d'ensenyament-aprenentatge..... | 399 |
| Annex 17. Guions grups focals UdA | 400 |
| Annex 18. Justificació preguntes grup focal | 401 |
| Annex 19. Llistat de documents que orienten la formació al BCE..... | 402 |
| Annex 20. Resum quantitatiu d'anàlisi documental BCE..... | 403 |
| Annex 21. Full informatiu i consentiment informat | 404 |
| Annex 22. Carta de sol·licitud per a la recollida de dades | 405 |
| Annex 23. Comprovant d'inscripció de dades a l'Agència de Protecció de Dades d'Andorra (APDA) | 406 |
| Annex 24. Pautes d'observació dels contextos d'ensenyament-aprenentatge de l'UdA, MU, EHU i VIA | 407 |
| Annex 25. Proposta rúbrica d'avaluació de la CC per al BCE | 408 |

ÍNDIX DE TAULES

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Taula 1 | Elements característics de les definicions de competència en l'àmbit educatiu..... | 43 |
| Taula 2 | Mostra de propostes sobre classificació de competències..... | 48 |
| Taula 3 | Pautes per a l'establiment d'un pla d'estudis basat en competències..... | 59 |
| Taula 4 | Adaptació de les propostes de planificació per a l'avaluació de competències a la universitat | 70 |
| Taula 5 | Recepció: relació entre la categoria, el format, activitat i indicadors d'avaluació (Council of Europe, 2020, p.47-62) | 94 |
| Taula 6 | Producció: relació entre la categoria, el format, activitat i indicadors d'avaluació (Council of Europe, 2020, p.63-72) | 96 |
| Taula 7 | Interacció: relació entre la categoria, el format, activitat i indicadors d'avaluació (Council of Europe, 2020, p.72-87) | 97 |
| Taula 8 | Característiques principals de ELBC, EMI i AICLE | 112 |
| Taula 9 | Mostra de tasques alternatives per a l'avaluació..... | 115 |
| Taula 10 | Característiques principals de l'avaluació tradicional i alternativa..... | 117 |
| Taula 11 | Descripció de les propostes de marcs de competències docents..... | 124 |
| Taula 12 | Propostes de polítiques educatives per a la millora de la formació inicial de mestres (FIM) | 133 |
| Taula 13 | Modalitats d'investigació per criteris (Arnal et al., 1992; Martínez, 2012) | 150 |
| Taula 14 | Descripció dels elements de la mostra documental | 154 |
| Taula 15 | Descripció dels perfils de la mostra d'informants | 155 |
| Taula 16 | Variables de la base de dades 1 | 157 |
| Taula 17 | Seccions i variables que configuren el guió d'anàlisi documental | 159 |
| Taula 18 | Validació qüestionari professorat: resultats estadístics del retorn dels experts per criteri | 164 |
| Taula 19 | Validació qüestionari estudiants: resultats estadístics del retorn dels experts per criteri | 165 |
| Taula 20 | Contingut general definitiu dels qüestionaris de professorat i estudiants..... | 166 |
| Taula 21 | Resum del retorn de validació dels guions d'entrevista semiestructurada | 169 |
| Taula 22 | Relació entre tipus de pregunta, pregunta base, pregunta grup focal professorat i temàtiques..... | 173 |
| Taula 23 | Relació entre tipus de pregunta, pregunta base, pregunta grup focal estudiants i temàtiques..... | 174 |
| Taula 24 | Característiques de la realització d'entrevistes semiestructurades a les universitats estrangeres..... | 181 |
| Taula 25 | Disseny dels grups focals del BCE..... | 183 |

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Taula 26 | Anàlisi de contingut de llocs web | 186 |
| Taula 27 | Anàlisi de contingut del seguiment i avaluació dels estudiants | 186 |
| Taula 28 | Anàlisi de contingut dels documents del BCE | 187 |
| Taula 29 | Anàlisi de contingut dels qüestionaris..... | 187 |
| Taula 30 | Anàlisi de contingut de les entrevistes semiestructurades i grups focals..... | 188 |
| Taula 31 | Anàlisi de contingut de l'observació directa | 189 |
| Taula 32 | Objectius específics i variables analitzades | 195 |
| Taula 33 | Mostra d'universitats estrangeres que disposen de formació inicial de mestres | 196 |
| Taula 34 | Mostra extreta de la base de dades 1: formacions inicials de mestre estrangeres... .. | 198 |
| Taula 35 | Dades contextualitzadores de les universitats internacionals visitades | 199 |
| Taula 36 | Rols i funcions del professorat de les diferents universitats de la mostra | 211 |
| Taula 37 | Rols i funcions dels estudiants de les diferents universitats de la mostra | 215 |
| Taula 38 | Tipologia i nombre d'arxius analitzats, pertanyents als dos primers cursos del BCE | 223 |
| Taula 39 | Concreció del contingut dels arxius que incorporen les competències de forma completa | 226 |
| Taula 40 | Concreció del contingut de l'únic arxiu que incorpora informació completa de les llengües | 231 |
| Taula 41 | Proposta d'elements de la CC segons BCE i CEFR | 254 |
| Taula 42 | Experiència prèvia en formació per competències | 257 |
| Taula 43 | Accions informatives des de la institució sobre el model educatiu (n=12)..... | 257 |
| Taula 44 | Suficiència de les accions informatives realitzades (n=5) | 258 |
| Taula 45 | Informació rebuda sobre canvis metodològics i d'avaluació al BCE (n=12)..... | 258 |
| Taula 46 | Valoració de la utilitat dels canvis implementats (n=9) | 258 |
| Taula 47 | Recepció de suport suficient per aprendre al BCE (n=12)..... | 259 |
| Taula 48 | Suport rebut i suport que s'esperaria rebre (n=12) | 260 |
| Taula 49 | Valoració del disseny curricular al BCE..... | 260 |
| Taula 50 | Valoració de la pràctica docent als seminaris i treball guiat del BCE..... | 261 |
| Taula 51 | Valoració d'estratègies pedagògiques com a competencials | 262 |
| Taula 52 | Valoració de la implementació de les estratègies pedagògiques per part del professorat al BCE | 262 |
| Taula 53 | Valoració del disseny dels entorns d'ensenyament-aprenentatge (e-a) | 263 |
| Taula 54 | Valoració de com afecta el model als processos d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants..... | 264 |
| Taula 55 | Perfil lingüístic dels estudiants al BCE | 264 |

| | |
|--|-----|
| Taula 56 Disposició de certificats oficials en les llengües vehiculars per part del professorat BCE | 265 |
| Taula 57 Valoració de la incidència del model en el desenvolupament de la CC dels estudiants | 265 |
| Taula 58 Valoració de la pràctica docent als seminaris i treball guiat del BCE i la seva incidència a la CC | 266 |
| Taula 59 Valoració del disseny dels entorns d'ensenyament-aprenentatge (e-a) en el desenvol. de la CC | 267 |
| Taula 60 Valoració de la incidència de les estratègies pedagògiques en el desenvolupament de la CC | 267 |
| Taula 61 Valoració de la incidència de les estratègies pedagògiques alternatives en la CC | 268 |
| Taula 62 Valoració del suport rebut en les llengües vehiculars des de la institució | 268 |
| Taula 63 Valoració de com afecta el model als processos d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants..... | 269 |
| Taula 64 Dificultats que identifiquen els estudiants en relació a les llengües vehiculars | 270 |
| Taula 65 Valoració dels estudiants en relació al compartir aula entre mencions diferents..... | 271 |
| Taula 66 Valoració dels estudiants en relació a l'agrupació per nivells de llengua de menció | 272 |
| Taula 67 Valoració de la preparació del BCE per ser mestres de llengua | 272 |
| Taula 68 Valoració de la preparació del BCE per ser mestres de contingut en una altra llengua (CLIL-EMILE) | 273 |
| Taula 69 Disposició de formació per competències i origen | 282 |
| Taula 70 Accions informatives des de la institució sobre el model educatiu (n=23)..... | 283 |
| Taula 71 Suficiència de les accions informatives realitzades (n=17) | 283 |
| Taula 72 Informació rebuda sobre canvis metodològics i d'avaluació al BCE (n=12)..... | 284 |
| Taula 73 Valoració de la utilitat dels canvis implementats (n=17) | 284 |
| Taula 74 Recepció de suport suficient per aprendre al BCE (n=23)..... | 285 |
| Taula 75 Suport rebut i suport que s'esperaria rebre (n=12) | 285 |
| Taula 76 Valoració del disseny curricular al BCE | 286 |
| Taula 77 Valoració de la pràctica docent als seminaris del BCE | 286 |
| Taula 78 Valoració de la pràctica docent a les sessions de treball guiat del BCE | 287 |
| Taula 79 Valoració d'estratègies pedagògiques com a competencials | 287 |
| Taula 80 Valoració de la implementació de les estratègies pedagògiques en la pròpia docència al BCE | 288 |
| Taula 81 Valoració del disseny dels entorns d'ensenyament-aprenentatge (e-a) | 288 |
| Taula 82 Valoració de com afecta el model als processos d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants..... | 289 |

| | |
|---|-----|
| Taula 83 Perfil lingüístic del professorat al BCE | 289 |
| Taula 84 Disposició de certificats oficials en les llengües vehiculars per part del professorat BCE | 290 |
| Taula 85 Valoració de la incidència del model en el desenvolupament de la CC dels estudiants | 290 |
| Taula 86 Valoració de la pràctica docent als seminaris i treball guiat del BCE i la seva incidència a la CC | 291 |
| Taula 87 Valoració del disseny dels entorns d'ensenyament-aprenentatge (e-a) en el desenvol. de la CC | 291 |
| Taula 88 Valoració de la incidència de les estratègies pedagògiques en el desenvolupament de la CC | 292 |
| Taula 89 Valoració de la incidència de les estratègies pedagògiques alternatives en la CC | 292 |
| Taula 90 Valoració del suport rebut en les llengües vehiculars des de la institució per la seva docència | 293 |
| Taula 91 Indicació dels recursos adients pel desenvolupament de la CC dels estudiants | 293 |
| Taula 92 Valoració de com afecta el model als processos d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants..... | 294 |
| Taula 93 Dificultats que identifica el professorat en relació a les llengües vehiculars..... | 295 |
| Taula 94 Valoració del professorat sobre que els estudiants de diferents mencions comparteixin aula | 296 |
| Taula 95 Valoració del professorat sobre que els estudiants comparteixin aula segons nivell lingüístic | 297 |
| Taula 96 Valoració de la preparació del BCE perquè els estudiants esdevinguin mestres de llengua | 298 |
| Taula 97 Valoració del professorat de la preparació del BCE perquè els estudiants siguin mestres de contingut en una altra llengua (CLIL-EMILE)..... | 298 |
| Taula 98 Proposta de millora 1: disseny de l'avaluació | 307 |
| Taula 99 Proposta de millora 2: disseny dels espais | 307 |
| Taula 100 Proposta de millora 3: coordinació entre professorat | 308 |

ÍNDIX DE FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 Estructura del model educatiu UdA (2018)..... | 30 |
| Figura 2 Elements principals de l'enfocament convencional..... | 55 |
| Figura 3 Exemples d'estratègies actives d'ensenyament-aprenentatge en l'àmbit educatiu ... | 63 |
| Figura 4 Principis que orienten la incorporació d'ABR als estudis de qualsevol nivell formatiu (adaptat de Nichols et al., 2016)..... | 64 |
| Figura 5 Elements descriptius en l'avaluació de les competències | 72 |
| Figura 6 Elements principals de l'enfocament competencial | 78 |
| Figura 7 Relació entre les dimensions de la CC dels models inicials i el CEFR (Council of Europe, 2020) | 85 |
| Figura 8 Estructura de la dimensió lingüística i els seus components (CEFR, Council of Europe, 2020, p.132-136)..... | 88 |
| Figura 9 Estructura de la dimensió pragmàtica i els seus components (Council of Europe, 2020, p.137-142) | 91 |
| Figura 10 Elements descriptius del ELBC..... | 102 |
| Figura 11 Les quatre Ces d'una proposta AICLE | 109 |
| Figura 12 Concreció de la CC en els marcs de referència seleccionats | 130 |
| Figura 13 Resum de consideracions associades a la CC del docent d'acord amb les propostes anteriors | 131 |
| Figura 14 Fases i accions de la recerca | 147 |
| Figura 15 Passos en la configuració dels qüestionaris i accions..... | 161 |
| Figura 16 Selecció i aplicació de les mesures de tendència central (\bar{x} - M_e) i dispersió (σ - IQR) | 163 |
| Figura 17 Temàtiques de les entrevistes semiestructurades | 170 |
| Figura 18 Diagrama de flux dissenyat per a la selecció d'universitats estrangeres..... | 178 |
| Figura 19 Variables analitzades en les quatre universitats | 200 |
| Figura 20 Estructura formativa d'un primer curs acadèmic en cadascuna de les quatre institucions | 203 |
| Figura 21 Nombre, tipologia i distribució d'arxius, per mòdul, amb competències com a element central | 224 |
| Figura 22 Nombre, tipologia i distribució d'arxius, per mòdul, amb propostes de treball competencial..... | 228 |
| Figura 23 Nombre, tipologia i distribució d'arxius, per mòdul, amb les llengües com element principal | 230 |

| | |
|---|-----|
| Figura 24 Nombre, tipologia i distribució d'arxius, per mòdul, amb les llengües com element principal | 233 |
| Figura 25 Mostra de la graella emprada per a l'avaluació de la BCE01 al mòdul 1 (full d'avaluació 1) | 237 |
| Figura 26 Resum qualificacions de les tres evidències en l'avaluació de la BCE01 al mòdul 1 (full d'avaluació 2) | 237 |
| Figura 27 Competència BCE01 i elements que participen en el seu seguiment | 238 |
| Figura 28 Mostra de la T11 al full d'avaluació dels estudiants al primer any acadèmic (qualitatiu) | 241 |
| Figura 29 Retorn quantitatiu del nivell de domini de la llengua anglesa (prova de domini) | 242 |
| Figura 30 Feedback en una producció escrita | 242 |
| Figura 31 Competència T11 i elements que participen en el seu seguiment | 244 |
| Figura 32 Mostra de la T12 al full d'avaluació dels estudiants al primer any acadèmic (qualitatiu) | 248 |
| Figura 33 Retorn quantitatiu del nivell de domini de la llengua anglesa, en un full d'avaluació | 249 |
| Figura 34 Retorn quantitatiu del nivell de domini del francès..... | 249 |
| Figura 35 Competència T12 i elements que participen en el seu seguiment | 251 |
| Figura 36 Graella emprada per al seguiment de la CC en el BCE | 253 |
| Figura 37 Propostes, objectius i evidències | 328 |

LLISTA D'ABREVIATURES I ACRÒNIMS

| | |
|-----------|---|
| ABP | Aprenentatge Basat en Problemes |
| ABR | Aprenentatge Basat en Reptes |
| APP | Aprenentatge per Projectes |
| AL | Audio-lingüístic |
| ANECA | Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación |
| AO | Apprenticeship of Observation |
| APDA | Agència Andorrana de Protecció de Dades |
| AQU | Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya |
| BCE | Bàtxelor en Ciències de l'Educació |
| BCE01 | Competència específica associada a la didàctica de les llengües |
| BOPA | Butlletí Oficial del Principat d'Andorra |
| CC | Competència Comunicativa |
| CEDEFOP | Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional |
| CEFR | Common European Framework of Reference for Languages |
| AICLE | Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera |
| DeSeCo | Definition and Selection of Competencies |
| E-A (e-a) | Ensenyament-Aprenentatge |
| EBC | Enfocament Basat en Competències |
| ELBC | Ensenyament de la Llengua Basat en la Comunicació |
| EHU | Euskal Erriko Unibertsitatea |
| EEES | Espai Europeu d'Ensenyament Superior |
| EM | Ensenyament Mitjançant (llengua estrangera que s'utilitza com a vehicular en una matèria) |
| EMA | Ensenyament Mitjançant l'Anglès |
| EMILE | Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Étrangère |
| ETUCE | European Trade Union Committee for Education |
| FIM | Formació Inicial de Mestres |
| GEF | Global Education Futures |
| GRIE | Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació |
| ICLHE | Integratig Content and Language in Higher Education |
| L1 | Primera llengua d'ús habitual |
| L2 | Segona llengua d'ús habitual/estrangera |
| MATES | Marc Andorrà de Titulacions d'Ensenyament Superior |

| | |
|----------|--|
| MECES | Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior |
| MIF | Programa de Millora i Innovació de la Formació de mestres |
| MTG | Mètode de Traducció Gramatical |
| MU | Mondragon Unibertsitatea |
| M(nº) | Mòdul (unitat de divisió curricular del BCE) |
| OECD | Organisation for Economic Co-Operation and Development |
| RA | Resultats d'Aprenentatge |
| T11 | Competència transversal de les titulacions de l'UdA associada amb la comunicació |
| T12 | Competència transversal de les titulacions de l'UdA associada amb la comunicació |
| UCC | University of Connecticut |
| UdA | Universitat d'Andorra |
| UVIC-UCC | Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya |
| UOC | Universitat Oberta de Catalunya |
| VIA | VIA University College |

RESUM

La societat actual està subjecta al desenvolupament constant i inevitable de la modernització. Això duu a reflexionar vers cadascun dels processos que ens envolten amb el fi de gestionar aquest ràpid progrés i poder aprofitar-lo al màxim pel futur més proper. Les formacions inicials de mestre aborden proactivament aquesta *modernitat líquida* al ser les responsables, en consonància amb la resta de la societat, d'oferir els coneixements, habilitats i recursos a les futures generacions d'adults. Un exemple d'acció adaptativa per part dels estudis a aquesta realitat és la integració de competències professionals al currículum, així com el foment del plurilingüisme, cada vegada més habitual en el context europeu. Al ser aquestes unes propostes complexes, la seva anàlisi demanda una visió crítica i reflexiva, sobretot tenint en compte el seu retorn a la societat.

De la casuística descrita es deriva l'objectiu principal d'aquesta recerca que és analitzar el disseny i la implementació d'un model educatiu competencial i plurilingüe en la formació inicial de mestres, concretament al bàtxelor en Ciències de l'educació (BCE) de la Universitat d'Andorra (UdA).

Per assolir aquest objectiu s'ha analitzat la realitat acadèmica d'altres formacions inicials de mestres competencial i plurilingüe. Seguidament, s'ha examinat la presència de les competències i, com a element exemplificador, de la competència comunicativa en la documentació que orienta els estudis del BCE. A més a més, s'han analitzat els mecanismes de seguiment i avaluació de les llengües i, de forma complementària, s'ha considerat la percepció dels agents educatius del BCE vers el funcionament competencial i plurilingüe dels estudis. Es tracta, per tant, d'una recerca amb caràcter naturalista i interpretatiu que s'analitza des del mètode estudi de cas.

Els resultats més destacables que es deriven d'aquesta investigació són la necessitat de promoure la comunicació i corresponsabilitat de tots els agents educatius que participen en la formació (responsables acadèmics, professorat i estudiants); l'establiment d'activitats formatives i avaluadores no intrusives; i la voluntat de desenvolupar permanentment una revisió dels processos professionalitzadors.

Una recerca d'aquesta tipologia ha significat reconèixer aquelles pràctiques formatives pertinents, així com determinar algunes de les possibles millores del disseny curricular. Això no només és rellevant per la titulació analitzada, sinó per aquelles que apostin per un canvi tan significatiu com el que es descriu a continuació.

Paraules clau: enfocament competencial, plurilingüisme, formació inicial de mestres, competència comunicativa, aprenentatge basat en reptes (ABR), avaluació de les competències.

ABSTRACT

Our current society is subject to the continuous and inevitable development of modernisation. This causes us to reflect upon our processes to better manage the rapid progress and to make the most of it for the near future. The pre-service teacher programs tackle this *liquid modernity* proactively, as they are responsible for offering knowledge, skills and resources to the future generations of adults, in accordance with the rest of our society. An example of an adaptative action of the study program to this reality is the integration of professional competences in the curriculum, but also the plurilingualism which little by little becomes more habitual in the European context. Due to the complexity of these proposals, its analysis demands a critical and reflective view, especially if we consider its return to society.

From this casuistry we get the main objective of this research, which is to analyse the design and implementation of a competence-based and plurilingual educational model in pre-service teacher education, specifically, in the bachelor of Teaching and Learning (BCE) at the University of Andorra (UdA).

In order to fulfil our objective we have analysed other competence-based and plurilingual training programs. We have examined the presence of competencies and, as an exemplifier, the communicative competence in those documents that direct the training process at the BCE. Furthermore, we have analysed the language monitoring and assessment procedures. Complementarity, we have considered the perception of the BCE educational agents towards the competential and plurilingual functioning of the training program. This research, then, has to do with a naturalistic and interpretive approach under a case study method.

The most outstanding results of this research are the need to promote communication and shared responsibility among all the educational agents who participate in the study program (people in charge of academic affairs, lecturers and students); to establish non intrusive and formative assessment activities; and the goodwill to develop a permanent revision of the training processes.

This research has led to the recognition of proper formative practices and to the determination of some possible improvements of the curricular design. All this becomes relevant, not only to the BCE, but also to other study programs which are willed to make a meaningful change such as the one that is described below.

Keywords: competence-based approach, plurilingualism, pre-service teacher training program, communicative competence, challenge-based learning (CBL), competence assessment.

RESUMEN

La sociedad actual está sujeta al desarrollo constante e inevitable de la modernización. Esto lleva a reflexionar sobre cada uno de los procesos que nos rodean para así gestionar este rápido progreso y poder aprovecharlo al máximo para el futuro más cercano. Las formaciones iniciales de maestros abordan proactivamente esta *modernidad líquida* al ser responsables, en consonancia con los demás agentes sociales, de ofrecer los conocimientos, habilidades y recursos a las futuras generaciones de adultos. Un ejemplo de acción adaptativa por parte de los estudios a esta realidad es la integración de competencias profesionales en el currículum, así como el fomento del plurilingüismo, cada vez más habitual en el contexto europeo. Al ser estas unas propuestas complejas, su análisis demanda una visión crítica y reflexiva, sobre todo teniendo en cuenta su retorno a la sociedad.

De la casuística descrita se deriva el objetivo principal de esta investigación que es analizar el diseño e implementación de un modelo educativo competencial y plurilingüe en la formación inicial de maestros, concretamente en el *bàtxelor en Ciències de l'educació* (BCE) de la Universidad de Andorra (UdA).

Para cumplir con este objetivo se ha analizado la realidad académica de otras formaciones iniciales de maestros, competenciales y plurilingües. Se ha examinado la presencia de las competencias y, como elemento ejemplificador, de la competencia comunicativa en la documentación que orienta los estudios del BCE. Además, se han analizado los mecanismos de seguimiento y evaluación de las lenguas y, de forma complementaria, se ha considerado la percepción de los agentes educativos del BCE frente el funcionamiento competencial y plurilingüe de los estudios. Se trata, por tanto, de una investigación con carácter naturalista e interpretativo que se analiza desde el método de estudio de caso.

Los resultados más destacables que se derivan de esta investigación son la necesidad de promover la comunicación y corresponsabilidad de todos los agentes educativos que participan en la formación (responsables académicos, profesorado y estudiantes); el establecimiento de actividades formativas y evaluadoras no intrusivas; y la voluntad de desarrollar una revisión permanente de los procesos profesionalizadores.

Una investigación de esta tipología ha significado identificar aquellas prácticas formativas pertinentes, así como determinar algunas posibles mejoras del diseño curricular. Esto no solo ha sido relevante para la titulación analizada, sino para aquellas que apuesten por un cambio tan significativo como el que se describe a continuación.

Palabras clave: enfoque competencial, plurilingüismo, formación inicial de maestros, competencia comunicativa, aprendizaje basado en retos (ABR), evaluación de las competencias.

**PRESENTACIÓ, CONTEXTUALIZACIÓ, JUSTIFICACIÓ I
ESTRUCTURA**

Presentació

L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) aplega, des de la reforma dels estudis universitaris, múltiples transformacions relacionades amb la formulació de noves polítiques educatives (Gaebel i Zhang, 2018), amb l'establiment de s acadèmics presents i futurs (Goñi, 2005), amb l'adaptació a les noves demandes professionals (Prieto, 2006; Tobón, 2008; Global Education Futures (GEF), (2018) i amb la integració de les pràctiques i recursos tecnològics actuals (Gisbert et al., 2019). Aquestes modificacions han estat condicionades per les tendències globalitzadores del segle XXI, a més de per la internacionalització dels estudis, duent a la formació universitària una configuració transversal que tracta d'aportar solucions d'avantguarda per a la prosperitat del context europeu en termes de competències comunicatives, tecnològiques i democràtiques (European Commission, 2017).

Davant d'aquesta realitat cada vegada més institucions d'ensenyament superior valoren i tracten d'implementar aquest conjunt de canvis, conduint als sistemes i nivells educatius actuals a una progressiva harmonització (Astigarraga i Carrera, 2018). Aquesta ve determinada, especialment, per l'adopció d'un llenguatge comú com són les competències professionals (Larraz, 2013).

Així doncs, aquestes participen com un element articulador de la formació. Els estudiants comencen a desenvolupar-les als estudis universitaris i acaben complementant-les a mesura que intervenen a l'entorn laboral. De la presència d'aquestes competències al context universitari es desprèn un entramat de modificacions no només en l'àmbit curricular, sinó també en la resta d'elements que participen en la formació, com són els agents educatius i els contextos on tenen lloc els processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta situació acaba subordinant el model educatiu convencional a un estat de revisió, mentre es vetlla perquè aflorin les possibilitats i es redueixin les limitacions associades a un model educatiu basat en competències (Díaz-Barriga, 2014).

Adicionalment, també vertebrada les formacions actuals la comunicació, sobretot per l'intercanvi que es produeix entre les titulacions, cultures i territoris, fet pel qual el tractament de les llengües esdevé, en qualsevol proposta educativa, cabdal. Des d'aquesta perspectiva, diverses recerques han analitzat aquest procés d'implementació lingüística amb la intenció de conèixer què suposa aquest plurilingüisme (Lorenzo i Moore, 2009; Soler et al., 2017; Julián-De-Vega i Ávila-López, 2018; Nissen, 2018).

La realitat descrita pren especial rellevància a la formació inicial de mestres, entesa com aquella que es desenvolupa en el marc del primer cicle universitari i que, una vegada

completada, dona accés a l'àmbit professional. Aquesta significativitat es deriva de la contribució dels docents en la preparació de les futures generacions davant la incertesa, la globalització, la multiculturalitat o el dinamisme dels processos educatius, socioeconòmics i culturals (Schratz, 2010).

Contextualització

En el context andorrà, amb la intenció d'adequar la formació acadèmica a la realitat europea plantejada, s'ha dissenyat i implementat un model educatiu universitari propi al bàtxelor en Ciències de l'educació (BCE) de la Universitat d'Andorra (UdA) (2018). Aquest model dona continuïtat a la metodologia activa que ha definit històricament el sistema educatiu andorrà sense deixar de banda les directrius formatives establertes a la declaració del Pla Bolonya (European Ministers of Education, 1999) que se segueixen al principat des del 2003. La base d'aquest nou model és una formació en competències que incorpora la metodologia per si i que estableix, en el cas del BCE, el català, l'anglès i el francès com a llengües vehiculars, encara que no s'exigeix un nivell mínim d'aquestes últimes per accedir als estudis. La selecció de les tres llengües pren rellevància pel fet d'haver de formar a mestres que puguin respondre comunicativament a les demandes del sistema educatiu andorrà. Un disseny d'aquestes característiques, competencial i plurilingüe, ubica a l'estudiant en el centre del procés d'aprenentatge, percep al docent com a guia, contempla diversitat en propostes didàctiques (estudi de casos, treball cooperatiu, avaluació *heterogènica*, etc.) i proporciona als estudiants d'un bagatge comunicatiu ferm en les tres llengües per poder intervenir en l'escenari professional plurilingüe d'Andorra.

Pel que fa a l'estructura de la formació al BCE, aquesta s'organitza en *mòduls* que incorporen *seminaris*, sessions de *treball guiat* i *treball individual* de l'estudiant. El *mòdul* és descrit com una unitat d'ensenyament que acull totes les situacions acadèmiques –seminaris, treball guiat i treball individual– que necessita l'estudiant per poder resoldre el . En aquest context, els *seminaris* són aquelles sessions desenvolupades generalment per professorat col·laborador en les quals s'ofereixen continguts, eines i recursos des de diverses disciplines, per poder configurar la resolució del . El *treball guiat*, gestionat pel professorat responsable¹, són les sessions a les quals acudeix l'estudiant per rebre orientació i suport en la mobilització i

¹ El professorat responsable esdevé el referent del mòdul tant pels estudiants com pel professorat col·laborador. La seva tasca consisteix, principalment, en guiar la resolució del repte, abordar possibles problemàtiques de caràcter formatiu i orientatiu, esdevenir l'enllaç entre els agents educatius i la direcció del BCE, així com configurar el tribunal de defensa del repte. En canvi, el professorat col·laborador és un professional especialista en l'àmbit educatiu, però fora del context universitari, que imparteix docència a temps parcial en la titulació.

integració dels elements dels seminaris davant del . Per últim, el *treball individual* és l'activitat que desenvolupa l'estudiant autònomament dins i fora de l'UdA i suposa reflexionar i posar en marxa tots els mecanismes i coneixements abordats a les sessions descrites.

El treball de les competències en aquesta estructura formativa és progressiu. Això significa que la competència es desglossa en diferents resultats d'aprenentatge (RA), alhora que aquests s'avaluen des d'uns indicadors que duen a conèixer com i de quina forma, en el cas del BCE, els futurs mestres desenvolupen les competències. Els RA presenten tres nivells de dificultat que s'avaluen al llarg dels tres anys que dura la formació i el que distingeix cada nivell és l'exigència de les accions professionalitzadores que ha de desenvolupar l'estudiant (UdA, 2018):

- Nivell 1: S'associa a la disposició de coneixement i capacitat de comprensió. Les accions que es relacionen amb els RA de nivell 1 són: identificar, reconèixer, associar, diferenciar, etc.
- Nivell 2: Vinculat a l'aplicació del coneixement. Les accions que se'n deriven d'aquest nivell són: calcular, desenvolupar, aplicar, etc.
- Nivell 3: Es refereix a anar més enllà de l'acció i suposa analitzar, modelar, interpretar, etc.

La Figura 1 desglossa de forma resumida els elements que conformen el model educatiu UdA i que acaben configurant la formació al BCE:

Figura 1

Estructura del model educatiu Uda (2018)



Tal com s'aprecia a la figura prèvia, la durada de la formació és de tres anys, quelcom distintiu respecte altres titulacions de formació inicial de mestres que, usualment, s'estenen fins als quatre anys. A més a més, el perfil professional en què es focalitza el BCE és tant docent de maternal com docent de primera ensenyança. Així doncs, cada curs acadèmic es divideix en dos semestres, els quals estan conformats per dos mòduls cadascun i, en conseqüència, per dos reptes. La funció cabdal dels mòduls, i alhora dels reptes, és brindar als estudiants oportunitats d'aprenentatge relacionades amb la seva professió, en les quals han d'intervenir activament a través de la reflexió, el diàleg amb l'entorn i la recerca.

Atenent a les competències associades a cada mòdul, els objectius formatius que es deriven d'aquests varien, així s'identifiquen objectius relacionats amb el desenvolupament pedagògic del docent (Mòdul 1 i 2), amb la didàctica de les ciències experimentals i matemàriques (Mòdul

3 i 6), amb la didàctica de les ciències socials (Mòdul 5) o amb la didàctica de les llengües (Mòdul 4, 7 i 9).

La durada dels mòduls és de vuit setmanes aproximadament i és a la primera sessió de cada mòdul quan es comunica el repte als estudiants.

Adicionalment, a més de les llengües, des del model educatiu es promou el desenvolupament dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (Naciones Unidas, s.d), així com la competència en cultura democràtica, entesa aquesta última com transversal per poder treballar aptitud, actituds, valors i coneixement i comprensió crítica del món (Council of Europe, 2021a). Per fer-ho possible, la formació integra la competència *BCE-T004. Compromís amb la cultura de la democràcia i els objectius de desenvolupament sostenible*. D'aquesta es desprenen tres resultats d'aprenentatge que es relacionen amb la identificació dels elements de la cultura democràtica i dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (Mòdul 2), amb la seva integració en les tasques de la formació (Mòdul 5) i amb la incorporació de la cultura democràtica i ODS en la pràctica professional (Mòdul 10).

Justificació de la recerca

En aquest sentit ens trobem davant d'un disseny formatiu encara poc visible a les universitats estrangeres (apartat [6.1. Obj.1](#)), de caràcter innovador i complex, i que ha intervingut en l'àmbit de la recerca de forma recent. Així s'identifiquen diversos estudis (Prades, 2005; García, 2008; Barceló, 2016; Astigarraga, 2016; López et al., 2018) que reflecteixen com repercuteix un disseny competencial en la reestructuració del currículum acadèmic, com es desenvolupa una competència clau per l'aprenentatge al llarg de la vida en la formació universitària o, inclús, quines competències perceben els futurs docents que han d'acabar assolint. S'observen, però, poques recerques que examinin la implementació d'un model competencial (*RUC Pedagogical Profile* - Roskilde University, s.d; *Aalborg University Model PBL* - Aalborg University, 2015; *TEC21* - Tecnológico de Monterrey, 2018; *Mendeberry* - García et al., 2016) i, per ara, només una que s'aproxima a la temàtica d'aquest projecte analitzant la percepció d'estudiants universitaris sobre la comunicació del professorat en el marc d'una formació competencial (De Fuentes, 2018).

En conseqüència, s'aprecia com els tres elements clau d'aquesta recerca –model educatiu competencial, plurilingüisme i formació inicial de mestres– no queden recollits conjuntament en cap altra investigació. Al tractar-se, per tant, d'un enfocament transformador i singular en

la formació superior i precursor per a la resta de formacions de l'UdA, sorgeix el nostre **problema de recerca**, analitzar la configuració i desenvolupament d'un pla d'estudis competencial i plurilingüe implementat per primera vegada a la formació inicial de mestres de l'UdA. El seguiment del model educatiu, i en concret, de la formació lingüística en aquest, no només aporta dades de com s'ha materialitzat el model dissenyat, sinó que també permet identificar quines són les potencialitats i possibles aspectes subjectes de millora.

Consegüentment, per dur a terme aquesta recerca, es pren com a element exemplificador la competència comunicativa (CC), el que duu a configurar el següent objectiu general: **“Analitzar el disseny curricular competencial i plurilingüe de la formació inicial de mestres (BCE) de l'UdA, i la seva implementació, durant els cursos 2018-2019 i 2019-2020”**. Un estudi d'aquestes característiques pot aportar, per tant, des d'una perspectiva teòrica, coneixement vers la planificació i disseny curricular competencial, així com una aproximació a l'estat de la qüestió sobre propostes internacionals de formació competencial i plurilingüe. En aquesta línia, l'estudi també vol transmetre com la proposta respon a les directrius europees i com incideix en el desenvolupament de la CC dels futurs professionals, entesa aquesta com a clau per a l'adaptació de l'individu a les demandes del futur i com un dels reptes universitaris davant l'assentament del plurilingüisme en l'escenari socioeducatiu (Ruiz i Fandos, 2018; Julián-De-Vega i Ávila-López, 2018; Reverdito i St. John, 2019).

A banda d'aquestes qüestions, i des d'una vessant més aplicada, s'espera contribuir a la consolidació del model educatiu UdA amb el plantejament de millores formatives. Aquestes aportacions poden transcendir el context del BCE, donat que si l'aposta per un disseny d'aquestes característiques esdevé prou significativa, el model pot considerar-se a la resta de programes d'estudi de l'UdA. Més enllà de l'àmbit geogràfic andorrà, l'anàlisi d'aquesta tipologia de formació pot ajudar a estendre el model, que és pioner en el seu context, a formacions inicials de mestre d'altres països.

Pel que fa a la durada de la recerca, aquesta ocupa tres cursos acadèmics, de setembre del 2018 fins el juny del 2021. La recollida de dades, però, només es realitza durant els dos primers anys d'implementació del model educatiu al BCE. Els motius principals per no estendre la recollida als tres anys d'implementació són, d'una banda, la voluntat d'aplicar millores en la formació abans que finalitzi la primera promoció de mestres competencials i plurilingües i, de l'altra, desenvolupar la investigació en el marc temporal determinat per l'ajut econòmic del Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació (GRIE).

Estructura

Finalment, quant a l'estructura del document que aquí es presenta, es configura en diferents seccions i capítols. A l'inici, es planteja el resum i la introducció. A continuació, es desenvolupen els capítols 1, 2 i 3 que aborden la fonamentació teòrica i l'estat de la qüestió de les tres línies que orienten la recerca, és a dir, enfocament pedagògic competencial, competència comunicativa i formació inicial de mestres. Posteriorment, als capítols 4 i 5 s'exposa, respectivament, el disseny de l'estudi i els procediments desenvolupats per a la recollida i anàlisi de les dades. Al capítol 6 es detallen, per objectius, els resultats obtinguts a partir de les diverses tècniques realitzades. Al capítol 7 es presenta la discussió dels resultats obtinguts, les propostes de millora i les conclusions. Es segueix amb el capítol 8 en el que s'estableixen les limitacions d'estudi i possibles línies futures. Per concloure, es presenten les seccions relacionades amb les referències teòriques i els annexos.

CAPÍTOL 1. LA UNIVERSITAT DEL PRESENT PER AL FUTUR: L'ENFOCAMENT COMPETENCIAL

El primer dels elements distintius del bàtxelor que s'analitza en aquest estudi fa referència al *model educatiu basat en competències*. Esdevé, per tant, un dels eixos vertebradors del marc conceptual d'aquesta recerca. Per abordar-lo, en aquest *capítol 1* es presenta l'estat actual de l'ensenyament superior, especialment al context europeu, fent èmfasi en els interrogants i les problemàtiques que es deriven del context dinàmic que caracteritza la societat actual. Seguidament, s'estableix el constructe de competència i la seva significativitat en el present i futur. Per últim, es realitza una descripció acotada dels principis que regeixen un enfocament pedagògic convencional i de forma més extensa l'enfocament competencial.

1.1. Una mirada global a l'educació superior

La realitat actual aplega el que podria descriure's com l'obsolescència dels processos culturals, formatius i professionals que conformen la societat. La seva transformació constant està determinada, principalment, pels fenòmens de la globalització i la internacionalització, els quals orienten a les institucions a l'establiment de relacions amb corporacions d'altres entorns, a l'adaptació i flexibilització dels processos comunicatius, així com a la millora de la qualitat dels serveis oferts a la societat (De Wit, 2019).

Aquesta perspectiva no ha deixat de banda la formació universitària i ha intervingut, també, en el disseny i concepció global dels estudis en l'ensenyament superior. S'ha avançat d'una universitat de les masses, descrita per Rodríguez (2000, p.88) com el producte que assegura l'accés d'un elevat nombre de joves a la universitat gràcies a la inversió dels estats en el "esdevenir futur", a una universitat focalitzada en el coneixement i la comunicació. S'afegeix a aquest context una altra variable que és l'economia nacional i internacional dels contextos on s'ubiquen les universitats, donat que acaba determinant la funcionalitat d'aquestes últimes.

Així doncs, els estudis superiors semblen combinar la tasca tradicional de formació permanent amb la de motors econòmics de la societat, del que se'n deriva certa responsabilitat des de la institució per vetllar vers les necessitats i interessos, laborals i d'innovació, que puguin despendre's del context (Furedi, 2011). En aquesta línia, però, des de l'entorn europeu, Smidt i Sursock (2010, p.14) afegeixen que l'educació superior esdevé essencial "for ensuring knowledge production through research and innovation and the education and continuous upskilling of the workforce". Com a conseqüència d'aquests imperatius es desprèn la integració d'una nova missió internacional en les formacions "into teaching/learning, research and service functions" (Tang zhong, 2007, citat per Gao, 2015).

Davant d'aquesta realitat, els ministres europeus vinculats a l'educació superior no han deixat de cercar i establir reformes estructurals formatives per tal de respondre a les demandes del context social. En són exemple la Declaració de Sorbona (Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, 1998) i la Declaració de Bolonya (European Ministers of Education, 1999), les quals han reforçat la dimensió internacional a partir de l'establiment d'un marc comú de referència pel reconeixement, comparació i compatibilitat de les titulacions universitàries entre països europeus; també amb l'adopció d'un format basat en dos categories –estudiant de grau i graduat–; amb la integració d'un sistema de crèdits i amb la promoció de la mobilitat d'estudiants i investigadors entre universitats del territori. A aquestes accions s'afegeix a partir del 2001 el concepte de *lifelong learning* com a element clau per l'Europa del futur, en tant que ja es preveia que la societat i l'economia estarien basades en el coneixement (Ministers in charge of Higher Education, 2001; Corbett, 2005). També el programa *Erasmus+* no només com a sinònim de mobilitat, sinó com una oportunitat pels participants de cooperar en la innovació, treball en equip i millora de competències professionals, entre d'altres (European Commission, s.d).

A un nivell de concreció més específic es detecten altres factors com les TIC, el plurilingüisme² i la demanda social respecte la professionalització dels estudiants (Jiménez, 2009) que, en consonància amb les variables anteriors, incideixen notòriament en el disseny dels plans d'estudi, ja sigui bé augmentant la seva presència als programes formatius, bé condicionant la renovació dels processos d'ensenyament i aprenentatge implementats en l'actualitat.

Aquesta heterogeneïtat de factors també genera incertesa front el desenvolupament de les dinàmiques educatives en els centres formatius, enfrontaments a situacions de caràcter global i d'identitat, a més d'una constant cerca per la millora qualitativa i tecnològica dels entorns d'aprenentatge, el que duu al professorat a “revisar los enfoques y estrategias de actuación [en la institución]” (Zabalza, 2002, p. 32). A aquesta incertesa s'afegeixen els interrogants que es plantegen els especialistes en la matèria educativa:

- Quina concepció disposa el docent vers la seva tasca universitària? (Feixas, 2010)
- A quina missió respon la universitat en l'actualitat? (Kindelán, 2013; Brunner, 2015)

² En el context d'estudi, el terme *plurilingüisme* intervé com una variable descriptiva de la realitat que s'analitza, és a dir, del bàtxelor en Ciències de l'educació, on el català, anglès i francès esdevenen les tres llengües vehiculars. En les referències presentades més endavant en aquest apartat, el *plurilingüisme* s'observarà com aquella eina que permet als estudiants participar en intercanvis comunicatius entre membres de la comunitat universitària, així com aprendre i ensenyar en altres contextos on conviuen diferents llengües o on la llengua oficial dista de la L1 de l'estudiant.

- Quins canvis s'efectuen en el context d'educació superior? (Duart i Mengual-Andrés, 2014)
- Quin rol i quines competències ha de desenvolupar el docent universitari? (Navarro i Cejas, 2019)

Altres investigadors van més enllà i opten per definir algunes de les problemàtiques de la universitat del segle XXI que s'haurien de tenir presents per dissenyar plans d'estudis des d'una perspectiva innovadora. Així, Tomàs et al. (1999) observen la formació permanent i individualitzada com un dels primers reptes que ha d'afrontar la institució universitària. Veuen indispensable que l'estudiant sigui el centre del procés d'aprenentatge i que aquest darrer desenvolupi quatre capacitats – vinculades a l'informe Delors (1996)–: el *saber*, el *saber fer* i els *sabers ser/estar*. García (2011), per la seva part, considera necessari configurar un procés d'ensenyament-aprenentatge (e-a) significatiu, que impliqui la mobilització de coneixements i habilitats personals en el context d'una actuació social. Destaca, a més, que la formació ha d'adoptar un sentit instrumental, en tant que ha d'oferir recursos per gestionar les noves situacions, però també un enfocament creatiu per tal d'estimular la imaginació i el pensament divergent.

En aquest sentit, Gasca-Pliego i Olvera-García (2011), coincidint amb Girona et al. (2018), manifesten la necessitat d'incorporar als plans d'estudis la formació per la responsabilitat ciutadana, el que implica la gestió de l'acció individual en el context social, a més de dominar la comunicació interpersonal o el treball en equip. Tilak (2012, citat per Astigarraga 2016) va més enllà i identifica la internacionalització com una de les prioritats principals de les institucions d'ensenyament superior. A aquesta vincula el concepte de competitivitat acadèmica basada en el coneixement, la integració de la dimensió intercultural i també les relacions entre universitats. Finalment, Ruiz i Fandos (2018) afegeixen que, en relació a aquest darrer fet, la internacionalització ha comportat la incorporació d'una segona llengua, com pot ser l'anglès, a molts plans d'estudi. Ambdós investigadors indiquen que “las universidades deben ofrecer los recursos necesarios para que los estudiantes adquieran esta competencia lingüística” (Ruiz i Fandos, 2018, p.183).

L'aproximació realitzada en els paràgrafs anteriors descriu alguns dels condicionants que intervenen en els replantejaments estructurals i didàctics de les universitats del segle XXI. Des d'aquesta perspectiva, s'identifiquen molts dels trets característics amb què treballa el context d'estudi en el qual es desenvolupa aquesta recerca –treball significatiu i individualitzat, professionalització i aprenentatge lingüístic. Es pot considerar, aleshores, que la recerca

plantejada esdevé rellevant, en tant que descriu i analitza com el model educatiu implementat al BCE respon a un dels darrers reptes: el disseny d'una formació que treballa pel desenvolupament competencial i, en concret, pel desenvolupament de la competència comunicativa de l'estudiant.

Seguint la mateixa línia d'innovació i millora formativa que la Universitat d'Andorra, altres institucions d'ensenyament superior han optat per abandonar el constructe tradicional de "la torre de marfil" per passar a ser institucions permeables i implicades en els reptes socials, educatius i professionals (Palomares et al., 2008; Kövér i Franger, 2019). Així, alguns centres com la Universitat d'Aalborg (2015), la Mondragon Unibertsitatea (García et al., 2016) o la University of Texas at Austin (2021)³ ja han configurat nous models educatius –basats en competències– que, d'una banda, tracten d'assegurar la formació professional per esdevenir competent en l'entorn laboral, mentre que, de l'altra, promouen la funció històrica dels estudis superiors: cerca de la veritat a través del diàleg amb l'entorn per accedir a una formació permanent (*Lifelong Learning*) (Ahedo, 2016). Aquests models sorgeixen per donar resposta al cert distanciament que existia entre la formació universitària i les necessitats i demandes de l'entorn laboral. Suposa, com es veurà més endavant, la deconstrucció curricular, didàctica i avaluadora dels programes formatius per tal que els titulats acabin desenvolupant competències transversals i específiques, així com demostrant el seu domini.

1.2. El terme *competència*: definicions i presència en l'entorn

Per poder comprendre què implica un *enfocament competencial* és indispensable abordar el significat de *competència*. Degut a la multiplicitat de perspectives i revisions del terme, es cerca, a través de l'apartat següent acotar el concepte en l'àmbit formatiu universitari.

1.2.1. Definicions i enfocaments del terme *competència*

El terme *competència* ha estat, fins l'actualitat, un element clau en la societat tenint en compte que permet identificar i justificar el rol que hom pot arribar a desenvolupar en un determinat context. Delamare i Winterton (2005), Mulder (2007), Brownie et al. (2011) i Pidello i Pozzo (2015), entre d'altres, exposen com aquest concepte ha estat subjecte a múltiples revisions

³ A partir de la lectura i identificació de models educatius universitaris de caire internacional es descobreix que han sorgit nous plantejaments –diferents del model convencional– per tal d'adaptar-se a les necessitats educatives i professionals dels estudiants. Alguns d'aquests casos són la Universitat d'Aalborg amb treball per projectes, la Mondragon Unibertsitatea estructurant la formació per mòduls o la Universitat de Texas a Austin amb un Programa de Desenvolupament Professional.

des de diferents camps de coneixement amb el fi d'arribar a un consens en la seva definició. Els primers, però, remarquen que “the few attempts [...] have had little impact to date” (Delamare i Winterton, 2005, p.29).

El terme competència deriva del llatí i es documenta per primera vegada, segons Romero (2019), al segle XV. En aquella època, s'empraven els constructes de *competere* i *competentia* per referir-se a les accions de *coincidir*, *correspondre* i *succeir* (DidacTerion, s.d). Actualment aquests han derivat en *competir*, *competència* i *competent* entenent-los principalment com “correspondre en virtut d'un dret o responsabilitat d'algú”, “atribució legítima [...] en virtut de la seva autoritat” i “que té competència” (Diccionari descriptiu de la llengua catalana, s.d.). Amb tot, aquestes accepcions representen únicament la idea inicial del constructe que ha perdurat en el temps. Cal recordar que al llarg dels anys, però, aquest terme ha estat adoptat en altres entorns, alhora que ha acabat pertanyent tant al llenguatge quotidià com al tècnic, fent que aquest s'utilitzi en situacions i amb intencions comunicatives molt diverses (Tobón et al., 2006). Conseqüentment, el nombre de definicions de *competència* ha anat incrementant i variant en funció del context i objectiu descriptiu. Tant és així, que disposem d'aproximacions distintes segons si l'observem des de l'àmbit, per exemple, de la biogeografia essent la disputa entre éssers vius per aconseguir recursos bàsics (Termcat, 2021) o des de la biologia, descrita com estat dels bacteris en el qual una cèl·lula pot introduir partícules externes d'ADN (Fundació Enciclopèdia Catalana, s.d.).

Aquesta varietat d'aproximacions és visible tant a la llengua catalana o a la francesa com a l'anglesa, llengües vehiculars del programa d'estudis que s'analitza. És, però, en aquesta darrera que la construcció de significats esdevé més complexa degut a un factor addicional com és l'existència de dos lemes als quals se'ls atribueix, de vegades, la mateixa idea: *competence* i *competency* (Brockman et al., 2009). En aquest context Delamare i Winterton (2005) citen alguns autors –Boam i Sparrow, Miltrani o Hartle– que utilitzen únicament *competence* com el descriptor d'una destresa en l'àmbit professional, encara que també mencionen a Brown com el referent que intercanvia indistintament *competence* amb *competency*. També ressalten el fet que les formes lingüístiques que acompanyen als termes poden argumentar una descripció diferent, com per exemple, “being competent (Meeting job demands) [i] having competencies (possessing the necessary attributes to perform competently)” (Delamare i Winterton, 2005, p. 29). Per a Mulder (2007) aquesta qüestió deixa de ser enigmàtica quan conclou que *competency* és un element constitutiu de *competence*.

Si analitzem amb més profunditat les *competències* en el context d'aquesta recerca, el formatiu, s'aprecia com, tot i pertànyer el concepte al mateix àmbit de coneixement,

continuen existint diferències rellevants en el seu significat. Això es justificaria pel fet d'emprar-lo com un element clau en nivells de formació diversos com la formació professional, la universitària i l'escolar, sotmetent el significat a possibles noves interpretacions (Mulder et al., 2008).

Un dels primers espais d'aprenentatge en el que s'introdueixen les competències és en alguns programes de formació de mestres dels Estats Units, durant la dècada dels anys 20 del segle passat. Degut a uns resultats poc satisfactoris a l'educació bàsica es configura un llistat de criteris que actuen com a descriptors de les competències que ha de desenvolupar un docent (Blas, 2007; Olesen, 1979, citat per Wesselink et al., 2007). Més endavant, durant els anys 1980 i 1990 aquest concepte pren més significativitat i es trasllada a la formació professional com resposta al desajust entre les qualificacions professionals dels joves i les exigències de l'entorn laboral. En aquest context, les competències actuen, de nou, com els descriptors d'una professió determinada, és a dir, concretant el coneixement, les habilitats i aptituds que ha de desenvolupar el treballador d'un cert àmbit. Diferents països han aplicat aquest constructe i així, per exemple, al Regne Unit aquests tres elements es materialitzen a través de les *Key Skills*, a França per mitjà de les *Compétences Transversales* o a Alemania amb les *Schlüsselqualifikationen* (Mansfield, 2004).

A finals dels anys 1990, el constructe de *competència* guanya terreny a les universitats, especialment en el context europeu gràcies al plantejament de noves polítiques educatives que tenen les competències com a eix vertebrador (Tecnológico de Monterrey, 2015; Astigarraga i Carrera, 2018). Així doncs, una de les primeres accions és el procés de Bolonya (European Ministers of Education, 1999) en el que els ministres d'educació dels 29 països de la Unió Europea acorden la creació d'una *European Higher Education Area* el que duu a renovar el format educatiu establint un sistema comparable de graus, promovent la mobilitat i incorporant els crèdits com a mesura formativa. Aquesta darrera acció acaba consolidant-se gràcies al *Proyecto Tuning* el qual estableix les *competències* i els *resultats d'aprenentatge* com a elements clau en el disseny curricular, principalment, de l'àmbit universitari (González i Wagenaar, 2003). També es complementa, per una banda, amb el projecte *Definition and Selection of Competencies - DeSeCo* (OECD, 2005) on s'estableix un marc de referència per identificar les competències clau per al futur i, de l'altra, amb els *Dublin Descriptors* esdevenint els indicadors generals dels assoliments que ha de mostrar un estudiant als graus, màsters o doctorat (Bologna Working Group, 2005).

Tal com s'ha pogut comprovar, la noció de *competència* és complexa, dinàmica i temporal i està subjecta a les perspectives dels professionals de l'àmbit en què s'acull el terme (Jonnaert,

2017). Com a conseqüència i per tal de finalitzar aquest apartat amb una idea més precisa del que s'entén per *competència* en el context que ens ocupa, s'ha cregut necessari realitzar una anàlisi de diverses definicions pertanyents a l'àmbit d'educació. Els objectius principals d'aquesta anàlisi són, doncs, identificar els components més significatius del terme i establir una accepció el més completa possible per a aquesta recerca. Per a la seva elaboració s'han considerat els components bàsics del constructe de *competència* designats per Roegiers (2004) i posteriorment recuperats per Méndez (2007), que són la mobilització de recursos, la presència d'un objectiu, l'existència d'una família de situacions, la identificació d'un caràcter disciplinari i la possibilitat d'avaluació. A continuació es presenten les definicions que més endavant es desglossen segons els criteris indicats.

Per a Perrenoud (2004, p.7), la competència és la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”.

Goñi (2005, p. 89-90), en canvi, considera el component *èxit* com clau a l'hora d'evidenciar l'ús adequat de la competència i així la descriu: “capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea [...] relacionada con la resolución de situaciones problemáticas [...] en un contexto determinado”.

Zabala i Arnau (2007, p. 40), per la seva part, defineixen amb més precisió alguns dels elements que conformen el concepte i la descriuen com “Intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales”.

Mulder et al. (2009) ressalten el fet que les competències depenguin d'un context i que, sense aquest, no adoptin un significat ple. Així doncs, pels autors (2009, p.757) “competence is seen as a series of integrated capabilities consisting of clusters of knowledge, skills and attitudes necessarily conditional for task performance and problem solving and for being able to function effectively in a certain profession, organisation, job, role and situation. [It is] embedded in a certain situation”.

Quant a l'aproximació de Royo (2010, p.35-36) mostra certa similitud amb la plantejada per Zabala i Arnau (2007) i per això afirma que aquesta està vinculada “a la idea del potencial para ejecutar un determinado tipo de desempeños [...], a la idea de integración de recursos, de la movilización conjunta de capacidades y habilidades, destrezas, actitudes y recursos materiales o de información...”.

Roegiers, anys més tard, presenta una proposta complementària a la inicial on evidencia el caràcter perdurable de la competència en l'aprenent, definint-la novament com la

“convergencia entre el saber actuar, saber analizar y reflexionar frente a la acción y resolver situaciones complejas como fuente de aprendizaje” i afegeix “Algo que el estudiante debe dominar [...]. Cualidad adquirida por los estudiantes, un potencial de pensamiento y acción que cuida y mantiene” (Roegiers, 2016, p. 10, 22).

Des de la Universitat d'Andorra (2018) també s'estableix una definició genèrica, pel fet de ser aplicable a tots els bàtxelors, que sorgeix a partir de la configuració del model educatiu per competències de l'UdA: “actuació o una intervenció que integra i mobilitza un conjunt organitzat de continguts (fets i conceptes, procediments, actituds i valors) per resoldre amb èxit reptes de la professió”.

Tal com s'ha indicat, es proposa a continuació una taula que té l'objectiu d'acollir de forma resumida els elements característics de cadascuna de les aproximacions descrites als paràgrafs anteriors.

Taula 1

Elements característics de les definicions de competència en l'àmbit educatiu

| Autor | Mobilització de recursos | Presència d'un objectiu | Existència de situacions | Caràcter disciplinari | Possibilitat d'avaluació |
|------------------------------|---|---|---------------------------------|-------------------------------------|---|
| <i>Perrenaud -2004-</i> | cognitivos | hacer frente | a un tipo de situaciones | | movilizar varios recursos |
| <i>Goñi -2005-</i> | | enfrentarse a una tarea | contexto determinado | situaciones problemáticas | con garantías de éxito |
| <i>Zabala i Arnau -2007-</i> | acciones, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales | Intervenir | en los diferentes ámbitos | de la vida | eficaz movilizar al mismo tiempo y de manera interrelacionada |
| <i>Mulder et al. -2009-</i> | Capabilities [...] knowledge, skills and attitudes | For task performance, problema solving and for being able to function | in a certain situation, | profession, organisation, job, role | effectively |
| <i>Royo -2010-</i> | desempeños, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y recursos materiales o de información | ejecutar integrar movilizar | | Determinado tipo | [de forma] conjunta |

| Autor | Mobilització de recursos | Presència d'un objectiu | Existència de situacions | Caràcter disciplinari | Possibilitat d'avaluació |
|-----------------|---|--------------------------------|---|-----------------------|--------------------------|
| Roegiers -2016- | convergència entre el saber actuar, saber analitzar y reflexionar | Saber, resolver | frente a la acción, situaciones complejas | | |
| UdA -2018- | continguts (fets i conceptes, procediments, actituds i valors) | integrar, mobilitzar, resoldre | reptes | de la professió | amb èxit |

Aquest conjunt d'aportacions ens duen a definir el concepte de *competència* en el context d'ensenyament superior, en l'àmbit de la formació inicial de mestres i de forma completa. Per fer-ho, s'opta per dissenyar una definició que inclogui els elements comuns de les referències anteriors (Perrenoud, 2004; Goñi, 2005, Zabala i Arnau, 2007; Mulder et al., 2009; Royo, 2010; Roegiers, 2016, l'UdA, 2018) i que respecti les línies conceptuals establertes pels experts d'Europa en el procés de Bolonya, el *Proyecto Tuning* i el *DeSeCo Project*, propostes descrites amb anterioritat. Així doncs, la definició que es planteja a continuació, primerament, ha d'iniciar-se amb un terme equivalent a *competència*, és a dir, una acció. S'evita la composició *capacitat de*, en tant que segons Jonnaert (2017, p.4) "cette superposition [...] ces deux concepts, *capacité* et *compétence*, se situent à des niveaux sémantiques différents. La *compétence* englobe la *capacité*". En la definició també s'ha d'incloure l'objecte que es mobilitzarà, la situació i el context disciplinari. Per últim, també ha de contenir la finalitat de l'acció i la forma en què s'assoleix aquesta competència. Després de l'anàlisi de totes les propostes, definim competència en aquest estudi com:

El resultat de mobilitzar i integrar aprenentatges en un mateix moment per respondre a les demandes de l'entorn. Es concreta en la dinamització efectiva del coneixement, la comprensió de la matèria i la gestió d'habilitats, actituds i valors. Tot això amb la fi d'avançar, integrar i gestionar la cerca continua d'un saber transdisciplinari que permeti seguir aprenent en un context dinàmic.

1.2.2 Competències clau per a les demandes futures

Tal com s'ha observat al primer apartat, els reptes als quals s'enfronta la universitat parteixen de l'anticipació de situacions socials i professionals en què es preveu que l'estudiant es veurà involucrat. La realitat descrita, per tant, demanda que l'individu, a més d'assimilar nous

continguts, desenvolupi un seguit de competències que haurà de mobilitzar per respondre a les exigències del context professional en el qual intervingui.

Consegüentment, la liquiditat actual i futura (Bauman, 2012) que es planteja a les universitats ha dut al fet que diverses institucions d'àmbits polítics i educatius treballin, primerament, en la identificació de les competències i habilitats necessàries per al futur social i laboral i, després, en la seva classificació en funció de perspectives diferents (autonomia, cognició, coneixement, etc.). En aquesta direcció, Goñi (2005) i Prades (2005) apunten que l'organització competencial esdevé molt diversa. Destaquen, però, que existeix una classificació més emprada a l'àmbit d'ensenyament que es caracteritza per abordar dos tipus de competències: les genèriques (a l'UdA es parla de transversals, en comptes de genèriques) i les específiques de cada titulació.

La resta d'agrupacions poden venir determinades per enfocaments elementals –segons els trets que componen cada competència–, per àmbits de desenvolupament –tenint en compte el context en què es mobilitzen– o per llistes –des d'una perspectiva molecular–. Ara bé, ja s'avança que per aquest estudi s'observarà des de la vessant més emprada, en tant que l'UdA descriu les titulacions des d'aquesta posició.

Per tal d'exemplificar quines competències poden condicionar la formació universitària, s'han considerat diferents classificacions proposades per referents de gran rellevància, com la de González i Wagenaar (2003), Bologna Working Group (2005), l'OECD (2005), Govern d'Andorra (Butlletí Oficial del Principat d'Andorra, BOPA, 2010), l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2016), la UNESCO (Marope et al., 2017) i la European Commission (2019). A continuació, s'analitzen aquestes propostes.

Pel que fa a la primera, *Proyecto Tuning* (González i Wagenaar, 2003), planteja una classificació en base als criteris *competències genèriques* i *específiques*. Les primeres estan relacionades, d'una banda, amb l'adaptació a l'entorn, com ara *capacitat d'aprendre*, *capacitat d'adaptar-se a les noves situacions* o *presa de decisions*. En aquest mateix grup es plantegen competències associades a la relació amb aquest entorn, com és *treballar en equip* o *apreciació de la diversitat cultural*. Així mateix, també es contempen competències vinculades al coneixement, com són *habilitats bàsiques pel treball amb ordinadors* o *coneixement d'una segona llengua*. D'altra banda, les competències específiques s'associen a l'àmbit de coneixement concret, per aquest motiu, les competències docents s'expliquen al capítol tercer d'aquesta recerca.

La segona proposta, *Dublin descriptors* (Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen 2005) distingeix les competències d'acord amb el criteri *accions*. Així doncs, es presenten agrupades en cinc accions: *coneixement i comprensió, aplicació del coneixement i comprensió, emissió de judicis, comunicació i capacitat d'aprenentatge*.

La tercera proposta, associada al projecte *DeSeCo* de l'OECD (2005), parteix de tres grans criteris de classificació de competències. El primer implica la disposició de recursos de diversa tipologia i el seu ús, com són les *llengües, coneixement i habilitat per la tecnologia*. El segon criteri representa la capacitat d'establir relacions amb l'entorn, del que se'n deriva, per exemple, les habilitats de *relacionar-se adequadament amb els altres o gestionar conflictes*. Pel que fa al darrer grup, aborda la capacitat d'actuar autònomament i es tradueix en l'habilitat *d'establir projectes personals i liderar-los*.

La proposta del Govern d'Andorra (BOPA, 2010) articula el concepte al voltant de cinc habilitats (criteris) relacionats amb la *cognició, la comunicació, la pràctica, l'aprenentatge o la recerca*. D'elles se'n deriven, respectivament i a tall d'exemple, el *pensament crític, la comunicació precisa i fiable, l'ús d'estratègies en l'entorn professional, la identificació de necessitats d'aprenentatge o la comprensió de mètodes de recerca*.

Pel que fa a la cinquena proposta, de l'AQU (2016), segueix l'estructura del *Proyecto Tuning*, a partir dels criteris *competències genèriques i específiques*. A les primeres hi contemplen les competències *personals, interpersonals, instrumentals i cognitives*. Pel que fa a les segones, vinculades a un perfil professional, presenten el *saber, saber fer i saber ser*.

La proposta de la UNESCO (Marope et al., 2017) és de caràcter més genèric, en tant que defineix breument amb què s'associa cada grup de competències. Els criteris amb els que es realitzen les agrupacions són variats. El primer contempla *l'aprenentatge al llarg de la vida* i s'associa, per exemple, amb la *curiositat* i el *pensament crític*. El següent criteri és *l'autogestió* i es vincula a la capacitat de *resoldre situacions sobrevingudes*. El tercer contempla la *interacció amb altres individus* i implica la capacitat de *relacionar-se socialment* i amb *justícia*. El quart s'associa a la *interacció amb l'entorn* i es concreta amb la *intervenció local i global o l'equilibri entre la llibertat i el respecte*, entre d'altres. Per últim, es considera el grup de competències sota el criteri *transdisciplinàries*, en el que s'inclou el domini d'*STEM, ciències socials o humanitats*.

Finalment, la proposta de la *European Commission* (2019) és la més completa, en tant que planteja vuit competències. En aquest cas no serà necessari la concreció de cadascuna d'elles, donat que els criteris de designació ja clarifica el tipus de competència a la que es refereix. Així

doncs, la classificació inclou les competències: *alfabetitzadora; multilingüe; matemàtica i d'STEM; digital; personal, social i d'aprendre a aprendre; ciutadana; lideratge i consciència cultural*. La Taula 2 recull a mode de resum les aportacions de cada proposta:

Taula 2

Mostra de propostes sobre classificació de competències

| Institució | | Classificació |
|---|--|--|
| Proyecto Tunning -González i Wagenaar, 2003, P.295- | <i>Genéricas</i> - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad - Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio - Conocimientos básicos de la profesión - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones - Capacidad de aprender <i>Específicas (asociadas a l'àmbit de coneixement concret).</i> | - Capacidad crítica y autocrítica - Toma de decisiones - Habilidades básicas de manejo de ordenador - Compromiso ético - Habilidades interpersonales - Conocimiento de una segunda lengua - Comunicación oral y escrita en la lengua - Habilidades de investigación |
| DUBLIN DESCRIPTORS -Bologna Working Group, 2005, p.65- | <i>The Dublin descriptors were built on the following elements:</i> - Knowledge and understanding - Applying knowledge and understanding - Making judgements - Communication skills - Learning skills | |
| OECD (DeSeCo) -2005, p.5- | <i>Using Tools Interactively</i> (implica la disposició d'eines socials, de coneixement, lingüístiques, informatives i saber utilitzar-les) - The ability to use language, symbols and text - The ability to use Technology <i>Interacting in heterogeneous groups</i> (suposa poder establir relacions interpersonals tant per créixer individualment com per forjar noves formes de cooperació) - The ability to relate well to others - The ability to manage and resolve conflicts | - The ability to use knowledge and information - The ability to cooperate |

| Institució | Classificació |
|--|--|
| | <p><i>Acting Autonomously</i> (esdevé la capacitat de desenvolupar consciència vers el rol individual en el context social, de quina forma interactua i quines accions desenvolupa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - The ability to act within the big picture (com l'individu es relaciona segons les normes socials, amb les institucions) - The ability to form and conduct life plans and personal projects - The ability to assert rights, interests, limits and needs. |
| <p>Govern d'Andorra -Butlletí Oficial del Principat d'Andorra (BOPA), 2010, p.5-</p> | <p><i>Habilitat Cognitives</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir coneixements i una comprensió general de conceptes clau, de metodologies, de nous desenvolupaments, d'aproximacions teòriques i d'hipòtesis associades a una disciplina. - Comprendre i executar les aplicacions de la disciplina, amb un punt de vista interdisciplinari. - Recollir, examinar, avaluar i interpretar la informació vinculada a la disciplina. - Adquirir aptituds per al pensament crític i per a l'anàlisi en el context i fora de la disciplina. <p><i>Habilitats Comunicatives</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar informació de manera precisa i fiable a públics diferents especialistes o no. - Utilitzar una argumentació estructurada i coherent que ha d'estar basada en els conceptes i les tècniques de la disciplina. <p><i>Habilitats Pràctiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar els coneixements al domini professional. - Utilitzar estratègies per preveure i resoldre problemes dins del camp professional. <p><i>Habilitats d'Aprenentatge</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar les pròpies necessitats d'aprenentatge i escollir un programa d'estudis d'especialització o de màster apropiat amb un alt grau d'autonomia. <p><i>Habilitats de Recerca</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre els mètodes de recerca de la disciplina. - Avaluar la pertinència de diversos mètodes de resolució de problemes aplicant les idees i les tècniques establertes. |
| <p>Agència per a la Qualitat del sistema Universitari de Catalunya (AQU) -2016, p.30-</p> | <p><i>Competències genèriques (comunes a la majoria de titulacions)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Competències personals - Competències interpersonals - Competències instrumentals - Competències cognitives |

| Institució | Classificació |
|---|--|
| | <p><i>Competències específiques (fan referència a les pròpies d'un perfil professional).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber disciplinari - El saber fer, competències procedimentals i metodològiques |
| <p>International Bureau of Education – UNESCO (Marope et al.) -2017, p. 31-</p> | <p><i>Lifelong learning</i> (permet a l'individu reinventar-se davant dels canvis en les demandes del context)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Knowing how to learn - Curiosity - Critical thinking <p><i>Self-Agency</i> (competència relacionada amb l'anàlisi del context per actuar autònomament i en conseqüència)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confidence and facility to face the known and the unknown and to emerge accomplished and fulfilled. <p><i>Interactively using diverse tools and resources</i> (selecció i ús adequat dels recursos –cognitius, culturals, religiosos, lingüístics, materials, tècnics, físics, virtuals...–)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impactful and Efficient use of resources <p><i>Interacting with others</i> (habilitat de l'estudiant relacionada amb la resolució de problemes des de la col·laboració i el diàleg amb l'entorn)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Social interaction and cohesion - Justice <p><i>Interacting with the world</i> (consciència vers l'acció individual i social i com s'incideixen entre elles)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Being local and global - Balancing rights with privileges - Balancing freedoms with respect <p>...</p> <p><i>Multi-literateness</i> (competència que permet a l'estudiant desplegar les literacitats per comprendre l'entorn, interactuar i generar nous coneixements)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reading and writing - Numeracy - Digital <p>...</p> <p><i>Trans-disciplinarity</i> (habilitat per seleccionar recursos de múltiples disciplines i relacionar-los per la generació de solucions)</p> <ul style="list-style-type: none"> - STEM - Humanities - Social sciences |

| Institució | Classificació |
|---|---|
| <p data-bbox="235 212 481 268">European Commission 2019, p.6-14-</p> | <p data-bbox="539 212 2045 336"><i>Literacy competence</i> (entesa com l'habilitat que permet llegir i escriure en la llengua materna, en una segona llengua o en les pròpies de la comunitat. També es contempla la disposició de vocabulari, domini de la gramàtica i de les funcions del llenguatge. S'afegeix la predisposició a la interacció crítica i constructiva amb els altres. Es situa la primera de la llista com la base per al desenvolupament de la resta de competències).</p> <p data-bbox="539 360 2045 451"><i>Multilingual competence</i> (complementària a l'anterior implica el coneixement i la comprensió de la llengua com a objecte i com a instrument per a la comunicació en un context social multilingüe i multicultural. Implica, també, amplitud lèxica, control gramatical i domini del llenguatge per tal de comprendre, interpretar i produir missatges en una/es llengua/es diferent/s a la L1).</p> <p data-bbox="539 475 2045 632"><i>Mathematical competence and competence in science, technology, engineering</i> (habilitat per gestionar, desenvolupar i implementar pensament matemàtic davant els reptes de l'entorn. Això suposa conèixer numeració, mesures i càlcul, entre d'altres, per tal de resoldre processos matemàtics del dia a dia. La segona vessant està vinculada amb reflexionar, qüestionar-se aspectes sobre l'entorn, lidiar amb noves dades, experimentar i interpretar la informació del context. Implica, a més, comprendre la significativitat de la ciència, la tecnologia, l'enginyeria i l'activitat humana en el desenvolupament del context).</p> <p data-bbox="539 655 2045 780"><i>Digital Competence</i> (conjunt d'habilitats que responen a exercicis relacionats amb la gestió de la informació i contingut digital; la interacció i comunicació a través de plataformes digitals; la creació de contingut digital sota el coneixement legislatiu; la seguretat dels elements digitals i identificació i resolució de problemàtiques conceptuals i tecnològiques. D'aquesta competència es desprèn, a més del domini dels recursos digitals, la seva comprensió i reflexió crítica vers la informació i ús).</p> <p data-bbox="539 820 2045 911"><i>Personal, social and learning to learn competence</i> (implica la resolució de conflictes amb resiliència, establiment de relacions en el context social o desenvolupament de la personalitat. S'identifiquen el codi de conducta, les normes socials, l'autoreflexió i el respecte a la diversitat com coneixements, habilitats i actituds que ha de dominar l'individu del futur).</p> <p data-bbox="539 951 2045 1042"><i>Citizenship competence</i> (vinculada al desenvolupament de la cultura democràtica, a la construcció d'una comunitat sostenible, a l'adopció d'hàbits sostenibles com a resultat d'una consciència cívica en el marc de la tolerància i inclusió. Es destaca les habilitats per participar en la comunitat, adoptar una perspectiva democràtica i donar suport a la diversitat social i cultural).</p> <p data-bbox="539 1066 2045 1157"><i>Entrepreneurship competence</i> (creativitat, planificació i lideratge en la transformació d'idees en valors financers, culturals o econòmics. Suposa estar alerta davant les idees que sorgeixen de l'entorn i transformar-les en accions personals, socials i professionals. Per això és imprescindible comptar amb la creativitat, el saber treballar en grup i disposar de caràcter proactiu i perseverant).</p> <p data-bbox="539 1181 2045 1272"><i>Cultural awareness and expression competence</i> (comprensió, desenvolupament i comunicació d'idees tenint en compte el context en el que s'expressen, construcció de la identitat en funció de la interacció amb l'altre. Implica, a més, del desenvolupament de la consciència "glocal", la gestió de les emocions, respecte i interpretació d'idees, expressions artístiques i cultures diferents).</p> |

Després d'aquesta anàlisi s'aprecia com existeixen criteris d'agrupació de competències que es repeteixen al llarg de les propostes com els associats a l'*autogestió*, a la *relació de l'individu amb l'entorn físic*, a la *disposició de continguts d'un àmbit de coneixement* i a la *interacció social*.

El primer fa referència a com el subjecte ha d'avaluar les demandes de l'entorn i saber escollir en conseqüència entre els recursos de què disposa. S'espera que l'estudiant, amb els coneixements, habilitats i recursos obtinguts al llarg de la formació acadèmica, i en relació amb el context, pugui seleccionar-los i integrar-los de forma autònoma.

Des del segon es contempla la reflexió crítica de com les pràctiques i decisions individuals repercuteixen en el context social, alhora que aquestes es retroalimenten d'allò que les envolta. Aquestes relacions recorden al concepte de glocalització de Robertson (1995, citat per Brooks i Normore, 2010, p.53) en el que les relacions "local, national, and global [...] are mediated by local, national, and political dynamics".

Des del tercer criteri s'aborda la vessant cognitiva, el que implica disposar de coneixements associats als recursos que volem emprar per intervenir en l'entorn o que són necessaris per aprendre d'aquest, com ara les llengües, l'àlgebra o les ciències naturals.

Finalment, des del darrer criteri, relacionat amb la interacció, es fa palès com en els intercanvis socials la llengua no intervé només com un objecte, sinó com un mitjà de comunicació. També es destaca que cal saber gestionar el discurs i disposar de consciència cultural per tal de comprendre les relacions que s'estableixen entre els individus en l'intercanvi comunicatiu.

Tots aquests grups de competències estan presents al bàtxelor que s'analitza en aquesta recerca, especialment la *interacció social* que s'evidencia més clarament a través de l'enfocament lingüístic dels estudis –català, anglès i francès com a llengües vehiculars. Aquesta perspectiva ens permet apreciar la idoneïtat de plantejar un estudi que analitzi com la formació actual, dissenyada des de l'enfocament competencial, intervé en el treball de la CC. Cal considerar que sobre aquesta última vessa no només un domini lingüístic, sinó totes les habilitats que permeten interactuar en un context multicultural com és Andorra i intervenir en les pràctiques internacionals de l'àmbit formatiu, com és el cas de la mobilitat dels alumnes.

1.3. Paradigmes a l'educació superior

La multiplicitat de funcions que s'atribueixen a les institucions d'ensenyament superior, la introducció de les competències i l'avenç en les estratègies formatives duu a l'existència

d'enfocaments pedagògics diferents als entorns universitaris. Els principals són el convencional o tradicional i el competencial, els quals es presenten a continuació.

1.3.1. L'enfocament convencional

La universitat ha estat una de les esferes que ha suportat més canvis derivats dels fets polítics, econòmics, tecnològics i socials que han succeït des de la darrera meitat del segle XX a tots els territoris. A Alemanya, per exemple, durant l'era *Vormärz*, es varen incrementar les activitats institucionals, es va incorporar la recerca en tots els àmbits de coneixement i filòsofs de gran influència com Humboldt, Fichte o Schelling "introdujeron los conceptos de originalidad y creatividad [com a elements indispensables en la generació del coneixement]" (Turner, 1971, p.151).

En aquest context, Bohlin (2008, p.1) recupera el concepte de *Bildung* com a model universitari i equivalent a "cultivation, in education or otherwise, of human moral virtues and other capacities". Des dels Estats Units, en canvi, s'observaven reformes relacionades amb l'accés als estudis, així com noves inversions acadèmiques lligades estretament a la recerca (Boyer, 2016). A l'altre extrem del continent, i a partir de la dècada dels 50, Del Regno (2016) apunta al sorgiment d'unitats pedagògiques en institucions universitàries de l'Amèrica llatina com a resultat del reconeixement i preocupació de la *Didàctica de Nivell Superior*, la qual ha de ser sinònim de pràctica educativa reflexiva i de qualitat. A això se li afegeix el ja esmentat canvi de la universitat de les masses (Rodríguez, 2000) a una universitat focalitzada en el coneixement i la comunicació.

És aquesta darrera realitat la que, en consonància amb les demandes professionals i la internacionalització dels estudis, ha acabat de determinar que l'enfocament pedagògic de caràcter convencional es dilueixi paulatinament i se solapi ocasionalment o es vegi substituït per un enfocament pedagògic de caràcter competencial. Barr i Tagg (1995), Reigeluth (2012), Benito i Cruz (2005), Schreurs i Dumbraveanu (2014), entre d'altres, apunten a tres aspectes cabdals en la formació universitària que han estat subjectes a l'evolució dels paradigmes educatius: estructura formativa –s'inclou la metodologia–, el rol dels agents educatius i l'avaluació. Els autors descriuen, partint dels elements esmentats, els principis que regeixen els dos grans enfocaments adoptats en el context universitari, alhora que estableixen un contrast entre aquests últims. En aquest apartat, però, es fa incidència en l'enfocament convencional en tant que encara està present en moltes institucions d'ensenyament superior, tal com s'ha pogut identificar a través de l'objectiu 1 d'aquesta recerca.

Així doncs, Barr i Tagg (1995) i Phillips (2005) descriuen l'enfocament pedagògic convencional com aquell que té per objectiu principal l'ensenyament de continguts acadèmics. Aquesta transmissió de coneixement, de professorat a estudiants, pren forma a través d'una estructura formativa organitzada en assignatures i/o cursos, que esdevenen, a més del canal de difusió, el mirall de la missió universitària. Pels autors, aquest enfocament instrueix i tracta d'assegurar que el professorat es mantingui al dia en el seu àmbit de coneixement perquè aquest fet s'associa amb l'èxit de la institució. Reigeluth (2012), des d'una mirada més crítica, opina que aquests principis són sinònim d'una formació amb vestigis de l'era industrial en què el sistema educatiu està més dissenyat per classificar individus que per assegurar el seu aprenentatge.

Pel que fa a la metodologia, Benito i Cruz (2005) destaquen les classes magistrals com a pràctica habitual en l'enfocament convencional, alhora que el contingut de les assignatures esdevé el centre del procés formatiu, deixant de banda la promoció de les capacitats i destreses de l'actual estudiant i el seu futur professional. S'afegeix, a més, que el coneixement aparegui parcel·lat, és a dir, sense necessitat de què l'estudiant estableixi relacions entre els continguts dels diferents àmbits. Per Barr i Tagg (1995) una metodologia d'aquest tipus limita l'aprenentatge de l'estudiant en termes quantitius en tant que és el professorat l'únic que proveeix coneixement i el que decideix com fer-ho. D'aquesta darrera idea es deriva el segon element que varia en el canvi d'enfocament pedagògic: el rol dels agents educatius.

A l'aula universitària convencional s'identifiquen dues figures principals, el professorat i els estudiants. Per Schreurs i Dumbraveanu (2014) el primer és qui adopta protagonisme tenint en compte que és aquest qui decideix el contingut de la seva formació i planifica com s'avaluarà. Barman (2013) afegeix que el docent és el participant actiu en el procés d'aprenentatge, ja que és l'encarregat de respondre les qüestions dels estudiants per disposar aparentment del coneixement absolut. Morales (2008) recorda, però, que aquest *teacher-centered approach* presenta la limitació de només funcionar quan la situació d'ensenyament-aprenentatge és predictable i estable, en cas contrari caldria repensar el rol que desenvolupa cadascú.

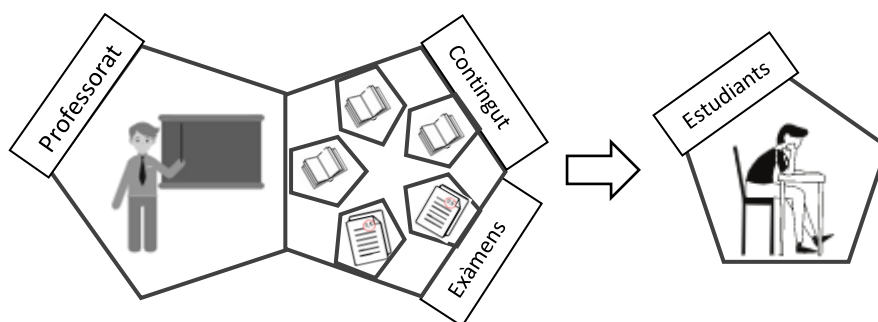
En consonància amb el rol del professorat, l'estudiant es converteix en un subjecte passiu que té per objectiu comprendre i adquirir tot el contingut que es deriva de la figura principal. En aquest sentit, Huba i Freed (2000) i Acosta (2005) destaquen la dificultat dels estudiants de créixer personalment en un entorn que ofereix poc marge d'intervenció i autonomia per part del discent. Conseqüentment, Catalano i Catalano (1999) apunten a què poc s'espera de l'estudiant més enllà de la reproducció dels continguts a les proves avaluadores.

Pel que fa al darrer element, l'avaluació, Bonsón i Benito (2005) destaquen el paper fonamental que té aquesta a l'hora de consolidar els aprenentatges dels estudiants. Descriuen, però, com l'avaluació tradicional és *de* l'aprenentatge més que *per a* l'aprenentatge. Això es tradueix en proves d'examen estandarditzades o basades en tests, que permeten quantificar el coneixement dels estudiants i que reforcen la vessant acreditativa d'aquestes. Es parla, doncs, d'un control o acreditació (Arboix et al., 2003). Amb tot, els primers recorden que aquest tipus d'avaluació no permet disposar “de una imagen exacta de los avances de los alumnos en relación a todos los aspectos educativos relevantes (aprendizaje de contenidos, de procedimiento, de estrategias, de actitudes, de destrezas, de valores, de competencias)” (Bonsón i Benito, 2005, p.89).

La Figura 2 representa els elements fonamentals de l'enfocament educatiu tradicional, entenent que el professorat és component principal del que es deriva tota la gestió del procés d'aprenentatge i avaluació, essent l'estudiant el darrer element a considerar i el qual intervé de quasi forma inconnexa en aquest procés.

Figura 2

Elements principals de l'enfocament convencional



1.3.2. L'enfocament competencial

L'apartat anterior ha permès identificar un seguit de limitacions que dificulten, d'una banda, la intervenció activa a l'aula per part de l'estudiant universitari i, de l'altra, l'aprenentatge significatiu de la seva professió. Fruit d'aquestes restriccions i la realitat descrita a l'inici d'aquest capítol, sorgeix l'oportunitat de *reformular* les línies pedagògiques adoptades al context universitari. De fet, així ho planteja la bibliografia especialitzada vinculada a la formació superior (European Commission, 2018a, 2018b; European University Association, 2018; Ferguson et al., 2019). En aquest conjunt de publicacions es posa en relleu l'interès de les institucions universitàries europees per dissenyar propostes educatives que promoguin el constructivisme des de l'aprenentatge significatiu (Ausubel et al., 1976). Perquè això sigui viable es planteja

l'enfocament competencial o per competències com l'alternativa adient per orientar les formacions d'educació superior envers el perfil que ha de desenvolupar el futur professional per intervenir amb èxit a l'entorn laboral. Això es tradueix en "la aplicación de conocimientos en ambientes reales, abriendo la posibilidad de transformar experiencias de aprendizajes en la posesión de competencias.[...] El foco está puesto en los resultados de aprendizaje." (Schmal i Ruiz-Tagle, 2008, p.149).

Aquesta realitat duu, per tant, a una nova definició dels elements principals que intervenen en la formació –disseny curricular, rol dels agents educatius, avaluació i ara, cada vegada més, els entorns d'ensenyament-aprenentatge (Tardif, 2003; Posada, 2004; Tobón, 2008; García, 2011; Díaz-Barriga, 2014, Bezanilla et al., 2019). Per tal de poder comprendre cadascun d'aquests elements, i poder analitzar sistemàticament el pla d'estudis d'aquesta recerca, s'ha recollit en els següents apartats informació relativa a cada component.

1.3.2.1. Disseny curricular

Autors com Posada (2004), García (2011) i Díaz-Barriga (2014) apunten a què en una formació competencial les habilitats professionals són l'element des del qual irradia la configuració del disseny curricular. D'acord amb la perspectiva dels experts citats, el disseny curricular, també anomenat *pla de formació*, és entès com la planificació que integra les competències amb l'estratègia pedagògica, els continguts, la pràctica i l'avaluació. Aquests experts també coincideixen en què perquè aquest disseny sigui significatiu ha d'adoptar un enfocament flexible per tal d'assegurar l'equilibri "de capacidades y de contenidos, de teoría y de práctica, de actividades de aprendizaje y evaluación" (Blanco, 2008, p.43), però també una perspectiva transdisciplinària, descrita per García (2011, p.12-13) com "algo que simultáneamente ocurre entre disciplinas, a través de ellas y más allá de toda disciplina" i afegeix "la transdisciplinariedad [...] pretende unir, articular y vincular saberes, dado que los problemas [reales] nunca están parcelados"⁴. Així doncs, el pla de formació competencial ha d'advocar per una estructura que

⁴ Carvajal (2010) adverteix que, en aquest context, en el que es busca la visió holística de la formació, altres conceptes com *multidisciplinarietat* o *interdisciplinarietat*, etapes prèvies a la *transdisciplinarietat*, afloren per descriure realitats que es donen a l'hora de connectar diferents àmbits de coneixement en uns estudis. Cal, per tant, distingir el primer terme entenent-lo com el desenvolupament de les disciplines de forma independent, però que segueixen una mateixa finalitat. Una vegada assolida aquesta fita no s'estableixen vincles i tampoc perspectiva articulada dels resultats obtinguts per cada disciplina. Quant a *interdisciplinarietat* l'autor ho descriu com una estratègia pedagògica en la que diverses disciplines treballen per un fet comú i en el transcurs d'aquesta activitat poden interaccionar.

permeti a l'estudiant aprendre i implementar les competències i coneixements en situacions el més símil a la realitat professional.

Alguns autors, des de diversos àmbits de coneixement, aposten per desglossar les accions necessàries per configurar un enfocament basat en competències (EBC). Per fer-ho, prenen com a referència propostes com les de *formació professional* en ser les precursors d'aquest enfocament. Aquí se'n presenten dues de significatives, això no suposa, però, que siguin les úniques. Així doncs, Gruppen et al. (2012) apunten a tres principis que orienten, globalment, el disseny d'un EBC:

- Planificar EBC suposa *mapejar* les demandes de l'entorn. Després d'identificar-les es determinen quines són les competències que han de desenvolupar els estudiants perquè en qualitat de professionals puguin respondre a les necessitats del context.
- Cal partir d'aquestes demandes, també, per dissenyar i desenvolupar les experiències d'aprenentatge –tenint en compte coneixements, valors i habilitats.
- A més, és bàsic considerar les competències per determinar l'avaluació del procés d'aprenentatge.

Wesselink et al. (2007), per la seva part, amplien els principis a vuit, destacant que:

- 1- Cal definir les competències que es treballaran i desenvoluparan a la formació.
- 2- Els problemes –demandes de l'entorn– són l'element central per configurar el currículum (enfocament pedagògic i avaluació).
- 3- L'avaluació és contempla abans, durant i després del procés d'aprenentatge.
- 4- Les activitats d'aprenentatge tenen lloc en situacions reals de l'entorn professional.
- 5- El coneixement, les habilitats i les actituds cal evidenciar-les de forma íntegra en les situacions d'aprenentatge i avaluació.
- 6- La formació ha de potenciar l'autogestió i reflexió vers la pròpia pràctica del futur treballador.
- 7- El professorat tant del centre formatiu com laboral ha de desenvolupar un rol de guia, sense obviar el domini en l'àmbit de coneixement.
- 8- Es prepara als estudiants per assegurar l'aprenentatge al llarg de la vida (competència aprendre a aprendre).

En l'àmbit de l'ensenyament superior el nombre de propostes i models sobre la implementació d'un EBC també és força elevat i el contingut d'aquests varia en funció de l'autor. En aquesta recerca s'han considerat quatre propostes, l'elecció de les quals es justifica pels següents motius: són propostes d'autors cabdals en la recerca en formació competencial (Tardif, 2003; Tobón, 2008), aquestes giren al voltant de la innovació educativa al context universitari (Tecnológico de Monterrey, 2015) i els referents disposen de bagatge en la implementació de plans d'estudi sota l'enfocament competencial (Bezanilla et al., 2019).

La Taula 3 reflecteix la relació entre els processos de les quatre propostes. Totes elles permeten obtenir una visió, en aquesta recerca, del procés de disseny del model educatiu al BCE desenvolupat per l'Escola d'Educació. Cal apuntar que s'ubica primerament Tobón (2008) a la taula per ser la proposta més completa.

Taula 3

Pautes per a l'establiment d'un pla d'estudis basat en competències

| Tobón (2008) | Tardif (2003) | Tecnológico de Monterrey (2015) | Bezanilla et al. (2019) |
|--|---|--|---|
| | | <i>Nivell 1.</i> Analitzar el model educatiu que proposa el país determinat per factors socioculturals i polítics. | <i>Dimensió 1:</i> Analitzar el marc legislatiu i administratiu del context. |
| 1. Concretar el procés de lideratge del projecte (canvi enfocament educatiu). | | | |
| 2. Establir com es desenvoluparà la reforma estructural dels estudis. | | | |
| 3. Refermar el model pedagògic pel que aposta la institució. | 5. Establir les modalitats pedagògiques. | <i>Nivell 2.</i> Determinar les característiques generals del model pedagògic (àrea de formació, concreció del cicle i període, etc.). | <i>Dimensió 2:</i> Adaptar la missió, visió i el pla estratègic de la institució d'acord amb CBC. |
| 4. Planificar la gestió de la qualitat del nou pla d'estudis. | | | |
| 5. Fermar les característiques generals de la formació (definició de la professió, codi ètic, antecedents, etc.). | | | |
| 6. Construir el perfil professional de l'estudiant una vegada finalitzi la formació (competències transversals i específiques). | 1. Determinar les competències que es desenvoluparan que componen el programa d'estudi. | | |
| 7. Dissenyar la xarxa curricular (concreció dels mòduls, creditatge, projectes, etc.). | 4. Desglossament de les competències al llarg de la formació per identificar quan i com s'evidenciaran. | <i>Nivell 4.</i> Elaborar el programa per mòduls. | <i>Dimensió 3.</i> Concretar l'estructura integradora de la formació (mòduls). |
| | | <i>Nivell 3.</i> Establir les competències a desenvolupar. Determinar com s'evidenciaran aquestes. Concretar els continguts i definir els RA i indicadors. | |

| Tobón (2008) | Tardif (2003) | Tecnológico de Monterrey (2015) | Bezanilla et al. (2019) |
|---|---|---|--|
| 8. Formular les polítiques generals del funcionament dels estudis i l'avaluació per orientar a administratius, docents i estudiants. | 6. Concretar les modalitats d'avaluació. | | <i>Dimensió 4.</i> Planificar el disseny i contingut de cada mòdul tenint en compte el perfil dels estudiants. |
| 9. Especificar el contingut dels mòduls i projectes plantejats a la fase 7. | | | |
| 10. Planificar les activitats d'aprenentatge i avaluació, així com els recursos. | 2. Establir els RA que es deriven de les competències de la formació. 3. Determinar els recursos a mobilitzar. 7. Concretar l'organització del treball docent i estudiants. 8. Definir el seguiment de l'aprenentatge dels estudiants. | <i>Nivell</i> 5. Contextualitzar les propostes de treball. | <i>Dimensió 5.</i> Establir les orientacions pedagògiques i les activitats d'ensenyament-aprenentatge. <i>Dimensió 6.</i> Revisar, reflexionar i revisar les fortaleces i debilitats de cada mòdul. <i>Dimensió 7.</i> Revisar, reflexionar i revisar les fortaleces i debilitats del pla d'estudis. |

Així doncs, Tardif (2003) apunta a vuit etapes com les adients per configurar un disseny curricular competencial apropiat. En aquestes contempla accions ja plantejades pels autors de *formació professional* (Gruppen et al., 2012 i Wesselink et al. 2007) com la determinació prèvia de les competències abans de configurar el disseny o la concreció de les activitats de formació i avaluació. Tobón (2008), en canvi, planteja deu fases que s'encabeixen en tres grans etapes – establiment de la direcció del projecte curricular, posada en marxa de l'organització curricular i concreció del procés d'aprenentatge. De forma similar el Tecnológico de Monterrey (2015) fa referència a diferents nivells d'assoliment en el disseny competencial que s'ubiquen en dues etapes, el *macrodiseño*, que correspon a l'anàlisi de l'entorn i de la institució en què s'implementarà l'EBC per determinar quines són les demandes, així com les potencialitats del context formatiu, i el *microdiseño* que comporta la configuració dels eixos d'ensenyament aprenentatge –disseny, desenvolupament i gestió curricular. Finalment, Bezanilla et al. (2019) no tracten etapes o fases, sinó dimensions en les que cal intervenir i que s'encabeixen en tres línies –aspectes contextuais, procés d'implementació i revisió. El treball de cadascuna de les dimensions és gradual, el que significa que és necessari abordar les primeres per concretar amb fermesa amb les últimes.

A través de les propostes recollides a la Taula 3 s'observen accions compartides en el redisseny d'una formació sota EBC, com ara identificar el model educatiu que preval a la institució, establir les competències que hauran d'haver desenvolupat els titulats al finalitzar els estudis, concretar les activitats d'ensenyament-aprenentatge o establir una xarxa que relacioni els mòduls d'aprenentatge. Amb tot, sembla necessari destacar les propostes del Tecnológico de Monterrey (2015) i Bezanilla et al. (2019) per apuntar a una primera anàlisi de les polítiques educatives i factors de l'entorn que poden ser determinants i, alhora, poden convertir-se en arguments per apostar per un canvi institucional. En el cas dels darrers autors, també es destaquen les dimensions 6 i 7 per fomentar les revisions constants de les propostes educatives no només per identificar millores, sinó per assegurar una actualització del model.

Un dels aspectes que es desprèn d'aquestes aproximacions és la necessitat de *definir les orientacions pedagògiques* –metodologia. A partir de la revisió de diversos autors s'observa com les institucions universitàries adopten estratègies basades en la visió constructivista, per tal de conduir als estudiants al desenvolupament de les competències professionals. Aquestes s'associen a corrents educatives com *les ciències de l'aprenentatge* que duen a la innovació a través del canvi constant i observant la tecnologia com a element clau. Pels impulsors d'aquest darrer moviment tot és subjecte de canvi, l'agrupació dels estudiants, la figura del tutor, inclús el context d'aprenentatge (Sawyer, 2008). La transformació, per tant, succeeix en tots els

elements que configuren les situacions d'aprenentatge, per exemple, aprenent no només des de la institució formativa sinó a partir de la interacció en l'entorn professional real; adaptant el *software* dels dispositius electrònics als possibles ritmes d'aprenentatge o agrupacions dels estudiants; treballant amb coneixements de diverses disciplines per a la resolució d'un mateix conflicte (transdisciplinarietat) o promovent la reflexió en comptes d'oferir només respostes – *Transferència del coneixement* (Schank et al., 2009).

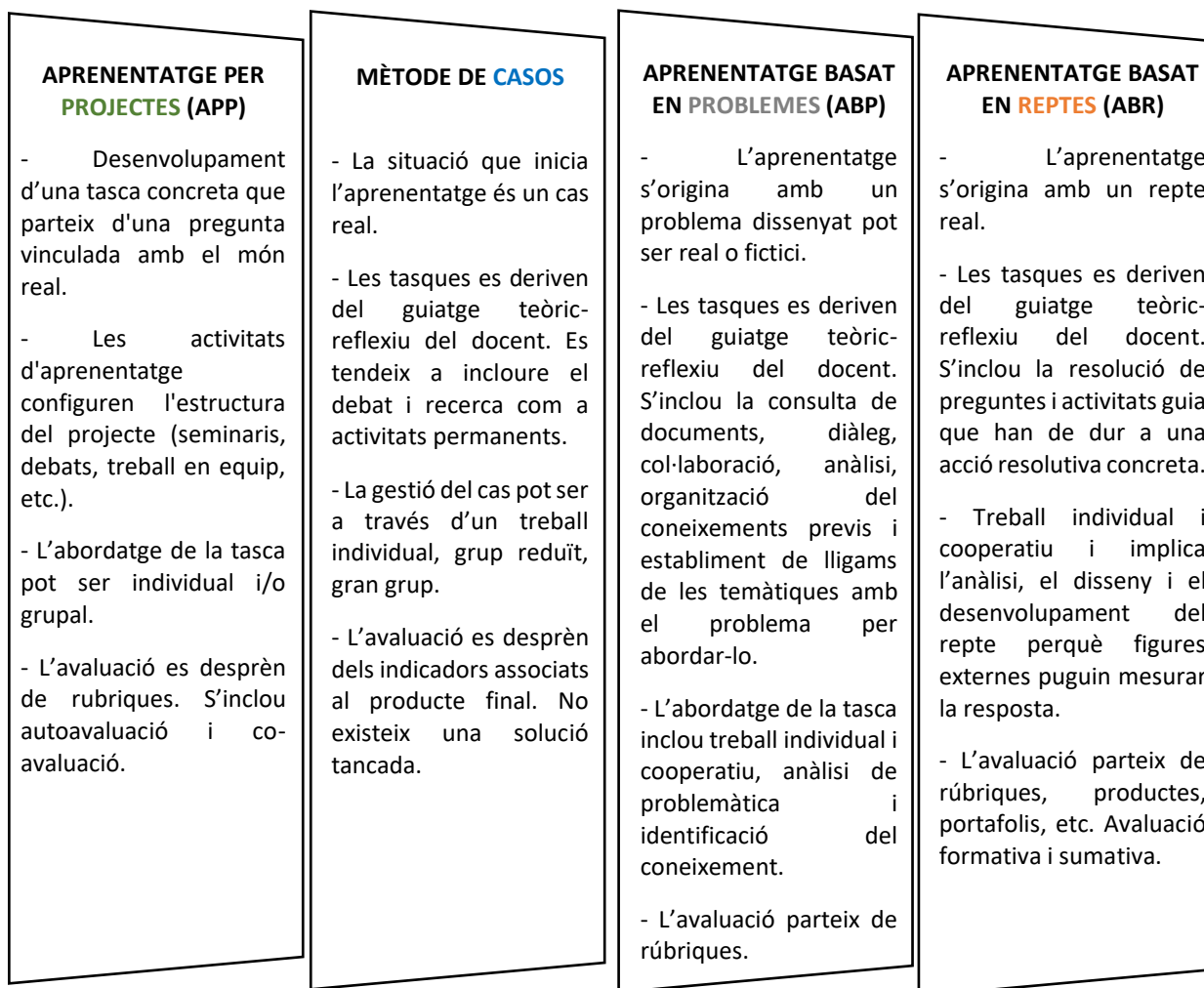
Una altra corrent és l'*aprenentatge al llarg de la vida*, que suposa el desenvolupament, per part de l'individu, de consciència i responsabilitat d'aprendre en qualsevol situació amb l'objectiu de disposar de suficient bagatge per respondre a les demandes personals, professionals i socials. La European Commission (2006; 2018a) ressalta que es diposita confiança en les noves generacions per tal de lidar amb els canvis contextuais i que, per aquest motiu, sembla indispensable formar futurs ciutadans competencialment per a l'aprenentatge al llarg de la vida.

Per últim, s'afegeix l'*aprenentatge actiu*, relacionat amb la participació íntegra de l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge. Bonwell i Eison (1991, p.3) ho descriuen com la proposició de "instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing". Felder i Brent (2009) concreten que les tasques a desenvolupar conviden al treball individual, però també en petit grup. El coneixement passa a ser la conseqüència de resoldre una qüestió, un repte o un problema en comptes d'esdevenir l'element central i l'estudiant és proactiu en la seva tasca per poder donar resposta a la proposta inicial.

Aquests corrents educatius prenen forma a través de múltiples estratègies d'ensenyament-aprenentatge que fomenten el desenvolupament de les competències, el guiatge del professorat i el protagonisme de l'estudiant en aquest procés formatiu. D'acord amb el context d'estudi es seleccionen les següents estratègies a través de la Figura 3: *Aprenentatge Per Projectes* (APP), *Estudi de casos*, *Aprenentatge Basat en Problemes* (ABP) i *Aprenentatge Basat en Reptes* (ABR). La tria es justifica, també, per ser alguns dels mètodes més utilitzats en altres propostes curriculars basades en competències. Cal afegir que la informació que consta a la figura està relacionada amb la *definició* breu de l'estratègia, els *elements que la configuren*, la *forma de treball* i l'*avaluació*.

Figura 3

Exemples d'estratègies actives d'ensenyament-aprenentatge en l'àmbit educatiu



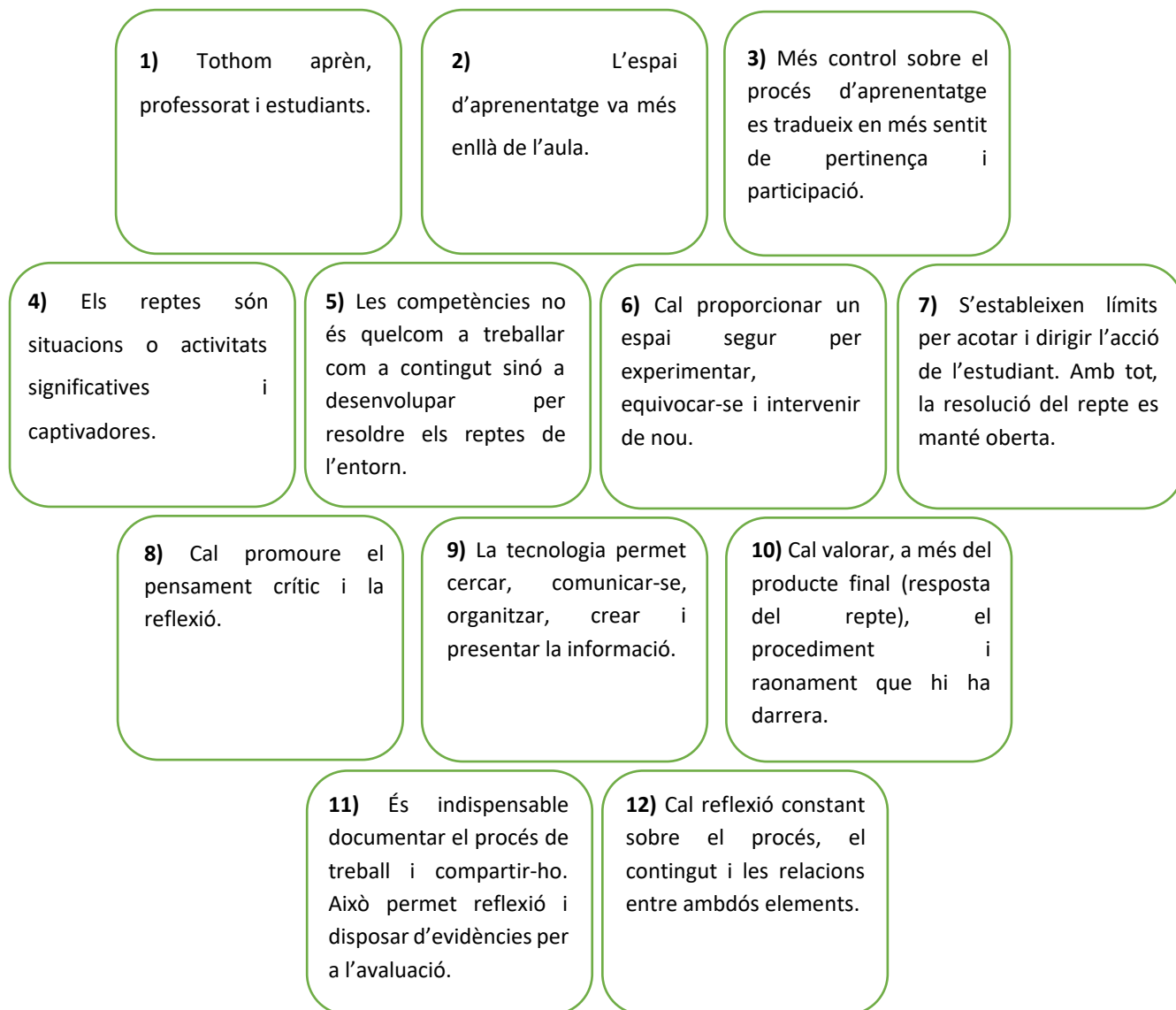
Nota: A partir de Martí et al. (2010), Bell (2010), Bilgin et al. (2015), Tecnológico de Monterrey (2016), Alonso-Ferreiro (2018), Arias-Gundín et al. (2008), Benito i Cruz (2005), Savery i Duffy (1995), Savery (2006), Prieto (2006), Tecnológico de Monterrey (2015).

D'acord amb el BCE, l'ABR esdevé l'estratègia per excel·lència que acaba condicionant el disseny curricular dels estudis, en mòduls. Nichols i Cator (2008) descriuen aquesta estratègia com un paradigma captivador que promou la resolució de problemes reals per part dels discents. García et al. (2018) apunten a què alguns dels passos per presentar solucions al repte són informar-se sobre la temàtica, fer una pluja d'idees amb possibles solucions i realitzar activitats per refermar o refutar les respostes donades. Perquè aquest procés es desenvolupi adequadament és essencial que el professorat proporcioni preguntes, activitats i recursos guia (Johnson et al., 2009). El rol de l'estudiant és, com es veurà al següent apartat, d'observador, analista i investigador, ja que ha d'avaluar el repte, els recursos de què disposa i com pot integrar-los per

aportar una resposta congruent. D'acord amb Nichols et al. (2016, p.8-10) són dotze els principis que condicionen la implementació de l'ABR (Figura 4):

Figura 4

Principis que orienten la incorporació d'ABR als estudis de qualsevol nivell formatiu (adaptat de Nichols et al., 2016)



En conjunt, l'ABP i l'ABR poden confondre's i és per això que cal afegir que en l'ABP la solució final aportada no té perquè adaptar-se a la realitat, mentre que a l'ABR es necessari que sigui així (Tecnológico de Monterrey, 2016). Pel que fa al rol del professorat, en el primer cas, actua com a facilitador, consultor o guia, mentre que en l'ABR aquesta figura també la poden desenvolupar altres perfils com especialistes de l'àmbit de coneixement, investigadors o

persones del context d'aprenentatge, encara que no tinguin un vincle amb el món acadèmic (Fidalgo et al., 2017).

L'observació de les quatre propostes ens duu a identificar aspectes comuns –autonomia de l'aprenent, producció final oberta o avaluació heterogènica– que reforcen les orientacions teòriques esmenades amb anterioritat. Alhora, també es poden comprovar diferències relacionades amb la configuració de l'estímul –temàtica, cas real, problema real o fictici i repte real– o l'origen dels continguts per resoldre cadascuna de les propostes. Malgrat això, aquestes dissimilituds no esdevenen significatives en relació a la realitat del context on s'apliquen, ja que, tal com anuncia Prieto (2008), es tracten d'un conjunt d'actuacions que, per la seva naturalesa socioconstructivista, condueixen igualment a l'estudiant no només a adquirir nous coneixements, sinó també a desenvolupar les competències transversals i específiques per incorporar-se al món laboral. Cal considerar però, que la viabilitat d'aquestes propostes depèn de la seva ubicació en el marc d'un model pedagògic continu i competencial, l'estructura del qual ha d'haver partit, com s'ha indicat, d'una reflexió sobre el perfil en competències de l'estudiant al finalitzar la seva formació inicial i dels recursos i processos necessaris per constituir-ho (Tardif, 2003; Tobón, 2008; Fernández, 2005).

1.3.2.2. Rol dels agents educatius

En el context formatiu descrit es produeix un altre canvi, vinculat amb la relació i el rol dels agents educatius –professorat i estudiants– a l'aula universitària. Liu et al. (2006), Garrett (2008) i Khaled (2013) ho descriuen com el traspàs d'una formació *teacher-centered* a una *student/learner-centered*.

Les característiques del primer tipus de formació es concreten, com s'ha mencionat a l'apartat [enfocament convencional](#), en el professorat com la figura que estimula les respostes i rebutja allò que sigui diferent a l'esperat. També és l'encarregat de gestionar i fer arribar el coneixement a l'aula, mentre que l'estudiant esdevé un element passiu, que es limita a observar i està condicionat a l'acció del docent.

Oposat a aquesta visió pren rellevància el constructivisme (Garrett, 2008) que ubica als estudiants com el segon element –després de les competències– a partir del qual es dibuixa el procés d'aprenentatge. Per a Weimer (2002) aquesta situació duu a considerar cinc aspectes de la formació:

- *Balance of Power*. Suposa involucrar a l'estudiant en la presa de decisions del seu procés d'aprenentatge, de forma que aquesta tasca no la desenvolupi exclusivament el professorat. Perquè la pràctica sigui exitosa és indispensable, però, que aquest traspàs de poders entre agents educatius sigui gradual i mai complet, ja que, d'una banda, l'estudiant ha de disposar de suficients eines, recursos i autonomia per prendre decisions de forma efectiva i, de l'altra, el professorat no ha de desprendre's de les seves responsabilitats professionals i ha d'intervenir, com es veurà més endavant, com a supervisor i guia de l'estudiant.
- *The Function of Content*. D'acord amb l'autora, la concepció d'aprenentatge va més enllà d'adquirir coneixement sinó que es tracta d'utilitzar-lo com el mitjà que durà a nous aprenentatges. Això significa que els estudiants, a més de disposar de coneixement base, també aprenen diverses estratègies i tècniques que els permetran accedir a altres coneixements disciplinaris. D'aquesta forma també es convida a l'estudiant a ser conscient del seu procés d'aprenentatge i a disposar d'autonomia en aquest transcurs.
- *The Responsibility for Learning*. Per assegurar aquest aspecte és necessari seguir les següents pautes: cal crear un clima favorable a l'aula, deixant espai a la participació activa de l'estudiant i especificant, a través d'una guia, per exemple, què implica ser responsable i en quines accions es concreta; el docent universitari té l'obligació de mostrar el valor i la necessitat d'aprendre, però ha d'evidenciar que és l'estudiant qui acaba prenent la decisió d'aprendre o no; per últim, els estudiants han de veure que la seva responsabilitat en els processos d'aprenentatge o omissió d'aquesta té conseqüències, ja sigui en l'avaluació, en el desenvolupament d'altres tasques o en el treball grupal.
- *The Purpose and Processes of Evaluation*. L'avaluació s'ha de comprendre com quelcom que va més enllà d'una qualificació, convertint-se aquesta en un suport per a l'aprenentatge. Per aconseguir-ho cal, però, centrar el seguiment en els processos que efectua l'estudiant més que en el producte final; desvincular l'avaluació d'ansietat i estrès a través de més oportunitats i formats d'evidències d'aprenentatge; evitar incloure en l'avaluació reptes dispars respecte el que s'ha treballat a l'aula (no es busca sancionar a l'estudiant); contemplar retorn formatiu més que qualificatiu i assegurar l'heterogeneïtat⁵ en l'avaluació.

⁵ En aquest context, entenem per *heterogeneïtat en l'avaluació* –o heterovaloració per a Tobón (2008)– com la possibilitat d'incloure diverses figures en el seguiment dels estudiants. Això significa que no només hi participa el professorat universitari, sinó que la responsabilitat també recau en altre professorat o

- *The role of the teacher.* L'autora referencia diferents metàfores per descriure el ventall de responsabilitats del professorat universitari en aquesta orientació formativa, des de *jardiners*, en tant que cultiven el desenvolupament competencial dels estudiants, essent també *guies*, promovent l'associació de coneixements entre les aportacions dels estudiants, arribant a *entrenadors*, ja que no només instrueixen, sinó que configuren les estratègies per accedir a l'aprenentatge. Amb tot, com es veurà més endavant, aquestes responsabilitats van més enllà de l'aula.

Altres característiques que es desprenen del *learner-centered approach* són que els estudiants aprenen a ser autònoms en el fer, pensar, comprendre i comunicar i, segons Benito et al. (2005), en cercar i incorporar informació, planificar i transmetre resultats. La seva activitat ha d'anar acompanyada de consciència d'aprenentatge, el que implica conèixer que tots els recursos – actitudinals, procedimentals i de coneixement –, proveïts i identificats autònomament, s'acaben integrant per configurar la seva pràctica professional, d'aquí que Gisbert i Lázaro (2020, p.20) apuntin a la necessitat de l'estudiant de saber “gestionar diferentes tipos de conocimiento en múltiples contextos, a través de nuevas y variadas formas de interacción”.

Des d'aquesta perspectiva, l'estudiant desenvolupa les accions descrites a partir d'un procés d'aprenentatge actiu i que incorpora situacions d'anàlisi de coneixements previs, de reflexió crítica vers continguts plantejats i de mobilització de les competències professionals desenvolupades fins el moment. Aquesta realitat reflecteix, per tant, un aprenentatge dinàmic que, no s'ha d'oblidar, comporta també un procés social i comunicatiu, en tant que els estudiants “ask questions and solve problems together, and learning is thus a dialogue between learners” (Niemi et al., 2016, p.473).

Per a Ramos-Álvarez i Luque (2010, p.331) el canvi efectuat de *teacher-centered* a *learner-centered* ha comportat, a més, la interacció de l'estudiant amb l'entorn amb l'objectiu d'adquirir “any kind of theoretical, practical or instrumental knowledge”, passant d'una formació que implica demostrar què saben els estudiants, de forma descontextualitzada, a uns estudis que promouen l'evidència del coneixement en un entorn concret.

Amb tot, en aquest context s'ha de tenir en compte que, com suggereixen Morales (2008) i el Tecnológico de Monterrey (2015), qui té un paper actiu no només és l'estudiant sinó també el professorat, que és qui acaba configurant el camí operatiu de l'aprenent. Aquesta realitat condiona, per tant, el rol i les capacitats disposades pel professorat fins al moment, essent

figures vinculades a l'entorn acadèmic, en la resta de companys de grup de treball-aula i, fins i tot, en el propi estudiant.

coherent desenvolupar aquestes al màxim i adoptar-ne de noves amb la fi de “construir las nuevas sociedades modernas.” (Navarro i Cejas, 2019, p.4).

Flores et al. (2018, p.103) descriuen la intervenció dels professors com a “coordinador(es), moderador(es) y facilitador(es) del trabajo dentro y fuera del aula”, ja que són els que configuren l’ambient perquè l’estudiant avanci en el seu aprenentatge. En aquest context, el domini de la disciplina ja no és suficient i la tasca del professor esdevé complexa (Blaskova et al., 2015; Porta, 2017). Així, per exemple, Torra et al. (2012), en la definició de la figura del professor competencial, consideren que aquest ha de disposar de sis competències: interpersonal, metodològica, comunicativa, planificació i gestió docent, treball en equip i innovació. Aquestes estan relacionades amb l’actualització del professor vers el contingut amb el qual treballa, incorporant les novetats conegudes des de la recerca, la contextualització d’aquests continguts, l’adaptació del seu registre comunicatiu o la configuració d’entorns d’aprenentatge reptadors (Bain, 2007).

En aquesta línia, altres autors com Mas (2011), Brassard (2012) o Triadó et al. (2014) també descriuen la diversitat de competències a desenvolupar pel professorat universitari. El primer, però, recorda que en els nous escenaris d’aprenentatge la funció docent es veu redirigida a la orientació d’aprenentatge –més que reproductor de coneixement. Zabalza (2002, p.110) justifica la transformació que comenta Mas (2011) pel fet que els estudiants tenen més possibilitats d’accedir al coneixement per diverses vies, però aquesta facilitat en l’accés “no supone una ayuda significativa en lo que se refiere a la decodificación, asimilación y aprovechamiento de tal información”. Mas (2011) recorda que també el professorat fa la funció d’investigador i, ocasionalment, de gestor dins la pròpia institució sense comptar l’aula. Aquestes funcions es tradueixen en disposició de competències associades al disseny de la formació que imparteix, a la gestió de l’aula integrant estratègies d’aprenentatge actiu, acompanyament dels estudiants (tutoria), avaluació dels processos d’aprenentatge i ensenyament, rol actiu en la millora docent o la participació en activitats de la institució. Brassard (2012) desglossa aquest repertori i afegeix la comunicació, l’escolta, el pensament crític, la col·laboració, la tecnologia i la resolució de problemes. Triadó et al. (2014) comparteixen les anteriors i, addicionalment, valoren la *competència interpersonal* relacionada amb la confiança vers la capacitat d’aprenentatge dels estudiants, així com el seu respecte i comprensió.

García et al. (2016, p.53), en aquest sentit, apunten a què les competències descrites no es desenvolupen amb èxit si no estan acompanyades per una nova mentalitat, la qual està associada a sis propostes⁶:

- Valorar al professorat com una font d'informació addicional. També, complementària a d'altres a les que té accés l'estudiant –experts, companys, figures de l'entorn, llocs web.
- Visualitzar el professorat com a acompanyant de l'estudiant en la interpretació de la informació.
- Ampliar els contextos d'ensenyament-aprenentatge –presencials i virtuals– facilitadors de coneixement i propiciadors del desenvolupament de les competències.
- Desplaçar l'avaluació de coneixements des de la perspectiva qualificadora-acadèmica i adoptar una perspectiva *professionalitzadora* vers el seguiment de les competències.
- Apostar per un aprenentatge més enllà dels continguts, proposant recursos, procediments i actituds, potenciant el *Lifelong Learning*.
- Cercar transdisciplinarietat, és a dir, apostar pel treball conjunt amb altres disciplines, mitjans i figures de l'entorn.

Davant d'aquesta realitat, són múltiples els autors que ressalten la necessitat d'oferir formació als docents universitaris per tal que puguin adaptar-se al nou enfocament curricular i configurar els processos d'ensenyament-aprenentatge d'acord amb la pedagogia per competències. Hoogveld et al. (2005), per exemple, ho argumenten amb què el professorat ha d'enfrontar-se al desafiament de traduir un currículum abstracte en una seqüència de tasques amb sentit. Huizinga (2014) i López et al. (2016) amb què és aquesta figura qui posa en pràctica les reformes educatives i que, per tant, ha de participar en el seu disseny, però per fer-ho cal que rebi suport. Simonds et al. (2017), en la mateixa línia, apunten a què el professorat ha de disposar de les característiques i experiència necessàries per poder dissenyar la formació. Martínez et al. (2010) evidencien aquesta idea indicant que poc a poc s'han anat incorporant polítiques de formació continua per assegurar que a més de l'expertesa tinguin dots de didàctica i altres habilitats bàsiques per intervenir a l'aula.

La visió conjunta dels rols i les tasques que desenvolupen estudiants i professorat permet establir un símil de l'entorn acadèmic vers el professional, tenint en compte que la relació entre

⁶ Els autors indiquen set propostes de canvi de pensament en el professorat universitari. No obstant això, en aquesta recerca s'agrupen la primera i la quarta proposta a l'abordar un contingut similar.

les dues figures esdevé interactiva, horitzontal, quasi simètrica i transparent en termes de les responsabilitats que adopta cadascú en el context d'ensenyament-aprenentatge (Goñi, 2005). Amb tot, el mateix referent recorda que allò que un estudiant aprèn o desenvolupa estarà sempre subjecte a “la potencialidad de la tarea, de lo que el estudiante sabe, de la actitud con la que aborde el trabajo y del tipo de relación que mantenga con el docente” (Goñi, 2005, p.79).

1.3.2.3. Avaluació

El tercer element que intervé en el canvi d'enfocament formatiu és l'avaluació. Tobón (2008) descriu la formació basada en competències com una proposta que té per objectiu principal el desenvolupament integral de l'estudiant en un context que demanda ràpides respostes. Aquest enfocament assumeix la construcció del perfil professional de l'estudiant des de l'inici de l'organització curricular, establint les competències laborals com el punt central i des de les que es concreta, a més de les tasques d'ensenyament-aprenentatge, l'avaluació.

Des de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya es configuren diversos marcs de referència que orienten l'avaluació de les competències a l'ensenyament superior. Concretament, la guia associada a l'àrea de les ciències socials estableix quatre passos que planifiquen el seguiment de les competències de les titulacions d'aquest àmbit (Gairín et al., 2009).

Per la seva banda, Villardón (2012) proposa sis fases que orienten l'avaluació, però en aquesta ocasió de les competències presents a les assignatures. No obstant això, les propostes no disten l'una de l'altra més que en el grau de concreció de cadascuna:

Taula 4

Adaptació de les propostes de planificació per a l'avaluació de competències a la universitat

| Titulació (Gairín et al. 2009, p.77-82) | Assignatura / unitat d'aprenentatge (Villardón, 2012, p.5) |
|---|--|
| 1. Tenir ben definides les competències de la titulació. | 1. Establiment de les competències associades a la matèria i els resultats d'aprenentatge (RA). |
| 2. Especificar els components que defineixen cada competència (descriptors, nivells d'assoliment i indicadors). | 2. Concreció dels nivells que determinen la consecució dels RA. 3. Especificació dels nivells en indicadors perquè sigui més observable l'assoliment. |
| 3. Establir una xarxa dels components que permeten obtenir crèdits (competències, descriptors, nivells, indicadors, activitats formatives i estratègies d'avaluació). | 4. Selecció de les propostes que han d'evidenciar els indicadors. 5. Anàlisi de les evidències en base a les rúbriques d'avaluació. |
| 4. Desenvolupament de l'avaluació. | 6. Càlcul de les evidències per identificar el nivell d'assoliment final. |

El que es desprèn d'aquesta graella és la necessitat de ser sistemàtics en el procediment d'avaluació, així com transparents en què s'avalua, com s'evidencia i a través de què. Altres institucions com per exemple, la European Commission (2008), la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) (2013) o el European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2017) també descriuen els elements essencials que configuren l'avaluació competencial com són els resultats d'aprenentatge (RA), els nivells d'assoliment i els indicadors. Apunten, a més, que la formulació que han d'adoptar al disseny curricular, les eines necessàries per poder realitzar el seguiment i la rellevància d'aquests elements en l'avaluació de les competències.

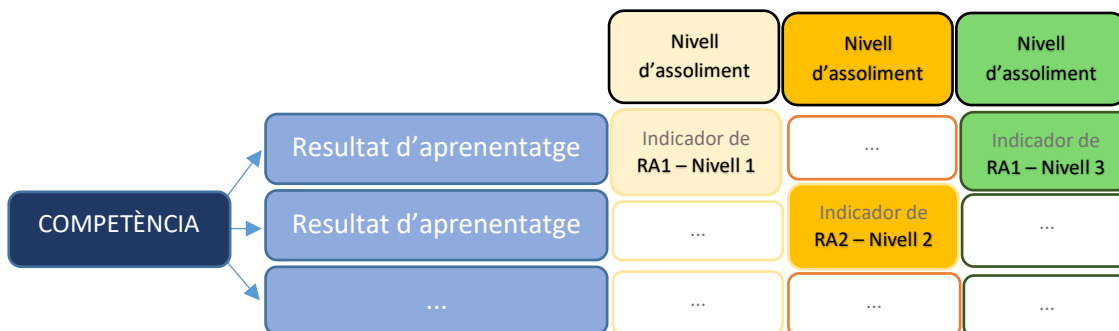
Definició i formulació

Pel que fa a aquesta recerca, la definició de **RA** es tradueix com *la concreció del que s'espera de l'estudiant en base a les competències professionals que ha de desenvolupar*. El seu establiment permet fer visible com hauria de manifestar-se la competència, i tot el que aquesta comporta, en el procés d'aprenentatge. Representen, per tant, la integració dels *saber, saber fer i saber ser i estar* que habiliten a l'estudiant per al futur professional i social. En el context de recerca es concreten més a través de la definició "enunciats sobre els quals s'espera que l'estudiant sigui capaç de fer, comprendre i/o demostrar un cop acabat un procés d'aprenentatge. [...] Aquests s'associen a cada semestre i són progressius al llarg de la titulació" (UdA, 2018, p.1).

En relació als **nivells d'assoliment** són, d'acord amb Gairín et al. (2009, p. 79) "el grau en què s'evidencia la consecució de les competències" i cal definir cadascun d'ells a partir d'un criteri numèric o qualitatiu que diferenciï cada nivell. Associats a aquests nivells s'identifiquen els **indicadors** i també esdevenen *el fet observable dels resultats d'aprenentatge*. Aquests es converteixen en el punt de connexió entre la competència i el nivell d'assoliment. La Figura 5 mostra l'associació dels termes:

Figura 5

Elements descriptius en l'avaluació de les competències



Nota: A partir d'Gairín et al. (2009), ANECA (2013) i UdA (2018).

Així doncs, per a les institucions de referència la formulació i aplicació d'aquests elements esdevé un aspecte determinant de les accions d'ensenyament-aprenentatge i de la qualitat formativa. És per aquest motiu que l'ANECA (2013, p.24), per exemple, a través dels següents sis principis acota les característiques que han de reunir els RA i que tindran repercussió en la concreció de la resta d'elements:

1. *Evitar l'ambigüitat.* Redacció clara i comprensible per tots els agents educatius.
2. *Assegurar l'observació.* Concreció dels RA facilitant el seu seguiment, afegint criteris també clars.
3. *Establir un equilibri.* Creació de RA que siguin assolibles per l'estudiant, però que, alhora, siguin un repte que els motivi a continuar aprenent.
4. *Respectar la unitat d'aprenentatge.* Formulació en la línia del contingut de l'assignatura/bloc d'ensenyament.
5. *Mantenir la relació global.* Associació dels RA específics amb els RA genèrics de la titulació.
6. *Seguir els nivells preestablerts.* Correlacionar adequadament els RA segons les indicacions establertes, d'acord amb el context d'estudi, al Decret d'establiment del Marc andorrà de les titulacions d'ensenyament superior (MATES) (2010)⁷.

⁷ Des de l'ANECA (2013) es fa referència als nivells definits al *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES)*. D'acord amb el context d'estudi es decideix adaptar els principis descrits amb el marc de referència del Principat d'Andorra (MATES). Per a possibles consultes: <https://www.bopa.ad/bopa/022006/Documents/60F6E.pdf>

Per últim, cal destacar en la vessant de la formulació com Kennedy (2007) destaca la Taxonomia de Bloom –utilitzada al BCE (Escola d'Educació, 2018; Universitat d'Andorra, 2018)– com el llistat de verbs que permet concretar les accions d'aprenentatge que desenvolupa l'estudiant seguint diverses etapes d'assoliment que tenen lloc en aquest procés.

Instrument d'avaluació: la rúbrica

Són múltiples els mitjans que es proposen per al seguiment de les competències. El motiu d'aquesta diversitat està relacionat amb la complexitat d'avaluar diferents elements de les competències i els reptes que la tasca planteja –com assegurar la significativitat d'aquesta. Autors com Cubero et al. (2018, p.161) plantegen l'avaluació de les competències a través de “tareas complejas” que descriuen com activitats “de calidad [que] se basan en los principios de reto, reflexión y transversalidad y se caracterizan por estar contextualizadas en situaciones reales, ser retadoras y transversales. [Que exigen] demostraciones y productos de los estudiantes que impliquen tanto un rigor intelectual y pensamiento crítico [e invitan a] la puesta en práctica de diferentes competencias y estrategias”. Moreno (2012), en aquest sentit, també fa referència a altres activitats ja mencionades com l'ABP, l'estudi de casos, simulacions, etc. per poder analitzar les competències en una situació el més real possible. Aquestes idees reflecteixen les propostes encabides a la formació que s'analitza en la present recerca. Amb tot, cal diferenciar les activitats mencionades dels instruments que permeten recollir evidències del desenvolupament de les competències.

Una eina a la qual es recorre habitualment és la rúbrica. Velasco-Martínez i Tójar-Hurtado (2018) la defineixen com una taula descriptiva utilitzada per professorat i estudiants per avaluar les competències d'acord amb uns nivells i indicadors establerts inicialment. És compartida i coneguda per tots els agents educatius, permet l'avaluació heterogènica⁸ i facilita una visió quantitativa i qualitativa de l'evolució de l'estudiant. Des de l'eLearn Center i la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (2015, p.37) apunten a què aquest recurs facilita el seguiment i retorn als estudiants i a més aporta transparència al procés d'avaluació, ja que “clarifica i refina els objectius de l'aprenentatge [...] vinculats als continguts i a les activitats”. En aquest context, la proposta de Metcalfe (2017), observar l'error com una font d'aprenentatge, pren rellevància en tant que la rúbrica acaba esdevenint el “repositori” al qual pot accedir el professorat per identificar què cal abordar de nou a l'aula. Bearman i Ajjawi (2019) insisteixen, però, en què una

⁸ Per accedir novament a la definició d'heterogeneïtat en aquest document: [avaluació](#).

altra de les funcions de les rúbriques, a més de fer el procés de seguiment transparent, és conduir als estudiants a *pensar, fer i crear*.

En aquest context s'indica que els elements que conformen la rúbrica són els descriptors, els nivells d'assoliment –poden ser habitualment 3, 4 o 5– i els indicadors. Per a Alcón (2016) dels tres aspectes, els criteris o dimensions⁹ són els elements més importants en tant que permeten determinar la qualitat d'una evidència. En aquest sentit afegeix que cal distingir entre les rúbriques holístiques i les analítiques, enteses les primeres com eines generals que duen a avaluar el procés d'aprenentatge com un fenomen global “sin entrar en el análisis de los componentes [presentando] descriptores más generales y la puntuación que se asigna mediante estas es [conjunta]” (Alcón, 2016, p.4). Per altra banda, les segones suposen un desglossament de cadascun dels elements que intervenen en el procés d'aprenentatge i dels que se'n deriven indicadors concisos i específics.

Finalment, aquesta eina no està exempta de conflictes tal com conclou Rajohane (2019) i és que s'evidencia com les expectatives de professorat i estudiants vers el mateix instrument, de vegades, difereixen. Això justificaria la necessitat d'un diàleg constant entre els agents educatius per comprendre què s'espera de la tasca dels estudiants. Torrance (2006), per la seva part, refereix al fet que els estudiants aportin la mateixa resposta, o similar, a una mateixa tasca com una de les limitacions d'aquest instrument. Uns descriptors massa concisos poden inclús limitar l'autonomia de l'estudiant.

En conjunt, un seguiment que presenti aquesta casuística convida més que a l'avaluació exclusiva dels continguts disciplinaris, a l'anàlisi de les competències que faciliten l'aplicació d'aquests (Henri et al., 2017). Això comporta que el caràcter de l'avaluació sigui continuat i formatiu el que es traduiria en l'existència de diferents moments per evidenciar el desenvolupament de les competències, el triple compromís –professor, aprenent i companys– vers la gestió dels resultats obtinguts en aquest procés (Assessment Reform Group, 2002) i l'habilitat dels estudiants per gestionar la seva pràctica en base al que es concreta a la rúbrica. Nicol i Macfarlane-Dick (2006) conclouen que una avaluació ben planificada permetrà identificar amb claredat què s'espera de la intervenció de l'estudiant; promourà la reflexió i autoavaluació de la pròpia pràctica; facilitarà la disposició d'informació sobre el desenvolupament en el procés

⁹ Tal com s'aprecia, són múltiples les designacions dels descriptors que es deriven de les competències. Els autors mencionats utilitzen *descriptors*, *criteris* o *dimensions*. No obstant això, d'acord amb Esqué (2019), el context de recerca i els referents Gairín et al. (2009), ANECA (2013) i UdA (2018), en aquesta recerca s'opta per emprar Resultats d'Aprenentatge (RA) per evitar l'ambigüitat en els conceptes.

d'aprenentatge; promocionarà el diàleg entre professorat i estudiants i oferirà dades que ajudaran al professorat a reorientar la intervenció de l'estudiant.

1.3.2.4. Entorns d'ensenyament-aprenentatge

Per finalitzar el capítol s'ha cregut convenient revisar recerques que descriguin característiques dels entorns d'ensenyament-aprenentatge de diferents nivells educatius, en tant que la distribució del mobiliari en l'espai, els recursos presents en l'aula, les característiques físiques, així com la funció atorgada al context esdevenen components que poc a poc prenen més importància en el desenvolupament de la formació. A més, aquests contextos semblen estar condicionats cada vegada més per l'adopció d'enfocaments basats en competències.

Autors com Cleveland i Soccio (2015) i Ford (2016) indiquen la necessitat de reflexionar sobre el tipus d'activitats que es desenvolupen als espais per poder condicionar-los. Apunten que cal valorar quin és el model educatiu que es desenvolupa en la institució, així com la metodologia per la que s'advoca a les aules. Només així pot decidir-se la creació d'espais d'ensenyament-aprenentatge híbrids, flexibles i que fomentin la intervenció dels estudiants en la pràctica educativa.

Pel que fa als recursos, Herrington i Herrington (2007) recuperen el concepte d'*aprenentatge autèntic*¹⁰ per ressaltar que els llibres, apunts i exàmens ja no són suficients pel tipus d'aprenentatge que plantegen els discents. El mateix succeeix amb la incorporació d'exemples reals a la docència, els quals perden valor si aquests no poden evidenciar-se a l'aula. Conseqüentment, proposen *redissenyar* els espais amb la intenció que aquests exemples puguin incorporar-se a través d'intervencions i diàleg amb professionals de l'àmbit del coneixement, de treball col·laboratiu entre estudiants, de divulgació i argumentació de resultats en grup gran, així com des de la manipulació i creació de materials. Afegeixen que "[the context] needs to encompass a physical environment which reflects the way the knowledge will be used, and a large number of resources to enable sustained examination from different perspectives" (Herrington i Herrington, 2007, p.70).

En la recerca d'Imms et al. (2016) s'identifica la transdisciplinarietat dels espais, també la incorporació de parets desplaçables, mobiliari adaptat als nous processos d'aprenentatge,

¹⁰ L'*aprenentatge autèntic* és el procés pel qual els estudiants estan exposats a problemes i experiències reals –de l'entorn proper– que han de resoldre amb estratègies, continguts i recursos proporcionats en el context d'ensenyament-aprenentatge, identificats des d'un treball individual i/o obtinguts en experiències extra-acadèmiques (Agbesi et al., 2018).

consideració de sostenibilitat, usos formals i informals dels entorns, obertura a l'ensenyament i aprenentatge multi-modal –grupals i individualitzats– i les TIC, com elements exemplificadors dels *New Generation Learning Environments*. Aquest darrer element també el proposa SmartClassroom (2020). Amb tot, els autors recomanen revisar la forma en què aquesta transformació impacta en el desenvolupament de la formació en ser un canvi tan notori. En el context descrit, Lackney (2008) i Wilson (2009) posen en relleu l'existència d'elements que poden truncar la implementació d'aquestes modificacions com ara, una manca de la competència contextual per part del professorat, la desconexió entre els dissenyadors dels espais i els docents i la tendència de dissenyar espais sense considerar els factors que intervenen en el context. Afegeixen que aquests fets poden afectar també als processos d'ensenyament-aprenentatge i l'èxit de la inversió. Com a conseqüència, els segon referent estableix tres eixos sobre els que reflexionar abans del canvi: enfocament pedagògic i resultats d'aprenentatge associats a la formació, la grandària del grup i el treball grupal i la presència de les noves tecnologies a l'aula.

Altres referents com Leigh (2012), la University of Connecticut (UCC) (2015), Sasot i Belvis (2017) o Recalde et al. (2020) ofereixen un llistat dels elements en què cal fixar-nos en l'entorn formatiu i quina opció de canvi se'n pot derivar. Especialment es contempla la consideració de diferents portes d'accés, finestres que permetin l'entrada de llum natural, terres que facilitin la identificació de l'espai –per exemple, canvi de colors segons el nivell–, mobiliari ergonòmic i parets que protegeixin del so i amb tonalitats no disruptives. Seguint la línia de la UCC (2015), Leigh (2012), des de l'àmbit escolar, inclou la regulació de la temperatura, la ventilació i la disposició de recursos per a la docència com a factors incidents en el desenvolupament dels estudiants a l'aula i la comoditat del professorat. Recorda que disposar de vistes a l'exterior i llum natural duu a la reducció d'estrès i fomenta la concentració i productivitat.

Per últim, Sasot i Belvis (2017, p.15-18) proposen set criteris que permeten analitzar l'espai:

1. Acollida: els espais d'entrada i sortida poden esdevenir un lloc d'intercanvi comunicatiu. És interessant transformar-los per crear un entorn acollidor.
2. Pertinença: comporta a la institució identificar espais per exposar memòries i produccions dels agents educatius. També llocs on deixar els objectes personals.
3. Comunicació: la comunicació, bé sigui verbal o visual, és un element fonamental per la convivència satisfactòria i això ha de poder manifestar-se en la institució.
4. Cooperació: significa proporcionar espais que convidin a la cooperació entre agents educatius (co-docència, co-educació), així com a la creació de comunitat.

5. Diversitat: duu a considerar la flexibilitat i adaptabilitat en els espais per facilitar la convivència de les diferents persones que assisteixen al centre.
6. Moviment: suposa el trencament de l'espai-temps tradicionals, convidant a la redistribució dels agents, recursos i mobiliari en l'espai, conduint a un canvi en l'organització i planificació de l'horari.
7. Transducció: implica reflexionar sobre els rols i les activitats que es desenvolupen a l'espai formatiu amb l'objectiu de reinterpretar i crear noves formes de fer.

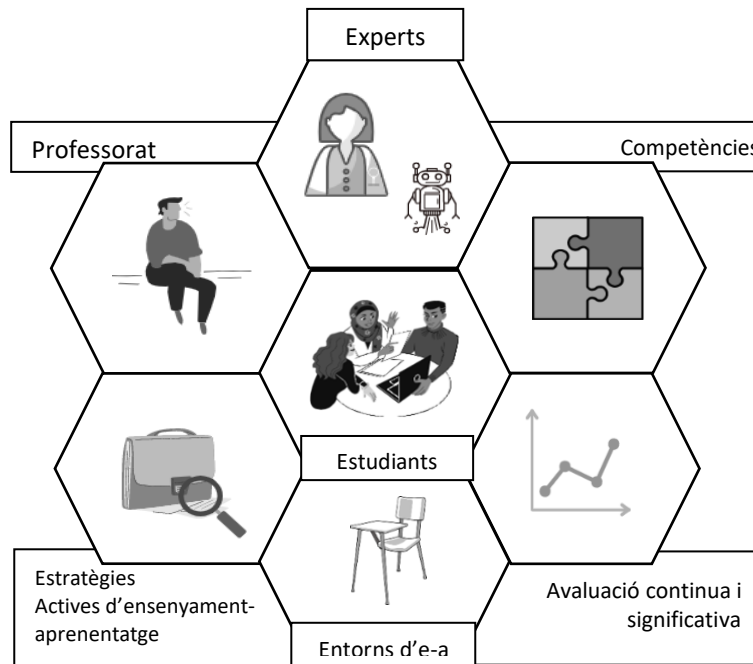
Abans de fixar-nos en tots aquests elements, Bennett (2006) proposa reflexionar al voltant de què duu a què la formació hagi de ser presencial; què pot afavorir l'espai perquè l'estudiant vulgui aprendre; quin tipus d'aprenentatge es desenvoluparà (individual, grupal, mixt, etc.); de quina forma l'espai condicionarà els rols dels agents educatius; com es pot conduir a una relació horitzontal entre professorat i estudiants o de quina forma l'espai enriquirà les experiències formatives. Temple (2008), en aquesta línia, recorda la necessitat d'apostar per dissenys flexibles i que propiciïn la sensació de comunitat i treball col·laboratiu.

Conjuntament, els elements i qüestions anteriors no només conformen un llistat per analitzar un context d'ensenyament-aprenentatge, sinó que faciliten la identificació de possibles mesures per adaptar-lo a una nova realitat educativa.

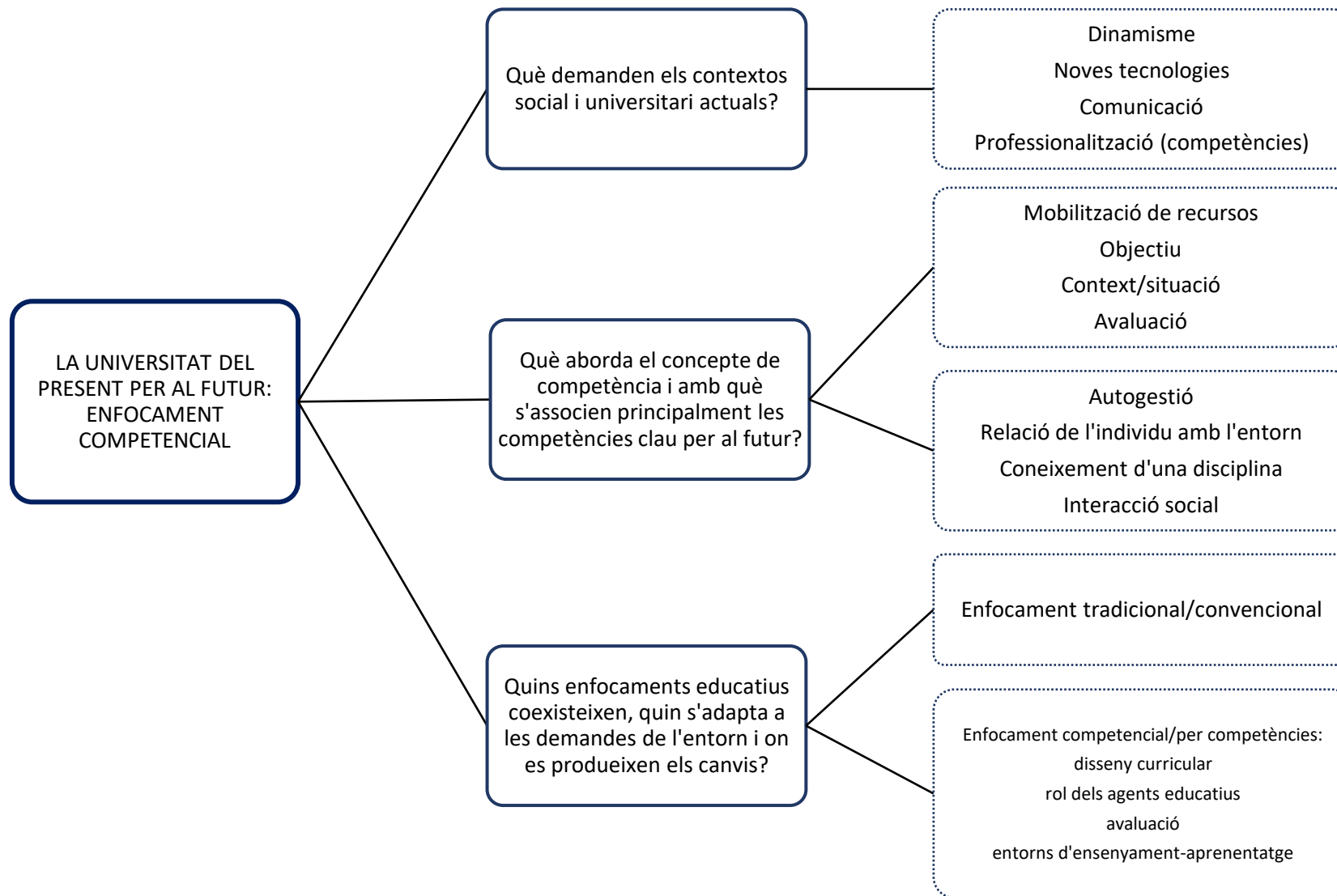
A mode de resum, la Figura 6, que es presenta a la següent pàgina, recull els components principals que intervenen en un enfocament competencial en contraposició a la Figura 2 de l'apartat previ que incloïa els d'un enfocament convencional. La diferència més notòria entre un i l'altre és la xarxa que es conforma en un enfocament competencial entre cadascun dels elements per tal d'assegurar el desenvolupament competencial de l'estudiant.

Figura 6

Elements principals de l'enfocament competencial



1.4. Mapa conceptual del capítulo 1



CAPÍTOL 2. LA COMPETÈNCIA COMUNICATIVA I EL TREBALL DE LES LLENGÜES

Un altre aspecte significatiu del BCE i que s'analitza en aquesta recerca és la *competència comunicativa* (CC). Això es justifica a partir de l'ús del català, l'anglès i el francès com a llengües vehiculars en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge dels futurs mestres, però també pel fet que, una vegada aquests finalitzin la formació hauran de poder intervenir amb èxit "als contextos plurilingües i multiculturals [del país]" (Decret d'establiment del títol estatal de bàtxelor en Ciències de l'educació, Núm. 44, 2018). La CC, per tant, esdevé el segon element vertebrador del marc teòric. Per abordar-la, en aquest *Capítol 2* es desenvolupa el constructe des de diversos posicionaments en la lingüística aplicada. Seguidament, s'aprofundeix aquest concepte en l'àmbit educatiu partint de la proposta del *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2020). A continuació, s'estableixen algunes de les orientacions educatives que faciliten el desenvolupament de la CC. Finalment, es concreten els principis que han de guiar la seva avaluació.

2.1. El constructe de *competència comunicativa*

Tal com es presenta a l'inici d'aquest document –[Justificació de la recerca](#)–, el sorgiment del plurilingüisme¹¹ ha dut a les institucions formatives nous reptes relacionats amb el treball del domini comunicatiu. Un d'ells ha estat la consideració de la CC des d'una nova perspectiva, és a dir, ressaltant la possibilitat dels individus d'interaccionar en diferents llengües. Aquest enfocament ha dut també al desplegament de la CC en dimensions lingüístic-comunicatives i a la definició dels recursos necessaris per al desenvolupament integral de l'estudiant en totes les llengües des de la vessant comunicativa (Savignon, 2018).

Tot i aquestes concrecions, el terme de *competència comunicativa* tampoc ha format part d'un consens conceptual en l'àmbit de la lingüística aplicada (Celce-Murcia et al., 1995; Embark, 2013). Per aquest motiu, a les següents seccions es revisa l'evolució del constructe a partir de diferents propostes de l'àmbit de la lingüística per acabar definint-lo des del *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Council of Europe, 2020), document clau en el bàtxelor que s'analitza en aquesta recerca. Cal destacar que totes aquestes aproximacions no només han servit per comprendre les dimensions en l'adquisició de les llengües, sinó que també han orientat l'ensenyament i avaluació d'aquestes (Bagarić, 2007).

¹¹ Aquest concepte comprèn les interrelacions i connexions que es generen entre les llengües d'un individu (Piccardo, 2013; Monev, 2015), mentre que el *multilingüisme* es distingeix del primer en respondre a la idea de coexistència de diverses llengües en una mateixa societat (Riquelme, 2017).

2.1.1. Origen i evolució del concepte *competència comunicativa*

Els intents de concreció del terme *competència* s'inicien a mitjans del segle XX quan Chomsky l'introdueix en l'àmbit de la lingüística aplicada associant-lo al coneixement de la llengua com a objecte i apreciament aquesta última com un sistema complex inherent a la ment humana (Chomsky, 1964). En aquest context, l'autor distingeix *competència d'actuació*, entenent el segon element com la capacitat d'utilitzar la llengua.

A partir del seu posicionament, diferents lingüistes desenvolupen altres perspectives i aporten nous punts de vista vers el concepte de *competència* vinculat a la *comunicació*. Hymes (1972), per exemple, defineix la CC a partir de tres elements associats: el coneixement, l'habilitat d'ús i l'ús en situacions reals. Pel que fa al primer element, *coneixement*, el descriu com la consciència i el domini de la llengua en termes de gramàtica i sintaxi; en termes psicolingüístics (memòria, ramificació dels conceptes i similars); en termes de pertinència i adequació de la llengua segons el context i en termes d'efectivitat comunicativa. Pel que fa al segon, *habilitat d'ús*, aborda els factors no cognitius com són la motivació, l'afectivitat o la voluntat. En aquest també incorpora la capacitat d'interacció i el que se'n deriva d'aquesta –“ánimo, resolución, gallardía, compostura, serenidad, dignidad, confianza en el desempeño” (Hymes, 1972, p.27). En l'últim element, *ús en situacions reals* o *actuació*, contempla “la interacción entre competencia (conocimiento, habilidad para el uso), la competencia de otros, y las propiedades cibernéticas y emergentes de los mismos eventos” (Hymes, 1972, p.28). D'acord amb Kramsch (2006) aquesta proposta es produeix com a resposta a la visió restrictiva i tradicionalista de desenvolupar una llengua exclusivament a partir dels elements inherents de l'individu, així com la memorització d'aquests.

A la dècada dels vuitanta, Canale i Swain (1980) dissenyen una proposta similar a la de Hymes (1972) si tenim en compte que el nombre de dimensions de la CC que plantegen també són tres –gramatical, sociolingüística i estratègica. Per als autors, la dimensió *gramatical* comporta el coneixement i domini dels ítems i normes associats a “morphology, syntax, sentence-grammar semantics and phonology” (Canale i Swain, 1980, p.29). La dimensió *sociolingüística* la relacionen amb la comprensió i consideració de les normes socioculturals d'ús –producció i comprensió d'oracions en base als factors socioculturals com temàtica, rol dels participants, context, normes d'interacció, actitud, registre i estil. En aquesta dimensió també intervenen les normes de discurs, relacionades amb l'associació entre estructures lingüístiques i funcions comunicatives. Per últim, els autors ressalten la dimensió *estratègica* com aquella que inclou destreses aplicades per adaptar el discurs a un entorn real i que es vinculen a la gramàtica –per

exemple, parafrasejar– i a la sociolingüística –neutralitzar el discurs quan es desconeix l'estatus social dels individus amb qui es comunica.

Seguint aquesta línia, Celce-Murcia et al. (1995) plantegen una quarta aproximació, però aquesta lleugerament més complexa a l'incorporar cinc dimensions, una de central –la discursiva– i quatre de subjacents –lingüística, d'acció, sociolingüística i estratègica. En aquesta proposta s'observa força influència de Canale i Swain (1980) sobretot pel que fa al significat de cada dimensió. Així doncs, la primera, la *discursiva*, engloba la cohesió, la deixi, la coherència, el gènere textual i l'estructura conversacional. Quant a la *lingüística*, la dimensió amb més consens entre els especialistes, comprèn el lèxic, la gramàtica, la sintaxi, així com la fonologia i l'ortografia segons ens ocupem de textos orals o escrits. La tercera dimensió, l'*acció*, la relacionen amb l'habilitat de concordar la intencionalitat comunicativa amb formes lingüístiques (*Speech acts and speech acts sets*, Celce-Murcia et al., 1995). Els autors apunten que l'equivalent d'aquesta dimensió en la comunicació escrita seria la retòrica. La quarta dimensió, la *sociolingüística*, està associada a l'expressió i adequació dels missatges d'acord amb els factors socials i culturals del context, com són les variables "situacionals", les convencions, el coneixement cultural associat a la llengua o els elements no verbals. Per últim, com Canale i Swain (1980), Celce-Murcia et al. (1995) valoren la dimensió *estratègica* com aquella que permet conèixer i implementar accions que faciliten el procés comunicatiu. Algunes d'elles són les estratègies d'interacció, de gestió del temps o de compensació.

Des d'una altra faceta, Bachman (2006) i Valeeva et al. (2016) presenten dos models que aborden els components de la CC associats a les segones llengües i al seu aprenentatge. Així, el primer autor fa referència a dues dimensions. La primera d'elles, l'*organitzacional*, agrupa els elements gramaticals –sintaxi, vocabulari, morfologia, etc.– i d'estructura textual –cohesió i retòrica. La segona dimensió per a Bachman (2006) és la *pragmàtica* i aquesta està representada per la il·locució¹² –associada a les funcions el llenguatge– i per la sociolingüística –control dels convencionalismes.

Quant al model de Valeeva et al. (2016) aquest incorpora un desglossament de dimensions més ampli, plantejant-ne un total de sis. Per tant, les dimensions a les que apunten aquests darrers autors són: del llenguatge, lingüística, sociocultural, discursiva, educativa-cognitiva i estratègica. Tal com s'observa, aquesta aproximació distingeix entre les dimensions *del llenguatge* i

¹² *Il·locució* és un terme pertanyent als àmbits de la lingüística i sociolingüística i que és definit per l'Enciclopèdia Catalana (Fundació Enciclopèdia Catalana, s.d.) com "dimensió dels actes de parla que en determina la intenció comunicativa (en qualitat d'asseveració, promesa, petició, etc.)".

lingüística, i descriu la primera com el domini de les habilitats d'escriptura, audició, producció i lectura i la segona com el coneixement dels elements lingüístics convencionals –gramàtica, vocabulari, lèxic, ortografia i grafia. En relació a la dimensió *sociocultural* es descriu igual que en les altres propostes com la consideració dels elements socials i culturals, principalment, de l'L2, encara que també cal evidenciar el domini dels de l'L1. Quant a la dimensió *discursiva* implica l'habilitat d'aportar cohesió i coherència al missatge. La cinquena dimensió, *educativa-cognitiva* exclusiva de l'aprenentatge de segones llengües, duu a la disposició d'habilitats, recursos i metodologia per a la gestió de l'aprenentatge. Per últim, la dimensió *estratègica* aborda, com el seu nom indica, l'ús d'estratègies verbals i no verbals per compensar mancances en l'L2 i assegurar la comunicació.

En darrer lloc, la proposta més recent és la del CEFR (Council of Europe, 2020) que planteja tres dimensions –lingüística, sociolingüística i pragmàtica–, les quals aglutinen els descriptors de les perspectives anteriors tal com s'indica en el propi document “the different competence models developed in applied linguistics since the early 1980s did influence the CEFR” (Council of Europe, 2020, p.129). En el següent apartat, es desglossa cada dimensió en els seus descriptors, el que permet analitzar la proposta d'acompanyament i seguiment que es desenvolupa al BCE.

Com s'aprecia, el llegat de Hymes (1972) és notori en totes les propostes, sobretot pel que fa a les tres línies principals de la CC, és a dir, el domini de la llengua com a objecte, la consideració dels elements socioculturals del context comunicatiu i la integració d'ambdós aspectes en una situació comunicativa real. Els models, però, han evolucionat en la reestructuració de les propostes anteriors i en l'addició d'elements complementaris. Això posa en relleu algunes diferències entre els models:

1. El nombre de dimensions que integra cada model. Aquest oscil·la entre tres i sis dimensions, sent tres el nombre més recurrent (Hymes, 1972; Canale i Swain, 1980 i Council of Europe, 2020).
2. La terminologia emprada per designar les dimensions. Cada referent atribueix a les diferents dimensions una denominació i ho fa recuperant terminologia anterior (Celce-Murcia et al., 1995; Valeeva, 2016) o incorporant-ne de nova (Bachman, 2006). També es dona el fet que alguns referents utilitzin els mateixos termes tot i referir-se a dimensions diferents (*pragmàtica* de Bachman o *del llenguatge* de Valeeva et al. (2016).

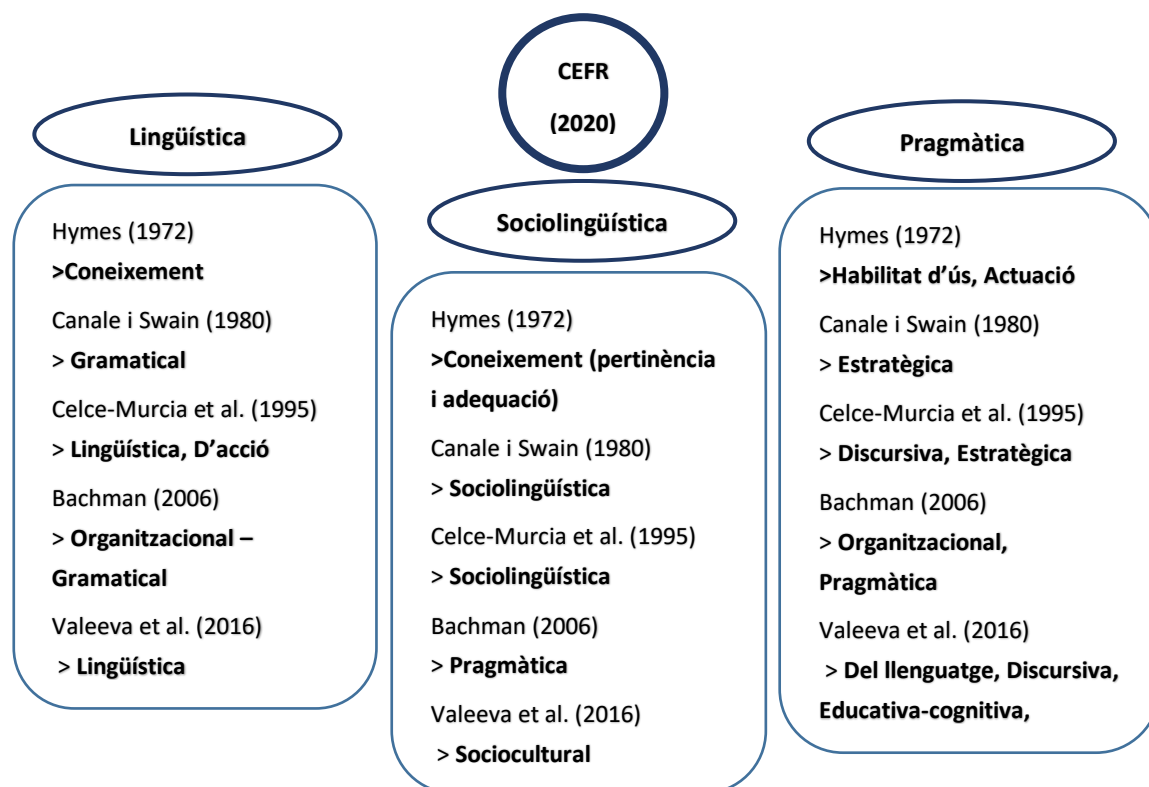
En el cas de la proposta més recent, també s'al·ludeix al constructe *competència comunicativa del llenguatge* per designar a la CC de forma general¹³.

3. El contingut de cada línia de la CC. Si bé és cert que existeix consens en l'existència de les tres línies principals en la CC, s'identifiquen lleugeres discrepàncies, per exemple, en com es desglossa la línia pragmàtica. Mentre Canale i Swain (1980) fan referència al domini d'estratègies per assegurar la comunicació, Bachman trasllada aquestes estratègies a la línia sociolingüística. El mateix succeeix amb els aspectes de pertinència i adequació de la llengua, Hymes (1972) els associa amb la primera línia, *coneixement*, i Celce-Murcia et al. (1995) a la segona, sociolingüística.

Amb tot, la interrelació entre les propostes es òbvia i és per aquest motiu que a través de la figura següent es pretén evidenciar les connexions amb la proposta més recent i que serveix de guia en aquesta recerca.

Figura 7

Relació entre les dimensions de la CC dels models inicials i el CEFR (Council of Europe, 2020)



¹³ En la present recerca s'emptra el sintagma *competència comunicativa* per qüestions de concreció, encara que és possible observar com altres investigacions de l'àmbit sociocomunicatiu utilitzen sintagmes com *competència lingüística comunicativa* o *competència sociocomunicativa* per representar la mateixa idea.

S'observa, per tant, com la CC tendeix a descriure's a partir dels elements que la conformen tal com es fa palès a les propostes anteriors així com a les recerques de Ronquillo i Goenaga (2009), Aguilar (2013) o Aslonova (2020), entre d'altres. En aquest treball, però, creiem convenient presentar també algunes definicions seleccionades per la seva pertinença a l'àmbit de la lingüística aplicada, concretament a la formació de llengües:

- Piepho (1974, traducció de Berns, 1990, p.97): "ability to make oneself understood, without hesitation and inhibition, by linguistic means which the individual comprehends and has learned to assess in terms of their effects, and the ability to comprehend communicative intentions even when they are expressed in a code which the speaker him or herself does not yet know well enough to use and is only partially available in his or her own idiolect".
- Berenguer-Román i Roca-Revilla (2016, p.3, 5-6): "la competencia comunicativa se manifiesta como una suma de subcompetencias o dimensiones; no obstante, se debe tener en cuenta que, sean unas u otras, estas tienen que integrarse de forma simultánea. [Se trata de] la habilidad para utilizar la lengua en la interacción social, basada en la negociación de significados entre dos hablantes.
- Cazden (1973, p.135): "communicative competence implies a knowledge of both linguistic and sociolinguistic rules: a knowledge, in other words, both of language (in the narrow sense of phonology, syntax and semantics), and of the social world in which it must be used".
- Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes, 2021): "capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación".

A partir dels models i definicions anteriors es configura la següent accepció aplicable a aquesta investigació:

La competència comunicativa és el resultat de mobilitzar, correlacionar i adaptar els coneixements lingüístic (lèxic, ortografia, gramàtica, fonètica), sociolingüístic (convencionalismes culturals i socials) i pragmàtic (estratègies, coherència, cohesió, fluïdesa, temàtica, torn de paraula, comunicació no verbal) d'una llengua per respondre a les demandes d'una situació comunicativa real i síncrona o asíncrona. Suposa, a més, avaluar constantment l'efectivitat de la comunicació per reconduir els coneixements en cas que fos necessari.

Aquesta visió es complementa amb la proposta del model del CEFR (Council of Europe, 2020) que es descriu a continuació. La seva tria es justifica per tres motius: és la proposta que orienta

la formació que s'analitza en aquesta recerca (BCE), és el model més recent i supervisat (2001, 2018, 2020) i, com s'observa a la Figura 7, acota les perspectives dels models anteriors.

2.1.2. Desplegament de la *competència comunicativa* al *Common European Framework of Reference for Languages*

El *Council of Europe* en associació amb el *European Language Council* i el *European Centre for Modern Languages* esdevenen institucions de referència que vetllen per la promoció i millora de les competències relacionades amb el quefer plurilingüe dels ciutadans europeus en les darreres dècades. En aquest marc, no només han configurat propostes amb la finalitat de donar empenta al plurilingüisme des de qualsevol realitat, sinó que també han creat recursos per orientar el treball de les llengües a un nivell de concreció inferior, com pot ser una aula. Així doncs, tant el *European Language Portfolio* (2021b) com el CEFR (Council of Europe, 2001, 2018, 2020), són documents de referència que, per una banda, guien al professor de llengües en l'establiment de les dimensions lingüístic-comunicatives que han de contemplar-se en la formació, per així dissenyar activitats i eines que permetin als estudiants accedir al nivell de la segona i/o tercera llengua que desitgen. Per altra banda, aquests arxius també incorporen descriptors, indicadors i pautes per realitzar seguiments dels nivells de domini lingüístic dels aprenents.

Es procedeix, per tant, a explicar el desplegament de la *competència comunicativa* com a concepte, així com les *activitats comunicatives*, deixant la descripció i l'anàlisi de les *estratègies* i *competències plurilingüe* i *pluricultural* com a possibles línies futures de recerca.

2.1.2.1. *Dimensions i nivells de la competència comunicativa*

Tal com s'ha indicat, el model que presenta el CEFR (Council of Europe, 2020) estructura la CC en tres grans dimensions: lingüística, sociolingüística i pragmàtica. Tant la primera com la tercera estan conformades per sis descriptors, mentre que la segona per un. Les tres dimensions apareixen sempre interconnectades en qualsevol acte comunicatiu, és a dir, no són elements individuals i, per tant, cal observar-los com interdependents.

En aquest context, els diferents descriptors de cada dimensió poden presentar de quatre a set nivells de desenvolupament. S'utilitzen les lletres A, B i C per codificar-los i es desglossen, alhora, en 2 i 3 subnivells, segons el descriptor. El nivell més bàsic és el Pre-A1 i li segueix l'A1 i A2. A continuació, trobem el B1 i B2 com nivells mitjans i, finalment, identifiquem els nivells de domini

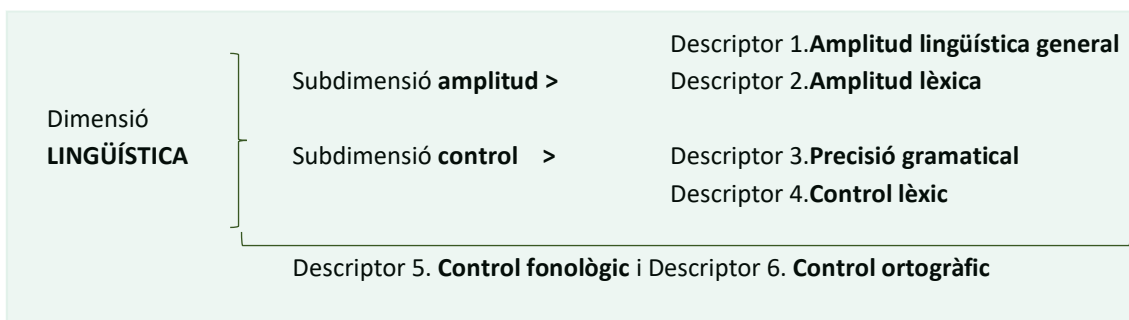
superior a través del C1 i, el més complex, el C2. A tall d'exemple, es presentaran alguns indicadors associats al nivell més bàsic i al més complex de cada descriptor¹⁴.

Dimensió lingüística

Com en la resta de models, aquesta dimensió s'associa al coneixement dels elements que es deriven de la llengua com a objecte. Els seus descriptors són: amplitud lingüística general, amplitud lèxica, precisió gramatical, control lèxic, control fonològic i control ortogràfic. Els quatre primers s'ubiquen en les subdimensions *amplitud* i *control* per tal de ressaltar la necessitat d'avaluar la complexitat de l'ús de la llengua i no només els errors "físics" d'aquesta. La mirada que es desprèn de cada descriptor i els seus indicadors és genèrica i, tal com s'especifica al document, cal adaptar-los a cadascuna de les llengües. Així, per exemple, si es parla de l'indicador "ús d'estructures gramaticals complexes" –derivat del descriptor 3– el professorat haurà d'acotar quines són aquestes estructures en les llengües d'ensenyament. La Figura 8 que es presenta a continuació resumeix l'organització de la dimensió lingüística i els seus descriptors, els quals s'expliquen a les següents pàgines:

Figura 8

Estructura de la dimensió lingüística i els seus components (CEFR, Council of Europe, 2020, p.132-136)



¹⁴ Com és sabut, a les diverses versions del CEFR (Council of Europe, 2001, 2018, 2020) s'utilitza el terme *competència* per referir-se al concepte general de la CC, però també pels components que la conformen. Alhora, es recorre als termes *aspectes* i *descriptors* per indicar els elements que descriuen aquests components de la CC. En aquesta recerca, però, seguint la terminologia d'un enfocament pedagògic competencial, es manté el terme *competència* pel constructe general, però la resta de termes es veuen substituïts per *dimensions*, *descriptors* i *indicadors* respectivament. D'aquesta forma, també es fa més evident la relació jeràrquica entre els components de la CC.

Descriptor 1. AMPLITUD LINGÜÍSTICA GENERAL, Subdimensió amplitud

Fa referència a l'ús de noves formes lingüístiques, més complexes que les utilitzades habitualment. Duu a l'usuari de la llengua a experimentar, prendre riscos i anar més enllà de la zona de confort habitual. Presenta set nivells de desenvolupament, el primer (Pre-A1) incorpora un indicador associat a l'ús de paraules i expressions aïllades per transmetre informació sobre el mateix usuari. Pel contrari, l'indicador de l'últim nivell, C2, està relacionat amb l'ús ampli del llenguatge per reflexionar, donar èmfasi, presentar o eliminar ambigüitat.

Descriptor 2. AMPLITUD LÈXICA, Subdimensió amplitud

Està vinculat a la quantitat i varietat d'expressions utilitzades. Es diferencia del descriptor anterior pel fet de què aquest es refereix més al volum de producció lèxica que no pas a la qualitat, com ho fa el previ. El desenvolupament del lèxic presenta sis nivells amb els respectius indicadors. L'A1, suposa disposar d'un repertori bàsic de paraules i expressions relacionades amb un àmbit concret. El C2, en canvi, implica disposició d'un repertori molt ampli de lèxic, incloent col·loquialismes, i dominant la funció conativa del llenguatge.

La seva amplitud està subjecta al procediment de la lectura.

Descriptor 3. PRECISIÓ GRAMATICAL, Subdimensió control

Significa recuperar estructures gramaticals preestablertes, implementar-les correctament i generar-ne de noves en l'articulació del pensament. Esdevé una de les vessants més complexes en la dimensió lingüística, en tant que demanda molta atenció per part de l'usuari. Cal destacar que a mesura que el nivell de desenvolupament incrementa la precisió es veu afectada, ja que l'usuari tendeix a fer un ús del llenguatge més creatiu i això pot dificultar el control ferm de la gramàtica.

Presenta set nivells d'assoliment i els seus indicadors, l'inferior, el Pre-A1, suposa conèixer i utilitzar principis d'ordre gramatical senzills, mentre que el nivell superior, C2, implica un domini complet i constant del control gramatical.

Descriptor 4. CONTROL LÈXIC, Subdimensió control

S'espera que l'usuari realitzi una selecció adequada d'expressions del repertori lèxic que disposa. A mesura que el domini de la dimensió lingüística incrementa, augmenta l'associació de col·locacions i *lexical chunks* (locucions, parelles o grups reduïts de paraules que solen presentar-se conjuntament). En relació als nivells d'assoliment, en són cinc. S'inicia a l'A2 amb l'indicador associat al control de repertori sobre necessitats del dia a dia i finalitza al C2 amb correcció i ús adequat del vocabulari en múltiples àmbits.

Descriptor 5. CONTROL FONOLÒGIC, no pertany a cap subdimensió

Es vincula a la familiaritat i seguretat d'articular els sons de la llengua que s'està aprenent, així com a l'habilitat d'utilitzar elements prosòdics com el to, l'accent, ritme i l'entonació per acotar el significat dels missatges. A les rúbriques es distingeixen sis nivells de desenvolupament i tres variables del control fonològic: control general d'aquest, articulació dels sons i prosòdia. Al nivell inicial, A1, els indicadors de cada variable fan referència a la reproducció limitada de paraules conegudes, a l'articulació de sons amb guiatge i a l'aplicació limitada de la prosòdia respectivament. Quant al nivell superior, C2, presenta tres indicadors que aborden respectivament el domini complet de la fonologia, l'articulació de tots els sons de la llengua d'aprenentatge i la implementació de totes les eines de la prosòdia.

Descriptor 6. CONTROL ORTOGRÀFIC, no pertany a cap subdimensió

Per últim, aquest descriptor es relaciona amb la capacitat de copiar, lletrejar, puntuar i distribuir adequadament les paraules i frases en el context comunicatiu. Presenta sis nivells de desenvolupament sent l'A1 l'inferior, amb un indicador que fa referència a la capacitat de copiar, lletrejar i puntuar de forma bàsica, i el nivell C2, el superior, implicant escriure sense cap error ortogràfic.

Dimensió sociolingüística

Aquesta dimensió està relacionada amb el coneixement i habilitats que es desprenen d'un acte comunicatiu social. Només presenta un descriptor i és l'*adequació sociolingüística*, que integra els marcadors socials de la llengua, convencionalismes vinculats a l'educació, diferències de registre, dialectes i accents. Com en el cas anterior, la mirada dels descriptors i indicadors que es presenta al CEFR (Council of Europe, 2020) és global i serà a la pràctica de cada llengua quan s'adapti la formulació de cadascun d'aquests.

Descriptor únic. ADEQUACIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA

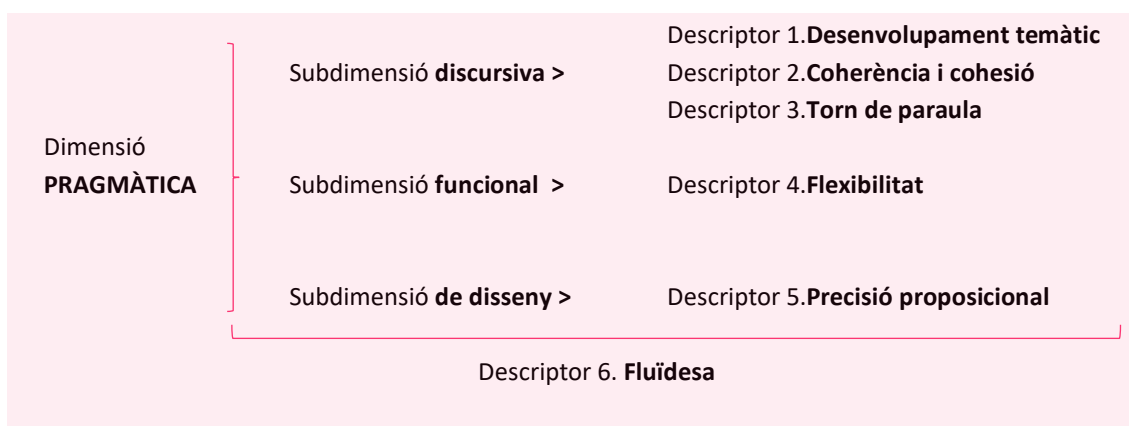
Aquest descriptor aborda l'ús de formes d'educació convencionals, el reconeixement de trets culturals de la llengua que es parla, l'adopció del registre apropiat, dominar les funcions del llenguatge i seguir les rutines bàsiques de socialització comunicativa (humor, al·lusions, ús d'expressions pertinents, etc.). Quant als nivells de desenvolupament se'n mostren sis. Val a dir, però, que el nivell inicial A2 i el mitjà B2 presenten una subdivisió. Amb tot, l'indicador del nivell A1 fa referència a l'habilitat d'establir contacte de forma educada a través de fórmules de cortesia. Alhora, el darrer nivell contempla la mediació, el domini de la funció conativa del llenguatge i d'expressions idiomàtiques i el control oral i escrit del llenguatge per persuadir, discutir, argumentar, negociar, dissuadir i aconsellar.

Dimensió pragmàtica

La darrera dimensió de la CC està relacionada amb l'ús real de la llengua. Aquest ús està regit per tres principis, *l'ordre*, *les funcions comunicatives* i *la seqüenciació*, els quals equivalen respectivament a les tres subdimensions en què es divideix la dimensió pragmàtica –*discursiva*, *funcional* i *de disseny*. Com en la resta de dimensions de la CC, en aquesta també s'identifiquen descriptors que faciliten el treball i acompanyament de les llengües en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Cal advertir, però, que cinc dels sis descriptors s'encabeixen en les diverses subdimensions, en canvi, el sisè es presenta de forma general per incidir en la resta. D'acord amb aquestes idees, la proposta quedaria de la següent forma:

Figura 9

Estructura de la dimensió pragmàtica i els seus components (Council of Europe, 2020, p.137-142)



Aquestes subdimensions, tenen una funció classificadora i es comprenen per mitjà dels descriptors. A continuació, es descriu cadascun d'ells:

Descriptor 1. **DESENVOLUPAMENT TEMÀTIC**, Subdimensió **discursiva**

El *desenvolupament temàtic* està relacionat amb la presentació lògica, clara i connexa de les idees i el seguiment de les convencions discursives. Es relaciona principalment amb les produccions escrites. Presenta quatre nivells i mig, en tant que es comença a disposar d'indicadors a partir del subnivell A2+. Així doncs, el nivell més bàsic s'associa a l'explicació d'una història o descripció a partir d'un llistat d'accions i a la menció d'un exemple en el discurs. Pel que fa al nivell superior, C2, aquest aborda la possibilitat de comunicar idees complexes de manera efectiva, mantenint l'atenció del lector amb facilitat i complint amb els objectius comunicatius.

Descriptor 2. COHERÈNCIA i COHESIÓ, Subdimensió discursiva

Es vincula a la connexió coherent que s'estableix entre els diferents components d'un text a partir d'elements cohesionadors com són la referència, la substitució i l'el·lipsi, així com connectors textuais o marcadors discursius. Ambdós aspectes intervenen tant entre frases com en el text global.

Quant al nombre de nivells de desenvolupament d'aquest descriptor s'identifiquen sis i, d'aquests, tres plantegen subdivisió (A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+). Pel que fa a l'indicador del nivell més baix, A1, està relacionat amb l'enllaç de paraules o grups de paraules a través de connectors bàsics i lineals com "i" i "després". L'indicador del C2, en canvi, apunta a la creació de textos coherents i amb cohesió amb la incorporació variada dels elements descrits a l'inici d'aquesta explicació.

Descriptor 3. TORN DE PARAULA, Subdimensió discursiva

El contingut d'aquest descriptor està relacionat amb la capacitat de prendre la iniciativa d'intervenció en una situació comunicativa, però també amb l'habilitat de mantenir i finalitzar-la.

Els nivells de desenvolupament que presenta són quatre i dos d'ells plantegen subdivisions. El nivell més bàsic equival a l'A2 i presenta subdivisió. Per tant, l'A2 suposa demanar atenció i l'A2+ iniciar, mantenir i finalitzar una conversa curta, de temàtica propera i desenvolupada *síncronament*. El nivell superior, que en aquest cas és el C1, implica seleccionar estructures del repertori que permetin prendre el torn de paraula o guanyar temps mentre es reflexiona i es manté el torn.

Descriptor 4. FLEXIBILITAT, Subdimensió funcional

Flexibilitat en la CC s'entén com l'habilitat d'adaptar el llenguatge a les noves situacions comunicatives i formular idees i pensaments de formes diverses. Presenta cinc nivells de desenvolupament i un d'ells, el B2 mostra subdivisió. El nivell més bàsic, l'A2, implica utilitzar i adaptar estructures bàsiques memoritzades a través de substituir el lèxic bàsic que el compon. A més, també respon a l'ampliació de frases en el repertori a partir de la combinació dels elements que les configuren. Pel que fa al nivell superior, C2, s'associa a l'habilitat de reformular idees a través de diferents formes lingüístiques per donar resposta a l'objectiu comunicatiu i eliminar ambigüitat.

Descriptor 5. PRECISIÓ PROPOSICIONAL, Subdimensió de disseny

Aquest descriptor està relacionat amb la capacitat de formular amb precisió allò que es vol expressar. Aquí també es contempla el fet que l'usuari utilitzi els elements lingüístics de forma diversa per acotar diferents nivells d'informació que vulgui aportar. Presenta set nivells de desenvolupament, un d'ells, el B1, amb subdivisió. Pel que fa al nivell bàsic, Pre-A1, suposa la transmissió d'informació bàsica personal de forma senzilla. El nivell superior C2 implica, d'altra banda, l'ús de qualificadors diferents per matissar els significats (adverbis de quantitat, estructures per expressar limitacions). L'usuari també és capaç de donar èmfasi, diferenciar i eliminar ambigüitat.

Descriptor 6. **FLUÏDESA**, No pertany a cap subdimensió

La fluïdesa en la CC es comprèn des d'una visió holística –articulació general del missatge– i des d'una visió específica –facilitat d'expressió del repertori. La primera és tan àmplia que inclou la resta de descriptors de la dimensió **pragmàtica**. La segona presenta una aproximació més tradicional del concepte i és la que s'aborda en el document de referència a través de les rúbriques d'ensenyament-seguiment. Així doncs, s'entén per fluïdesa, des d'una visió específica, l'habilitat de construir frases, mantenir una conversa i/o expressar-se amb espontaneïtat.

Planteja set nivells de desenvolupament, tres dels quals amb subdivisions (A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+).

Quant al nivell bàsic, Pre-A1, implica comunicar-se amb frases molt curtes, aïllades i practicades amb anterioritat. S'utilitzen gestos i es demana ajuda a l'usuari amb més experiència, com podria ser el professorat. Pel que fa al nivell superior, C2, implica expressar-se amb naturalitat, sense dubitació i sense esforç. Les pauses s'associen a reflexió per trobar les expressions més adients per formular el pensament i no per desconeixement de la llengua.

Conèixer cadascun d'aquests elements permet identificar què implica la CC, així com configurar els processos d'ensenyament-aprenentatge. A més a més, utilitzar-los com a referents aporta transparència i equitat en el treball i seguiment de les llengües, independentment del context en què aquests tinguin lloc.

2.1.2.2. *Activitats comunicatives-lingüístiques*

Les activitats en les que la CC participa de forma significativa es divideixen en tres categories (Council of Europe, 2020): recepció, producció i interacció. Tenint en compte que cadascuna de les activitats intervenen en major o menor grau en el context d'estudi, es procedeix a descriure-les, així com els formats que se'n deriven, exemples i possibles indicadors per a la seva avaluació.

Recepció

L'activitat receptiva implica diverses operacions per part de l'usuari de la llengua. La primera està relacionada amb rebre informació; la segona suposa activar els mecanismes comunicatius –repertori lèxic, convencions sociolingüístiques, estructures gramaticals, etc.– i la tercera, depenent de la segona, comporta el processament i la comprensió de la informació per establir hipòtesis sobre quina és la intenció comunicativa que se'n deriva. Les activitats en què l'usuari d'una llengua rep informació poden ser **orals** –comprendre un missatge elaborat per una o més persones en directe i/o enregistrat–; **visuals** –interpretar textos escrits o amb imatges generades per una o més persones– o **audiovisuals** –entendre el contingut multimèdia propi de la televisió

o pel·lícules. Per tal de realitzar un seguiment i avaluació de la recepció comunicativa, el CEFR (Council of Europe, 2020) especifica les activitats segons el format i presenta rúbriques amb indicadors. La Taula 5 inclou aquestes activitats i una mostra dels indicadors:

Taula 5

Recepció: relació entre la categoria, el format, activitat i indicadors d'avaluació (Council of Europe, 2020, p.47-62)

| Categoria d'activitat | Format | Activitat | Mostra d'indicadors |
|------------------------------|---------------|---|--|
| Recepció | Oral | Comprensió oral general | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>Pre-A1_Entèn preguntes i qüestions molt senzilles produïdes amb claredat, lentament i acompanyades per elements visuals. També pot reconèixer paraules del context familiar.</i> |
| | | Comprendre una conversa entre persones | Nivells de l'A1 al C2. <i>A1_Comprèn algunes expressions i paraules en converses senzilles.</i> |
| | | Comprendre, en viu, un missatge dirigit a una audiència | Nivells de l'A1 al C2. <i>A2_Segueix l'argument general d'una presentació o demostració de temàtica familiar.</i> |
| | Oral | Comprendre anuncis i instruccions | Nivells del Pre-A1 al C1. <i>B2_Comprèn i segueix instruccions detallades.</i> |
| | | Comprendre àudios i enregistraments | Nivells del Pre-A1 al C1. <i>C1_Comprèn un repertori ampli de material d'enregistrament.</i> |
| | Visual | Comprensió general | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>C2_Entén tot tipus de textos virtuals amb un registre col·loquial, de gran extensió i complexitat.</i> |
| | | Llegir correspondència | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>Pre-A1_Comprèn la informació dia, hora i ubicació de cartes, correus o targetes dirigides al lector.</i> |
| | | Llegir per orientar-se (llegir ràpid / en diagonal per obtenir informació concreta) | Nivells del Pre-A1 al B2. <i>A1_Identifica noms, paraules i estructures simples relacionades amb situacions diàries de contextos com guies de botigues, informació d'hotels anuncis, programes d'esdeveniments i fulletons.</i> |

| Categoria d'activitat | Format | Activitat | Mostra d'indicadors |
|-----------------------|-------------|--|--|
| Recepció | | Lectura per informar-se i debatre (llegir detingudament per disposar de coneixement ampli) | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>A2_Comprèn textos descriptius, informació de textos il·lustrats (mapes), dades de textos narratius o textos personals com un anunci o publicació.</i> |
| | Visual | Llegir instruccions | Nivells del Pre-A1 al C1. <i>B1_Comprèn instruccions d'utensilis, també de seguretat o manuals de processos o productes amb els que l'usuari ja està familiaritzat.</i> |
| | | Llegir com a activitat de lleure | Nivells del A1 al C2. <i>B2_Pot llegir per plaer i amb un alt grau d'independència textos variats com revistes, novel·les, poemes, biografies, etc. Accedeix, però, a diferents recursos, com un diccionari, per completar la comprensió.</i> |
| | Audiovisual | Veure la TV, una pel·lícula o un vídeo | Nivells Pre-A1 al C1. <i>C1_Mostra habilitats per utilitzar els elements contextuals, gramaticals i lèxics per inferir en l'aptitud, l'humor i les intencions que es desprendran del text.</i> |

El que es desprèn d'aquesta informació, i com es veurà en l'anàlisi de les dades, és la multiplicitat d'activitats en les que la CC intervé i com aquestes poden evidenciar-se a l'entorn d'ensenyament superior.

Producció

La producció està relacionada amb els actes de parla i redacció. D'acord amb el CEFR (Council of Europe, 2020) aquest tipus d'activitat té una presència destacable en l'àmbit acadèmic i professional i, a més, se li atribueix un valor social. D'aquí que estigui subjecta a nombroses valoracions en relació a la qualitat lingüística, la fluïdesa de la producció i l'articulació de l'expressió. En aquest context també s'aprecien canvis en el registre segons l'activitat, per tant no s'emprarà el mateix llenguatge en l'explicació d'una anècdota a l'estada formativa, d'una redacció creativa o en una defensa oral formal, com per exemple la d'un repte. En aquesta categoria, s'inclouen diverses activitats en funció del format en què es presentin, bé sigui **oral** –elaborar missatges per descriure, donar informació, exemplificar, anunciar o donar una xerrada–, bé **escrit** –construcció de textos creatius i informals o formals i regits per unes estructures i convencionalismes determinats. La Taula 6 presenta les activitats orals i escrites, així com una mostra dels indicadors:

Taula 6

Producció: relació entre la categoria, el format, activitat i indicadors d'avaluació (Council of Europe, 2020, p.63-72)

| Categoria d'activitat | Format | Activitat | Mostra d'indicadors |
|------------------------------|---------------|---|---|
| Producció | Oral | Producció general oral | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>Pre-A1_Produeix estructures lingüístiques senzilles sobre sí mateix (nom, direcció, nacionalitat, etc.)</i> |
| | | Monòleg: descriure una experiència | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>A1_Pot descriure's a si mateix en termes de què fa i on viu. També accions referides a les rutines diàries a partir d'estructures lingüístiques i lèxic senzill.</i> |
| | | Monòleg: donar informació (encara que l'oient pot sol·licitar clarificació o repetició, la producció de l'usuari és unidireccional) | Nivells de l'A1 al C1. <i>A2_Pot informar sobre com anar d'una direcció a una altra fent ús de connectors seqüencials (primer, després, a continuació) i estructures ja establertes (girar a la dreta, girar a l'esquerra).</i> |
| | | Monòleg: argumentar | Nivells de l'A2 al C1. <i>B1_Pot expressar opinions sobre temàtiques properes fent ús d'estructures lingüístiques senzilles. També pot argumentar de forma senzilla el propi punt de vista.</i> |
| | | Anunciar públicament (comunicar informació important a un grup de persones) | Nivells de l'A2 al C1. <i>B2_Pot comunicar informació de temàtiques diferents amb claredat, fluïdesa i espontaneïtat, assegurant la comprensió per part de l'oient.</i> |
| | | Adreçar-se a una audiència en un esdeveniment públic (seminari, aula, trobada formal. Posteriorment s'acompanya, sovint, amb preguntes dels oients) | Nivells de l'A1 al C2 <i>C1_Pot oferir una presentació estructurada sobre un tema complex, incorporant arguments i exemples, facilitant la comprensió per part de l'audiència. Pot especular i oferir respostes espontànies.</i> |
| | Escrit | Producció escrita general | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>C2_Pot redactar textos complexos, però clars, adequant l'estructura i l'estil d'acord amb el lector previst.</i> |

| Categoria d'activitat | Format | Activitat | Mostra d'indicadors |
|------------------------------|---------------|---------------------|--|
| Producció | Escrit | Escriptura creativa | Nivells de l'A1 al C2. <i>A1_Pot produir frases descrivint-se, també a persones imaginàries o espais habituals. Per fer-ho recorre a estructures senzilles.</i> |
| | | Informes i assajos | Nivells de l'A2 al C2. <i>A2_Pot produir textos sobre temàtiques properes, fent ús de connectors i lèxic senzill, podent incloure impressions i opinions personals.</i> |

Cal destacar que els indicadors inclosos en aquesta graella aborden sobretot el contingut lingüístic. Per poder fer seguiment i avaluació de la forma lingüística, és necessari, però, recórrer a les rúbriques referides anteriorment, especialment la pertanyent a la *dimensió lingüística* de la CC. Des del mateix document, es destaca també el fet que als nivells mitjos s'inclouen múltiples indicadors per tal de facilitar la transparència del que implica cada producció.

Interacció

En darrer lloc, la interacció es relaciona amb l'intercanvi comunicatiu i construcció del discurs entre dos o més individus. Com en les activitats anteriors, aquí també es preveu diversos formats d'interacció segons si preval l'oralitat –interacció parlada i en directe–, la redacció –interacció desenvolupada a través de textos escrits– o la comunicació a través d'un aparell –comunicació mitjançant un aparell el que permet que aquesta comunicació sigui síncrona o asíncrona. La interacció és un element significatiu en els processos d'aprenentatge, ja que no només evidencia el domini d'una llengua, sinó que també reforça aquell nivell. La Taula 7 integra les diverses activitats i mostres d'indicadors que s'associen amb la interacció:

Taula 7

Interacció: relació entre la categoria, el format, activitat i indicadors d'avaluació (Council of Europe, 2020, p.72-87)

| Categoria d'activitat | Format | Activitat | Mostra d'indicadors |
|------------------------------|---------------|----------------------------|--|
| Interacció | Oral | Interacció general oral | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>Pre-A1_Pot preguntar i respondre a preguntes sobre si mateix i rutines pròpies fent ús d'estructures lingüístiques senzilles i complementant-ho amb gestualitat.</i> |

| Categoria d'activitat | Format | Activitat | Mostra d'indicadors |
|------------------------------|--|--|---|
| Interacció | Oral | Comprensió d'un interlocutor | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>A1_Comprèn expressions habituals per satisfer necessitats concretes, preguntes i instruccions formulades lentament, així com seguir instruccions senzilles.</i> |
| | | Conversa (la funció principal és establir i mantenir una relació social) | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>A2_Pot gestionar intercanvis socials breus, però no pot mantenir una conversa per dificultats de comprensió. Utilitza estructures simples de cortesia. Pot expressar què agrada i què no i com es sent. Dins del mateix nivell, però proper al B1, pot establir contacte social, participar en converses curtes sobre rutines o temes d'interès i sol·licitar favors (demanar prestat quelcom).</i> |
| | | Debat informal | Nivells de l'A1 al C2. <i>B1_Pot participar activament en debats de l'entorn proper. Pot comprendre amb esforç el què es comenta al debat, però té dificultats per intervenir eficaçment. Dins el mateix nivell, però proper al B2, l'usuari pot mantenir un debat animat i expressar arguments, idees i opinions amb precisió.</i> |
| | | Debat formal (propi de l'àmbit professional i/o acadèmic) | Nivells de l'A2 al C2. <i>B2_Pot intervenir activament i seguir debats relacionats amb l'àmbit de coneixement que domina. Dins el mateix nivell, però proper al C1, pot identificar amb claredat els arguments, opinions i punts de vista, així com expressar les seves idees amb precisió.</i> |
| | | Cooperació amb un objectiu comú (relacionat amb la comunicació sorgida durant treball cooperatiu, especialment en entorns professionals) | Nivells de l'A1 al C1. <i>C1_Pot generar debat, recollir les idees de la resta de components del grup, resumir, elaborar i destacar diversos punts de vista.</i> |
| Obtenció de béns i serveis | Nivells del Pre-A1 al C1. <i>Pre-A1_Pot sol·licitar menjar, beure o altres productes amb l'ajuda de la comunicació no verbal.</i> | | |

| Categoria d'activitat | Format | Activitat | Mostra d'indicadors |
|------------------------------|---------------|---|--|
| Interacció | Oral | Intercanvi d'informació | Nivells del Pre-A1 al B2. <i>A1_Identifica i pot incloure els colors, quantitats i adverbis de temps per comprendre, preguntar i respondre qüestions, encara que de forma limitada. També comprèn instruccions si aquestes es formulen de forma senzilla i a poc a poc.</i> |
| | | Entrevistar i ser entrevistat (entorns de la salut, entrevistes de feina, entrevistes de recerca, entorns educatius) | Nivells de l'A1 al C2. <i>A2_Pot respondre a preguntes senzilles amb respostes estructurades. En un nivell més desenvolupat de l'A2, l'usuari de la llengua pot fer-se entendre en una entrevista, comunicar idees relacionades amb temàtiques conegudes i esclarir, ocasionalment. En aquest nivell l'usuari experimentat sol proveir ajudes a l'usuari de l'A2.</i> |
| | | L'ús de les telecomunicacions (telèfon i aplicacions del mòbil per comunicar-se) | Nivells de l'A2 al C2. <i>B1_Pot comunicar-se a través de les telecomunicacions construint converses extenses, però senzilles o construir missatges rutinaris o d'obtenció de serveis (trobades, reservar una habitació d'hotel). Havent desenvolupat més l'A2, l'usuari de la llengua utilitza les telecomunicacions amb propòsits personals o professionals.</i> |
| | Escrita | Interacció escrita general | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>B2_Pot comunicar notícies i punts de vista de forma efectiva i relacionar-ho amb altres referents.</i> |
| | | Correspondència (personal i formal) | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>C1_Pot expressar-se amb precisió i claredat, fent ús de llenguatge flexible i efectiu, per transmetre emocions, al·ludir o bromejar. També pot redactar adequadament cartes de recomanació, de referència, de queixa, de condolença, de sol·licitud o per clarificar.</i> |
| | | Apunts, missatges i formularis (als nivells inicials –A– implica emplenar espais, als superiors redactar frases-textos curts) | Nivells del Pre-A1 al B2. <i>Pre-A1_Pot emplenar informació personal bàsica (nom, direcció, nacionalitat, estat civil)</i> |
| | | Conversa i debat en línia (intercanvis socials i debats professionals) | Nivells del Pre-A1 al C2. <i>A1_Pot formular missatges senzills amb estructures lingüístiques bàsiques relacionades amb aficions. Sovint depèn de recursos lingüístics com traductors. En la formulació pot combinar estructures lingüístiques positives i negatives per reaccionar a continguts en línia senzills, incloent comentaris amb expressions d'agraïment i disculpa, si escau.</i> |

| CATEGORIA D'ACTIVITAT | FORMAT | ACTIVITAT | MOSTRA D'INDICADORS |
|-----------------------|----------|--|---|
| Interacció | En línia | Transaccions i col·laboracions amb objectiu comú | Nivells del Pre-A1 al C2. A2_Pot realitzar transaccions a través de formularis o qüestionaris indicant detalls personals i confirmant termes i condicions. Pot plantejar qüestions senzilles sobre el fet a adquirir o la tasca a entregar. A més, pot respondre a instruccions senzilles. Havent desenvolupat més aquest nivell l'usuari pot interactuar a través d'un suport en línia. |

Com en la resta d'activitats, també s'identifiquen força indicadors per nivell amb l'objectiu d'evitar ambigüitats en relació al que ha d'acomplir l'usuari-aprenent de la llengua. En aquest context, també s'identifica com la varietat d'activitats no només ve determinada pel rol que desenvolupa l'usuari de la llengua (monòleg), sinó pel context en el que l'acte comunicatiu té lloc (conversa i debat en línia). Per últim, cal destacar com en les activitats d'*intercanvi d'informació* o *escriptura de notes* no hi ha nivells superiors, a diferència de les activitats prèvies i posteriors.

2.2. Orientacions en el desenvolupament i seguiment lingüístic

El procés d'harmonització i internacionalització dels estudis superiors europeus ha dut, a més de la *redefinició* dels conceptes comunicatius-lingüístics anteriors, a un nou plantejament sobre com abordar el treball i seguiment de les llengües des d'una visió integradora. Davant d'aquesta realitat, tres propostes prenen rellevància en les darreres dècades: *Ensenyament de la Llengua Mitjançant la Comunicació* (ELBC), *Ensenyament Mitjançant l'Anglès* (EMA, *English as Medium of Instruction*, en anglès) i *Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres* (AICLE, *Content and Language Integrated Learning*, en anglès). Totes tres estan lligades amb l'ensenyament de les llengües i busquen reforçar una part de la CC de l'estudiant. En el context d'estudi, totes tres propostes també ocupen un lloc significatiu.

2.2.1. Ensenyament de la llengua basat en la comunicació

L'*Ensenyament de la Llengua Basat en la Comunicació* (ELBC, *Communicative Language Teaching*, en anglès) esdevé un enfocament didàctic que té per objectiu assegurar que l'aprenent d'una segona llengua desenvolupi la respectiva competència comunicativa de forma completa –dimensions lingüística, sociolingüística i pragmàtica. Aquest enfocament guanya terreny a les dècades del 1970 i 1980 com a contrapunt a l'ensenyament tradicional, posant

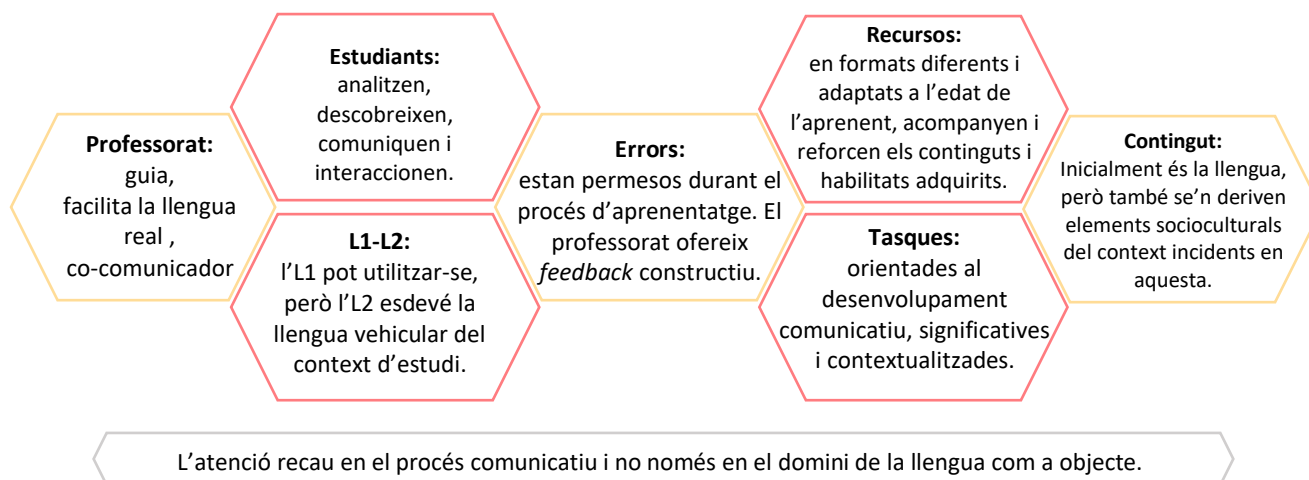
èmfasi en el significat, en la comunicació i en la contextualització de les estructures lingüístiques (Rubio et al., 2004). S'associa, d'acord amb Celce et al. (1997), amb l'*Aproximació Indirecta* (*indirect approach*, en anglès) descrit per Richards (1990) i Schmidt (1992) com la pràctica que planteja situacions comunicatives a l'aula i que duu als aprenents d'una segona llengua a desenvolupar-la sense que existeixi una atenció explícita a les estructures lingüístiques, sinó que l'assoliment i comprensió es produeix a mesura que s'utilitza la llengua. Cal destacar que a l'inici d'aquesta proposta l'atenció estava orientada a la rebuda d'*input* per part de l'estudiant, és posteriorment, però, quan es fa èmfasi en el contingut lingüístic tal com indica Dörnyei (2009), fomentant un equilibri entre l'aprenentatge implícit i explícit de la llengua. Aquest darrer fet no significa que la gramàtica torni a prendre el protagonisme, sinó que es treballa per desenvolupar totes aquelles habilitats que permetin una comunicació eficient.

En aquest context, Finocchiaro i Brumfit (1983, citats per Richards i Rodgers, 1986) i Bagheri et al. (2019) contrasten l'*ELBC* amb el mètode *audio-lingüístic (AL)* –els darrers també amb el *Mètode Vaughan*. Alhora, Cassany (1999) i Larsen-Freeman i Anderson (2000) ho fan amb el *Mètode de Traducció Gramatical (MTG, Grammar Translation Method, en anglès)*, mentre que Flores i Cedeño (2016) i Matamoros-González et al. (2017) amb els anteriors, el *Mètode Directe* i l'*Aproximació Natural*.

Com s'observa, l'*AL* i el *MTG* prenen especial rellevància al ser els predecessors de l'*ELBC*. Així, l'*AL* destaca, a grans trets, per la memorització de contingut lingüístic de forma no significativa, el treball constant de la producció oral especialment a través de diàlegs, la repetició en la cerca de la precisió i per la motivació intrínseca vers l'estructura de la llengua. L'L1 no ha de tenir presència en aquest mètode, assegurant així el màxim d'exposició a L2. Pel que fa al *MTG*, preval també la memorització, la traducció de contingut lingüístic per assimilar-lo, la comprensió lectora i producció escrita, així com la motivació extrínseca (qualificacions, reforç positiu). En aquest cas l'L1 de l'estudiant hi és molt present, en tant que és amb la que es treballa la traducció. Quant a l'*ELBC*, el contingut lingüístic s'assimila inductivament a través de l'exposició a situacions comunicatives simulades o reals, les activitats amb què treballa l'estudiant són múltiples (recepció, producció, interacció) i la motivació és intrínseca, però aquesta vegada relacionada amb l'ús de la llengua i les oportunitats que ofereix. És aleshores quan l'estudiant pren un rol significatiu en l'aprenentatge de les llengües (Lightbown i Spada, 2013). La Figura 10 amplia les característiques del darrer mètode:

Figura 10

Elements descriptius de l'ELBC



Nota: A partir de les propostes de Finocchiaro i Brumfit (1983, citats per Richards i Rodgers, 1986), Cassany (1999), Larsen-Freeman i Anderson (2000), Lightbown i Spada (2013), Flores i Cedeño (2016), Matamoros-González et al. (2017) i Bagheri et al. (2019).

Dels elements anteriors, el disseny de les activitats és el que mereix especial atenció, en tant que és on més s'evidencia el mètode. Diversos autors aposten per acotar les característiques a les que han de respondre aquestes pràctiques. Així, Brumfit (1983) i Nagendra (2013) descriuen l'aula com un escenari en el que s'assaja la llengua que haurà de produir l'estudiant en un context real. Això implica la configuració de situacions comunicatives diverses i representatives del que es trobarà l'estudiant en el dia a dia. Aquestes, per tant, han de ser flexibles i abordar comunicació per parells o grups reduïts, ja que el grup gran pot reduir la participació-interacció només a uns quants. En aquest context, Brumfit (1983) distingeix, a més, entre grups formals i informals, i aposta per aprofitar els segons al ser més oportuns per treballar una situació comunicativa social, creativa i reptadora, ja que els grups formals estan orientats al desenvolupament de tasques concretes i la possibilitat d'improvisar amb la llengua és més reduïda.

Swain i Suzuki (2008) valoren aquelles tasques on el *language*, per exemple, ocupa un lloc important. Aquest s'entén com l'ús de la llengua per aprendre-la, igual que es faria amb altres matèries com ciències o geografia, això implica la descripció i explicació del seu ús i funcionament. També menciona l'*scaffolding* com la pràctica en què, per exemple, aprenents d'una mateixa llengua treballen cooperativament i en el transcurs de l'activitat construeixen conjuntament coneixement lingüístic (ampliació del lèxic, comprensió de sintaxi, millora de cohesió i coherència textual, etc.).

Richards (2006) i Dörnyei (2009), lligat al treball explícit de la llengua, ressalten la necessitat d'incorporar *controlled* o *mechanical practices* per assegurar que els aprenents automatitzin les habilitats relacionades amb l'L2. Una altra característica és el *focus-on-form* relacionat amb activitats en què es prioritza el treball de l'adequació i precisió del llenguatge, des de les vessants lingüística, discursiva i pragmàtica. El tipus d'activitats descrites, però, han de ser igualment significatives per mantenir la motivació dels estudiants.

Wang (2010) descriu les activitats com situacions on els aprenents estan exposats a un *input* comprensiu i ric, alhora que se'ls convida a participar de forma activa en la comunicació. Proposa que els objectius d'aquestes activitats estiguin relacionats amb la promoció de l'intercanvi informatiu, amb l'expressió d'opinions i amb la negociació de significats.

En darrer lloc, d'acord amb les característiques anteriors i el context on es desenvolupa aquesta recerca cal mencionar l'aportació de Roberts (1986, p.414) que concreta els principis del *ELBC* en el marc d'una formació basada en competències:

1. Tenir present que l'objectiu d'una formació d'aquestes característiques és proveir als aprenents d'una llengua de suficients recursos per respondre autònomament i amb èxit a les demandes comunicatives de l'entorn.
2. Apreciar la llengua com una eina de comunicació i no com un contingut aïllat. Cal, per tant, aprendre-la des de la dimensió sociolingüística i pragmàtica, no només des de la lingüística.
3. Valorar l'ús d'aquesta llengua per sobre del coneixement del sistema lingüístic. Orientar la formació al desenvolupament de tasques o actuacions on s'evidenciï el seu ús real-simulat.
4. Presentar una instrucció modulada. Suposa desglossar el conjunt lingüístic-comunicatiu en diverses evidències, l'aprenentatge esdevé més significatiu per l'estudiant, en tant que pot identificar una situació amb un conjunt d'habilitats, recursos i coneixements específics. Al mateix temps, aquesta pràctica aporta a professorat i estudiants més claredat en el progrés comunicatiu de l'últim.
5. Donar a conèixer amb antelació els resultats d'aprenentatge (RA). També es recomana una elaboració conjunta d'aquests entre aprenent i professorat. La seva formulació ha d'estar relacionada amb un comportament-ús de la llengua, "so that students know exactly what behaviours are expected of them" (Roberts, 1986, p.415)

6. Avaluar el domini comunicatiu abans, durant i després per, d'una banda, conèixer l'evolució de l'aprenent i, de l'altra, poder incidir en els aspectes en què mostri dificultats. L'avaluació ha de ser objectivament quantificable.
7. Avaluar el domini a partir de la demostració de comportaments especificats prèviament.
8. Definir el contingut, el nivell i el ritme d'assoliment dels objectiu d'acord amb les necessitats dels estudiants.

Complexitat en la implementació de l'ELBC

Thompson (1996) apuntava a l'existència de tres idees equivocades que dificulten la comprensió del mètode. La primera és que *ELBC* implica la no ensenyança de la gramàtica, però el cert és que "the focus has now moved away from the teacher covering grammar to the learners discovering grammar" (1996, p.11). La segona idea és que *ELBC* significa ensenyar als aprenents únicament a parlar, quan en realitat "[*ELBC*] involves encouraging learners to take part in –and reflect on– communication in as many different contexts as possible" (1996, p.11). La tercera concepció que s'associa a *ELBC* és que el *roleplay* esdevé l'única activitat d'aprenentatge cooperatiu, quan en realitat aquesta proposta també integra debats i reflexions en parelles-grup.

Al mateix temps, l'activitat cooperativa en l'ensenyament de les llengües era, tradicionalment, l'element al voltant del qual giraven els processos d'ensenyament-aprenentatge, mentre que amb el *ELBC* aquesta pot ubicar-se com a activitat introductòria o de tancament de sessió. En aquest context, l'autor apunta a una possible última idea i està vinculada a les grans expectatives vers el docent. Assegura que la *ELBC* demanda molta atenció i guiatge del professorat vers els estudiants i és cert que pot desprendre incertesa. Amb tot, això no hauria de veure's com un punt negatiu per part del professorat que vulgui implementar *ELBC*, sinó com una oportunitat per superar-se professionalment.

Des d'una visió holística, Littlewood (2011, 2013) justificaria aquesta falta de concreció del mètode pels següents factors:

1. Existència de dues aproximacions respecte el concepte: *ELBC* com marc de referència per configurar els currículums d'ensenyament de segones llengües o *ELBC* com a metodologia d'aula, sempre associada a la comunicació.
2. L' *ELBC* va sorgir com a possible contraresposta als mètodes d'ensenyament previs. La seva evolució ha coincidit amb la corrent "*postmethod*" que qüestiona la possibilitat de definir amb exactitud els mètodes. L'autor apunta, per tant, a la paradoxa d'intentar

definir un mètode, com pot ser l'*ELBC*, en un context en què la indefinició s'identifica com una de les característiques dels mètodes en l'ensenyament de les llengües.

3. Conseqüentment, es dona el cas que segons qui defineixi *ELBC* apuntarà a uns elements o a d'altres en la seva configuració. Alhora, aquests elements poden pertànyer a mètodes alternatius.

D'aquesta dificultat de concreció se'n desprenen problemàtiques a l'hora d'implementar el mètode a l'aula. Li (1998), per exemple, reportava deficiències en l'L2 del professorat, manca d'estratègies, poc domini de la competència sociolingüística i formació limitada en *ELBC*. També feia referència a la complexitat de lidar amb grups amb un nombre elevat d'estudiants, a la resistència per part d'aquests a l'hora d'intervenir a l'aula o l'aplicació d'avaluació *grammar-based*, la qual no concordava amb la proposta metodològica inicial. Hiep (2007) refermava aquestes dificultats i afegia les restriccions culturals –relació vertical professor-estudiant–, la falta de seguretat i repertori lingüístic en els estudiants, així com poc suport des de les institucions al professorat que apostava per aquest mètode. En aquesta línia, Butler (2011) feia referència a la dificultat del professorat per identificar material adequat, autèntic i significatiu pels estudiants. Athawadi (2019) i Dos Santos (2020), a més de les dificultats anteriors, ressaltaven el fet que el professorat tingués pressió per dissenyar les sessions en base als exàmens convencionals que han de superar els estudiants per obtenir la titulació.

S'aprecia, per tant, com l' *ELBC* esdevé un mètode complex que demanda reflexió constant en tot el procés d'aprenentatge per part dels agents educatius per assegurar la funcionalitat de la llengua. També es destaca el protagonisme que guanya l'estudiant i el rol de guia que desenvolupa el professorat, comportant una relació horitzontal ja esmentada al *capítol 1*. És un dels mètodes més significatiu en els enfocaments competencials. Amb tot, en aquells contextos on la comunicació pren protagonisme es contemplen també *l'Ensenyament Mitjançant la llengua anglesa (EMA)* i *l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengüa Estrangera (AICLE)*, propostes presents al BCE.

2.2.2. Aproximació a l'Aprenentatge Mitjançant la llengua anglesa i a l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengüa Estrangera

l'Ensenyament Mitjançant la llengua anglesa (EMA) i *l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengüa Estrangera (AICLE)* són una estratègia i un mètode que tenen l'objectiu comú de treballar un saber disciplinari i reforçar la CC de l'estudiant. En el primer cas el focus està en l'ús

instrumental de la llengua sense atenció explícita a aquesta, mentre que en AICLE tant la forma com el contingut han de treballar-se explícitament. A continuació, es detalla breument cada proposta.

2.2.2.1. Ensenyament Mitjançant la llengua Anglès

L'*EMA* es podria considerar una estratègia didàctica que s'implementa al context formatiu per mitjà de l'ús de la llengua anglesa en l'aprenentatge de continguts disciplinaris. Macaro et al. (2018, p.37) la descriuen com "The use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English". Erdocia (2018) en la seva recerca posa èmfasi, però, en les sigles EM, és a dir, encara que habitualment les propostes més comuns s'associen amb l'anglès, aquesta estratègia es pot adoptar amb qualsevol llengua estrangera, com succeeix amb el francès al BCE de l'UdA: "[EM] is used here as the utilization of a language [...] to teach most of the academic subjects in a jurisdiction where the first or dominant language of the majority of the population [...] is not that given language. This working definition refers not only to English, nor to any other foreign language." (Erdocia, 2018, p.3).

Així doncs, *EMA* és una proposta relativament nova, destacable per la seva ràpida expansió les dues darreres dècades en el context, principalment, de l'ensenyament superior (Kirkpatrick, 2014; Airey et al., 2015; Dubow i Gundermann, 2017). Alguns dels motius que sostenen aquest fet són l'ampliació de coneixement i habilitats en els estudiants universitaris (Corrales et al., 2016; Rose i McKinley, 2018), la progressiva integració al context sociocultural del país on s'ubica la universitat (Kuteeva, 2018) o la voluntat d'internacionalitzar l'oferta de la institució d'ensenyament superior (Aizawa i Rose, 2020), entre d'altres.

Pel que fa a les característiques o principis que determinen *EMA*, Schmidt (2018) els resumeix en quatre:

1. La llengua anglesa s'utilitza com a llengua vehicular en la formació, ja sigui de curta o llarga durada.
2. Els objectius d'aprenentatge només estan associats amb el contingut de la disciplina, mentre que els relacionats amb la llengua són implícits.
3. Els mètodes d'ensenyament són els que s'utilitzen habitualment amb la disciplina (no estan vinculats al treball de les llengües).
4. Globalment, les sessions, els seminaris i els cursos es desenvolupen en anglès, sense existir una atenció explícita cap a aquesta llengua més enllà del seu ús.

En aquesta línia, Tseng et al. (2018) i Dafouz (2018) consideren diversos aspectes o dimensions que, de forma interconnectada, són susceptibles de ser considerats a l'hora de configurar una formació des d'EMA:

- Rol i significativitat que pren la llengua anglesa respecte la resta de llengües del context.
- Tipus de disciplina que es treballarà a través de la llengua anglesa.
- Disseny del programa (pla docent), és a dir, processos, activitats, material i estratègies d'ensenyament-aprenentatge que es contemplaran al seminari, curs o mòdul.
- Característiques dels estudiants: formació prèvia dels discents, nivell de domini d'anglès que disposen (vocabulari, gramàtica i habilitats comunicatives) i coneixement d'aquests respecte la matèria que es treballarà al curs.
- Característiques del professorat: coneixement de la matèria, domini de la llengua anglesa i experiència prèvia en la implementació d'EMA.
- Recursos de la institució: disseny de l'aula i possibilitat d'accés a eines o incentius a professorat i estudiants (per exemple, sonoritat, eines de traducció o distintiu que sigui atractiu pels contractants laborals, respectivament).
- Internacionalització i *glocalització*: tensions i sinèrgies del context social, cultural i polític que influencien la presa de decisions sobre el protagonisme de la llengua anglesa i les de l'entorn a les formacions de la institució (Dafouz i Smit, 2017).

De l'anàlisi d'aquesta pràctica es desprenen alguns dels seus beneficis. Hamid et al. (2013, p.159) apuntaven a la millora de la llengua anglesa i del domini de continguts "it cannot be argued that students were on their way to developing required levels of English proficiency to be able to reap the benefits of globalization. More distressingly, [EMA] affected students' learning of content knowledge as well". Igualment, Ballantyne i Rivera (2014) destaquen el fet que estudiants immersos en llengua anglesa en la seva formació –batxillerat internacional– obtenen millors resultats en les proves d'anglès que aquells que reben la majoria de la formació en castellà, llengua del context. Per Vidal i Jarvis (2018) i Phuong i Nguyen (2019) a més de la millora en termes de diversitat lèxica –tipologia de paraula, no en quantitat– i desenvolupament lingüístic general, existeix un reforç del pensament divergent i més possibilitats d'accedir al món laboral.

Com en el mètode previ, aquesta estratègia també planteja algunes casuístiques que poden condicionar el seu desenvolupament. Martínez (2016), a partir d'una revisió exhaustiva de diverses propostes d'investigació que inclouen aquests fets, remarca els següents: en els països

en els que *EMA* pren rellevància pot veure's com una pèrdua d'oportunitat per aprendre des de la llengua pròpia; també pot donar-se el cas que els estudiants no estiguin habituats a treballar continguts amb una llengua diferent a la del país; o la decisió d'implementar l'*EMA* en un context formatiu pot estar determinada per agents que no intervenen a l'aula, el que pot generar resistències. Dearden (2014), amb la visió orientada a l'aula, apunta a la manca de marcs de referència o guies que orientin l'aplicació d'aquesta estratègia, també indica com a condicionants la desconeixença del nivell de domini que ha de disposar el professorat d'*EMA* o la falta de docents amb experiència en la seva implementació, entre d'altres. Quant a les casuístiques que apunta Chin (2016) són el poc bagatge lingüístic per part dels estudiants per fer front a les demandes d'*EMA* i al fet de no disposar un context sociolingüístic on poder reforçar l'*input* rebut al context acadèmic. Finalment, Macaro et al. (2018) recuperant les recerques de Hallekjaer (2010) i Başıbek et al. (2014) fan referència a l'esforç addicional que implica preparar la formació considerant l'estratègia *EMA*, en tant que no es tracta només de fer ús de l'L2, sinó de redissenyar els materials que prèviament s'oferien en l'L1 i incorporar-ne de nous.

Conseqüentment, professorat i estudiants es troben en la tessitura de treballar amb una estratègia relativament nova, que demanda un canvi de perspectiva i que requereix d'un procés adaptatiu. A més de considerar els principis i dimensions que aporten fermesa a l'*EMA*, Farrell (2019) proposa la *pràctica reflexiva*, pel professorat, per tal de lidiar amb les inseguretats i estrès que pugui generar aquest *saber fer*. Això significa que “[*EMA*] teachers subject their philosophy, principles, theories and practices to a critical analysis so that they can take more responsibility for their actions” (Farrell, 2019, p.278).

Les eines que poden facilitar aquest procés reflexiu són el *diàleg* amb altres docents d'*EMA*, el que permet clarificar conceptes, disposar de nous recursos, compartir experiències i sentir que formen part d'una comunitat. La segona eina és l'*escriptura*, la qual pot ser descriptiva, dialògica –el que duu a precisar aspectes no banals de la situació formativa– o crítica –fent que el docent tracti d'argumentar el perquè de les situacions de l'aula. La tercera eina és l'*observació* de les pròpies pràctiques a partir d'un enregistrament o figures externes. La quarta és *recerca-acció*, el que suposa anar més enllà d'una reflexió superficial, sinó que implica planificar, intervenir, observar i reflexionar constantment. Per últim, i relacionades amb el *diàleg* i l'*escriptura*, Farrell (2019) fa referència a les eines *narratives* i *equip de professorat*, la primera com a sinònim d'escriptura de relat i la segona com una forma de planificar en grup.


2.2.2.2. *Aprentatge Integrat de Continguts i Llengua Estrangera*


Marsh (2002) i Llinares et al. (2012) descriuen *AICLE*¹⁵ com un fenomen o enfocament que pren forma a mitjans de la dècada del 1990, després que el Consell d'Europa promocionés, d'una banda, el domini de tres llengües europees entre la població i, de l'altra, apostés per un canvi en l'ensenyament bilingüe tradicional¹⁶. Es tracta, per tant, d'una proposta que implica ensenyar i aprendre matèries, on el contingut principal no és lingüístic, a través d'una llengua estrangera. A diferència de l'*EMA*, amb *AICLE* es preveu un aprenentatge dual on es treballen els continguts i la llengua alhora, comportant el disseny d'alguns resultats d'aprenentatge relacionats tant amb la disciplina com amb la llengua. Aquesta multi-faceta, juntament amb "increasing overall learner motivation, enhancing school profile, or even changing *how we teach what we teach*" (Marsh, 2002, p.65), es converteix en l'argument per incorporar *AICLE* als diferents nivells formatius.


D'acord amb Coyle (2005, 2007) la configuració d'una proposta *AICLE* es regeix per quatre principis, els quals solen identificar-se amb quatre *ces*:


Figura 11

Les quatre Ces d'una proposta AICLE

- 

Contingut: fa referència a la temàtica del projecte, al coneixement i a les habilitats subjectes d'aprenentatge.
- 

Comunicació: la llengua s'aprecia com l'instrument que permet comunicar i aprendre. En aquest context, la comunicació engloba les tres dimensions i duu a l'estudiant a treballar la llengua de forma diferent a com ho faria en una assignatura de llengües. Es proposa la màxima *learning to use language and using language to learn* (Coyle, 2005, p.5).
- 

Cognició: perquè *AICLE* sigui efectiu ha de propiciar que els aprenents analitzin, avaluin i creïn, és a dir, que s'involucrin de forma activa cognitivament en la construcció del coneixement.
- 

Cultura: el context plurilingüe i pluricultural demanda tolerància i comprensió. L'aprenentatge a través d'una nova llengua ha de propiciar el treball d'aquests elements, però no només per conèixer a l'altra persona, sinó per descobrir-se també a un mateix en el context cultural.

¹⁵ De forma alternativa, en el context francòfon, la designació de *AICLE* esdevé *Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE)*. En l'entorn d'ensenyament superior també s'identifica el sintagma *Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE)*.

¹⁶ A través del "White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards a Learning Society" (European Commission, 1995) es fa palès l'objectiu de la Unió de formar en diverses llengües als infants, adolescents i adults del context europeu. Conseqüentment, cal repensar la didàctica de les llengües, el que duu a reforçar el treball d'una llengua estrangera més enllà d'una matèria exclusivament de llengües, com ara anglès, o francès al sistema educatiu andorrà, per mitjà de noves propostes com *AICLE*.

Tal com s'aprecia, la pràctica parteix d'una base comunicativa, fet que comporta que es focalitzi en el sentit de la llengua que s'aprèn i no exclusivament en la forma que aquesta adopta. Es considera, a més, la Taxonomia de Bloom (1956, citada per Anderson i Krathwohl, 2001), ja mencionada a l'apartat [Contextualització](#), i que organitza per complexitat i exemplifica les habilitats que poden tenir lloc en la situació d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta pràctica també es caracteritza per ser flexible, en tant que s'adapta a les necessitats que es presenten a l'aula (Nikula i Mård-Miettinen, 2014), és a dir, AICLE pot implementar-se en un projecte, en una part d'aquest, pot durar tot un curs o inclús només una setmana, per exemple.

Adicionalment, encara que no s'esmenta a la proposta de Coyle (2005, 2007), a la implementació d' AICLE –i recordem també al ELBC– s'associa el concepte de bastida, –*scaffolding* en anglès– (Wilson i Deveraux, 2014; Lee, 2017; Mahan, 2020). *Scaffolding* esdevé un acompanyament o suport que rep l'aprenent per a resoldre els reptes que li planteja la proposta educativa. Aquest el pot proveir el professorat, el grup d'iguals o els mateixos materials del projecte. Cal destacar que l'objectiu de l'*scaffolding* és que l'aprenent compregui a l'inici, lingüísticament i conceptualment, les bases de la proposta perquè després pugui intervenir en aquesta amb autonomia. D'acord amb Carloni (2018) el fet que el professorat intervingui com a facilitador, agilitzarà el processament del contingut, la producció de coneixement, així com la negociació de significats, entre d'altres.

Pel que fa a les propostes d'*scaffolding*, Hammond i Gibbons (2005) les divideixen entre nivell macro –les que són dissenyades conscientment i amb antelació pel professorat, com l'ús de diferents recursos per abordar un concepte o dedicar atenció a estructures gramaticals– i les del nivell micro –sorgeixen de forma aleatòria i inesperada, com recapitular conceptes tractats o la reformulació per part dels estudiants d'idees aflorades durant la sessió. Altres investigadors, com Cros i Escobar (2018), fan més incidència en la tipologia de materials, els quals no només donen suport, sinó que optimitzen el contacte amb la llengua d'aprenentatge. Algunes de les propostes, que formarien part del nivell macro de Hammond i Gibbons (2005) i que són destacables en el context universitari, serien: guies d'acompanyament en la producció que incloguin els convencionalismes de l'escriptura-oralitat en la llengua estrangera, retroalimentació implícita i explícita o lectures en l'L2 o traduïdes a l'L1 si el contingut és molt complex. Són exemples més concrets el parafrasejar el missatge en la llengua d'aprenentatge o l'addició d'elements visuals en el context comunicatiu per facilitar la comprensió (Fernández-Fontecha et al., 2020).

Quant als beneficis que *AICLE* reporta, Lasagabaster (2008) apunta a l'adquisició de terminologia específica, motivació per l'espontaneïtat en l'aprenentatge de les llengües o el desenvolupament de la competència intercultural. Wigham i Chanier (2013, p.16) destaquen com els estudiants valoren l'ús de la llengua meta en un context simulat-real "En dépit de compétences linguistiques a priori limitées, les apprenants ont reconnu l'intérêt d'un scénario leur offrant l'occasion de s'exprimer en L2 sur leur projet". Salamanca i Montoya (2018) recalquen la incidència positiva d' *AICLE* globalment en la llengua anglesa dels estudiants degut, sobretot, al temps d'exposició. Mentre que De Smet et al. (2019), des de la seva proposta, recullen un canvi de percepció per part dels estudiants vers la llengua d'aprenentatge, observada aquesta com més fàcil d'aprendre.

Banegas (2012) també apunta alguns reptes al voltant d'aquesta pràctica com, per exemple, el fet que hi hagi professorat que s'identifiqui amb el rol de "docent de continguts" i, per tant, mostra resistència a l'hora de posar èmfasi en la vessant lingüística o la dificultat de concretar la formació en *AICLE* per futurs mestres o mestres ja en actiu. Yakaeva et al. (2017) també identifiquen reptes, com ara, promoure la comunicació en llengua anglesa quan el nivell de domini dels estudiants és baix, la quantitat de temps dedicada per preparar els materials en la llengua meta (traducció o selecció de documents amb un registre comprensible) o el manteniment de l'anglès com a llengua vehicular de l'aula. San Isidro (2018, p.10), per altra banda, remarca la complexitat relacionada amb el disseny curricular, en tant que "this type of programme is based on integrated design, which consists in setting up both linguistic and non-linguistic goals, standards, contents and assessment criteria". Associat a aquest darrer fet, el mateix Coyle (2007) qualifica la flexibilitat d'aquesta pràctica com una debilitat de la proposta, ja que per assegurar que *AICLE* esdevingui significatiu i útil per l'aprenent, en termes lingüístics, és indispensable ubicar la pràctica en un marc de referència rigorós, acompanyat per objectius i resultats d'aprenentatge ben definits.

Després d'una breu aproximació a tres propostes educatives en les que les llengües adopten significativitat, bé sigui de forma directa –*ELBC*–, indirecta –*EMA*– o compartida –*AICLE*–, cal tenir en compte que cap d'elles limita la presència d'aquestes o pràctiques alternatives. De fet, el *ELBC* sol estar present a través de *AICLE*. Aquest tipus de posicionament vers l'ensenyament-aprenentatge de les llengües podria descriure's com *enfocament eclèctic* (Praveen, 2013; Sani, 2017), aquell que duu al professorat a incorporar, a partir d'una visió holística del procés d'ensenyament-aprenentatge, tècniques, recursos i activitats de diferents pràctiques amb l'objectiu de fer més complet el domini comunicatiu i lingüístic de l'estudiant. A mode de resum, la Taula 8, presenta les característiques principals de les tres propostes:

Taula 8*Característiques principals de ELBC, EMA i AICLE*

| | ELBC | EMA | AICLE |
|---|---|--|---|
| <i>Context d'implementació habitual</i> | Tots els nivells formatius. | Principalment ensenyament superior. | Principalment a escoles i instituts, però també en formacions de nivells superiors. |
| <i>Element significatiu</i> | Llengua. | Contingut disciplinari. | Llengua, cultura i contingut disciplinari. |
| <i>Llengua vehicular</i> | Qualsevol llengua, no té perquè ser estrangera. | Llengua que no domina la majoria de la població. | Llengua que no domina la majoria de la població. |
| <i>Característiques principals</i> | <p>*L'objectiu és el domini comunicatiu de la llengua.</p> <p>*Professorat i estudiants desenvolupen un rol comunicatiu.</p> <p>*L1-L2 tenen cabuda.</p> <p>*Els errors com a font d'aprenentatge.</p> <p>*Integració d'<i>scaffolding</i>.</p> <p>*Avaluació: llengua.</p> | <p>*L'objectiu és el domini de la disciplina i reforçar la llengua.</p> <p>*La metodologia està relacionada amb la disciplina i no amb la llengua.</p> <p>*Es cerca l'ús de la llengua estrangera de forma natural.</p> <p>*Avaluació: contingut disciplinari.</p> | <p>*L'objectiu és dominar el contingut, la llengua i el que s'associa a aquesta.</p> <p>*Als processos d'ensenyament-aprenentatge es consideren els elements: contingut, comunicació, cognició i cultura.</p> <p>*Integració d'<i>scaffolding</i>.</p> <p>*Avaluació: llengua i contingut disciplinari.</p> |

2.2.3. Avaluació de les llengües

En l'ensenyament-aprenentatge de les llengües, l'avaluació ha constituït un element fonamental permetent recollir evidències no només del desenvolupament lingüístic de l'aprenent, sinó també del procés d'implementació de noves metodologies.

D'acord amb Bordón (2015) s'identifiquen al voltant de tres moments clau en l'històric d'aquest procés –període pre-científic, període científic i període psicolingüístic-sociolingüístic– descrits cadascun pels agents que intervien, els instruments que s'administren, així com les habilitats i continguts que es consideren clau en el domini lingüístic. El darrer període s'inicia a la dècada dels 80, encara que acaba assentant-se en l'arribada del s.XXI. Principalment, aquest destaca pel caràcter comunicatiu, duent a incorporar una figura nova, l'examinador, qui no només corregeix, sinó que ha d'interactuar oralment amb l'usuari per comprendre el nivell de domini d'aquest

últim. Adopten rellevància també els exàmens estandarditzats que poden administrar-se a grups grans de diferents països. En el context del present estudi s'empren l'*Ev@lang* o el *Oxford Placement Test*¹⁷ que s'adapten a les respostes que planteja l'estudiant en l'àmbit del coneixement de la llengua i de la comprensió d'aquesta (oral i escrita). En són exemple també d'aquest tipus de proves l'IELTS, dissenyat pel British Council, IDP i Cambridge (s.d.); el TOEFL per l'*Educational Testing Service* (2021); el CAEL pel *Canadian Academic English Language Assessment* (2021) o el DELF del Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (s.d.). El que predomina en aquestes tècniques és sobretot què es sap de la llengua i no tant què pot fer l'aprenent amb aquesta.

L'avaluació alternativa

Paral·lelament, s'inicia un moviment avaluador, no específic de l'àmbit de les llengües, però que hi incideix notòriament, aquest s'allunya de l'ús exclusiu de les proves o tests mencionats i rep el nom d'*avaluació alternativa* -*alternative assessment* en anglès. Tal com apunta Hamayan (1995, p.213) existeixen altres termes amb els que es designa aquest tipus d'avaluació com *informal*, *authentic*, *performance*, *descriptive* o *direct*. En les següents pàgines, igual que l'autora, emprarem *avaluació alternativa* pel fet de ser l'estructura més genèrica i englobar aspectes que es desprenen dels altres designatius.

Així doncs, l'*avaluació alternativa*, en l'àmbit de les llengües, es presenta com una pràctica que convida als aprenents a demostrar com dominen la llengua meta a través del seu ús en un context real o simulat (Shohamy, 1995). Es tracta d'una mesura addicional als tests estandarditzats i que vetlla per definir el domini de la llengua de l'estudiant a partir de la triangulació d'evidències obtingudes a través d'activitats o tasques diferents. D'acord amb Huerta-Macías (2002) són cinc els trets que la distingeixen d'una avaluació convencional:

- a) L'avaluació alternativa no és una pràctica intrusiva. Les activitats que es desenvolupen dins i fora de l'aula també es converteixen en oportunitats per avaluar la llengua, en tant que en elles s'evidencia l'ús i domini lingüístic. D'aquesta manera no s'ha de generar activitats o exercicis descontextualitzats per realitzar el seguiment de l'aprenent.

¹⁷ Totes dues proves han estat dissenyades per institucions de referència en l'àmbit de la formació en llengües i l'educació. Així doncs l'*Oxford Placement Test*, ha estat configurat per l'*Oxford University Press* (2021) i l'*Ev@lang* pel *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* (s.d.). Si en voleu tenir més informació, podeu consultar:

Oxford Placement Test: <<https://elt.oup.com/feature/global/oxford-online-placement/?cc=global&sellLanguage=en>>
 Evalang: <<https://www.evalang.fr/fr>>

- b) L'avaluació alternativa aborda el currículum que es treballa en aquell moment a l'aula. El contingut de les activitats avaluadores, al desenvolupar-se a l'aula, reflecteixen l'ús real de la llengua en una situació determinada i contextualitzada, el que contribueix a la significativitat de l'avaluació.
- c) L'avaluació alternativa aporta informació més precisa de les fortaleses i debilitats de cada estudiant. El fet de poder treballar amb múltiples evidències i amb produccions on l'ús de la llengua és més flexible i personal, fa que l'avaluador tingui una mostra més àmplia i real del que pot i no pot fer individualment cada estudiant amb la llengua meta.
- d) L'avaluació alternativa inclou fonts d'evidència diferents. Per diversos factors (limitació de temps, limitació d'espai, estrès de l'estudiant), un examen pot no ser representatiu del domini real de la llengua d'un aprenent. Conseqüentment, s'opta per treballar amb instruments variats que, a més d'adaptar-se a les situacions d'ensenyament-aprenentatge, permeten apreciar el progrés o estancament de l'estudiant.
- e) L'avaluació alternativa és més sensible en termes de multiculturalitat. Les proves convencionals, a l'estar estandarditzades de vegades poden incloure referències a elements culturals amb els que l'estudiant no hagi lidiat mai. Aquest biaix, però, s'elimina en l'avaluació alternativa a l'incloure tasques reals en les que ja ha estat immers l'estudiant.

Un altra característica distintiva de l'avaluació alternativa és que dona lloc a l'autoavaluació. D'acord amb García i Pearson (1991), aquest tipus d'avaluació és un element que cal considerar si l'objectiu és fer participants als estudiants del seu procés d'aprenentatge. Afegeix que "if students are to construct meaning both in and out of the school setting, then they have to be able to monitor their own reading and writing without the assistance of a teacher" (García i Pearson, 1991, p.13).

Brown i Harris (2014), per la seva part, comenten que l'autoavaluació fomenta l'autoregulació de l'estudiant en els processos d'aprenentatge, però perquè això sigui així és precís introduir aquesta pràctica gradualment. Per tant, cal iniciar-lo a través d'exercicis senzills que encoratgin l'objectivitat (estimar quants aspectes ha encertat en una activitat); es segueix el procés amb la introducció d'elements externs com els RA, que actuen alhora com a *scaffolding* (què sé, què em queda per aprendre, què necessito); el darrer pas per assentar l'autoregulació suposa generar rúbriques, preferiblement en conjunció amb els estudiants, i/o introduir *checklists* que els permeten, poc a poc, realitzar una anàlisi més profunda de la seva pràctica.

Tasques que permeten l'avaluació alternativa

Tal com s'evidencia a l'apartat del marc teòric referent a l'avaluació de les competències, les activitats i les rúbriques, relacionades amb les primeres, són un element essencial per realitzar el seguiment competencial dels estudiants. L'àmbit de les llengües no és una excepció. Per aquest motiu, les activitats o tasques que es plantegen en el desplegament del CEFR (Council of Europe, 2020), pel fet de poder integrar-les en les rutines de l'aula i ser representatives del món real, també prenen rellevància com a propostes per a l'avaluació alternativa de la CC. En aquesta línia, Navarrete et al. (1990), Pierce i O'Malley (1992), Brown i Hudson (1998), Romova i Andrew (2011), Gill i Lucas (2013) i Lim i Pyun (2016) també concreten algunes tasques que poden esdevenir significatives per al seguiment de l'estudiant (Taula 9).

Taula 9

Mostra de tasques alternatives per a l'avaluació

| Tasca | Descripció |
|--|---|
| <i>Dissenyar i completar el portafolis</i> | Es tracta de recopilar i seleccionar informació variada, en un mateix espai, sobre propostes on s'evidencia l'ús de la llengua. Aquesta tasca facilita la revisió de les produccions, promou l'autonomia i pensament crític a l'hora d'escollir el contingut del portafolis, incorpora mostres reals de l'ús de la llengua (acadèmic i no acadèmic), evidencia el progrés de l'estudiant i, en conseqüència, els conflictes lingüístics individuals. Romova i Andrew (2011, p.120) apunten a què l'usuari no només progressa en l'alfabetització acadèmica, sinó en els processos i estratègies que intervenen en la redacció "pre-writing, brainstorming, outlining [...] responding to peers and tutor feedback". |
| <i>Interacció entre iguals/professorat</i> | Implica mantenir un intercanvi comunicatiu oral entre individus de contextos diferents –aprenents o professorat –, de forma síncrona, per conèixer el domini de la llengua en les tres dimensions. Lim i Pyun (2016) destaquen com aquesta tasca incrementa les oportunitats de produir llengua amb individus d'altres cultures, sobretot si es treballa amb eines digitals, i de treballar la negociació activa de significats, així com d'utilitzar estratègies discursives. |
| <i>Enregistraments anecdòtics</i> | Es tracta d'anotar aspectes concrets de la llengua que observa el professorat en les produccions dels estudiants i que són prou significatius com per destacar-los i compartir-los amb aquests. D'acord amb Navarrete et al. (1990) esdevé un recurs molt ric, en tant que permet disposar d'una visió molt específica del domini de l'estudiant en qualsevol dimensió. Esdevé un complement a la resta de tasques i com en la resta de tasques facilita la compartició de recursos amb l'estudiant. |

| Tasca | Descripció |
|---------------|---|
| Autoavaluació | <p>Esdevé un procés complex per l'estudiant, en tant que reflexiona no només vers els seus assoliments, sinó els procediments que ha seguit per aconseguir-los, els conflictes amb els que s'ha trobat i la dinàmica de l'aula que li ha permès o no arribar fins allí.</p> <p>Aquesta tasca esdevé significativa quan el professorat la planteja periòdicament i guia a l'estudiant en aquell procés, però també quan aquesta avalució serveix per reconduir àrees de la llengua en què necessitaria fer un treball més profund.</p> <p>"Self-assessment measures of language proficiency can take the form of questionnaires, rating scales, and checklists" (Valdez i O'Malley, 1992, p.13).</p> |

Adicionalment, s'identifiquen altres pràctiques que també treballen en l'avaluació d'una vessant específica de la llengua. Així doncs, Ockey et al. (2019), per exemple, apunten a l'Skype, en conjunt amb l'*Educational Testing Service*, com una oportunitat per observar la interacció audiovisual i poder avaluar el constructe d'habilitat oral. Isaacs et al. (2018), per la seva part, configuren una escala que permet avaluar el domini en la comprensió de la segona llengua (L2 English comprehensibility global and analytic scales). Les variables que l'eina permet interpretar són la comprensió, la pronunciació, la fluïdesa, el vocabulari i la gramàtica.

Selecció de les tasques alternatives pel seguiment de les llengües

S'observa com l'avaluació alternativa presenta una visió integrada del procés d'aprenentatge, en tant que el seu disseny està subjecte a les característiques del grup d'estudiants, a les pràctiques dutes a terme a l'aula, als continguts treballats i als objectius o competències a desenvolupar. D'acord amb la complexitat de l'avaluació integrada i la multiplicitat de tasques que es presenten, Herman et al. (1992), en consonància amb Navarrete et al. (1990), plantegen diferents qüestions, que funcionen alhora com a llista de verificació, per identificar les tasques alternatives més adients:

- ❑ Existeix concordança entre la tasca i la intenció didàctica concreta?
(Fa referència a associar la tasca amb el resultat d'aprenentatge que es vol assolir)
- ❑ És adient la tasca respecte el contingut i les destreses que s'espera que els aprenents assolixin?
(Ha d'existir relació entre la temàtica de la tasca i el contingut teòric i pràctic que se'n desprèn. Si ha d'escriure una reflexió caldrà acotar el tema, desglossar els continguts i especificar les habilitats que caldrà posar en marxa per resoldre l'activitat)
- ❑ A través de la tasca, poden els aprenents evidenciar el seu progrés i capacitat?

(L'avaluació ha de ser justa i continua, promovent el treball i demostració de les competències de l'estudiant al llarg del procés d'aprenentatge)

- ❑ Les tasques contemplen situacions autèntiques del món real?
(Involucrar als aprenents en reptes autèntics aporta significativitat, motivació i transferibilitat de les competències i el que se'n deriva d'aquestes)
- ❑ Adopta la tasca un enfocament transdisciplinari?
(Igual que en la vida real, en la resolució d'un conflicte cal integrar coneixements de diferents àmbits, per tant, la tasca també hauria de concebre-ho)

Independentment de la tasca a la que es recorre, els resultats de les proves actuen com un retorn a l'usuari que li permet aprendre i ser conscient de què ha adquirit, quins conflictes mostra i què hauria de desenvolupar segons el nivell al que vol optar. Aquesta realitat s'evidencia gràcies a la contextualització i significativitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge. A través de la Taula 10 s'evidencien, per concloure, les característiques que distingeixen una avaluació tradicional d'una d'alternativa:

Taula 10

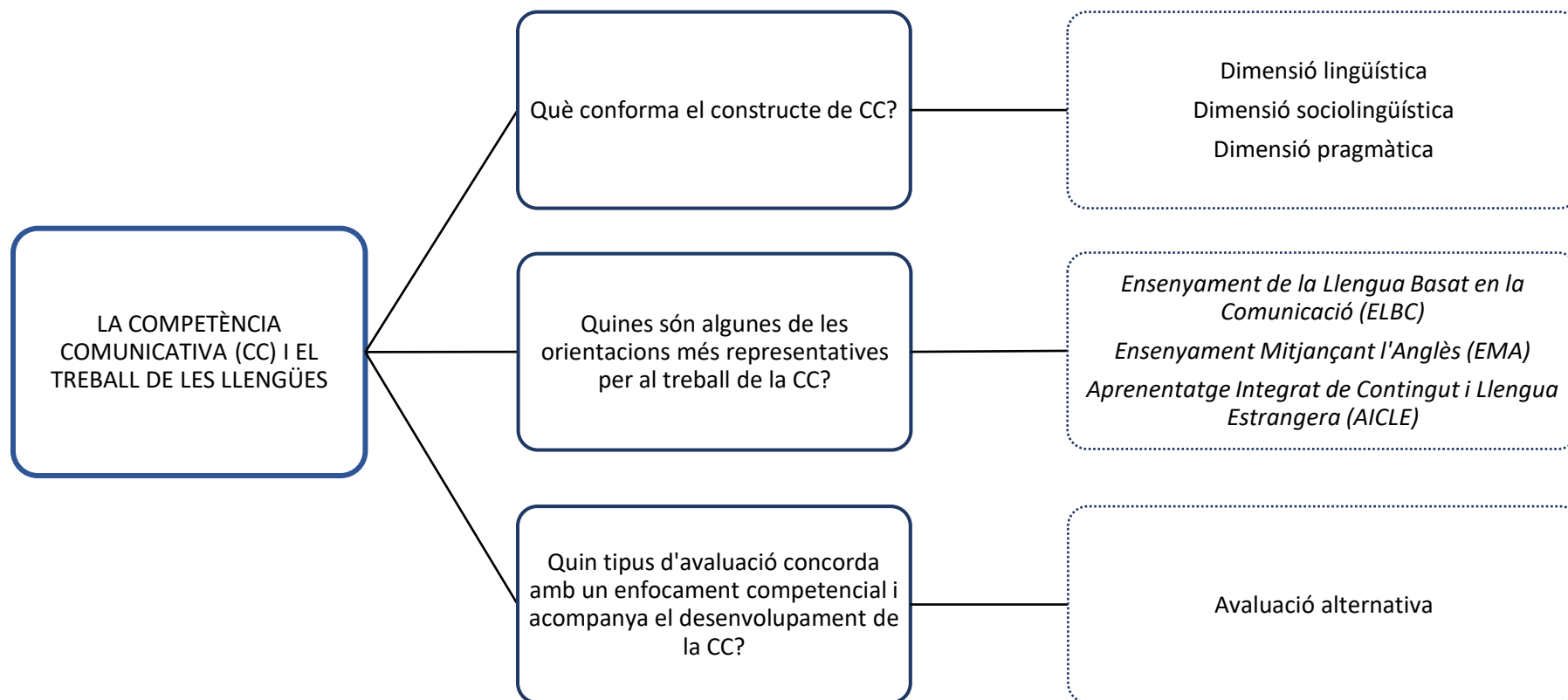
Característiques principals de l'avaluació tradicional i alternativa

| | Avaluació tradicional | Avaluació alternativa |
|---------------------------|---|--|
| <i>Què s'examina</i> | Contingut lingüístic | Contingut i ús lingüístic (competència comunicativa) |
| <i>Rol de l'avaluador</i> | Penalitza (què sap i què no sap l'aprenent). | Orienta, guia, acompanya en l'evidència de les competències perquè l'estudiant acabi sent autònom. |
| <i>Eines</i> | Tests, proves i exàmens estandarditzats. | Tasques, simulacions, reflexió, autoavaluació. Triangulació d'evidències. |
| <i>Disseny d'eines</i> | Ús mecànic de la llengua, sovint exercicis descontextualitzats. | Ús de la llengua en les rutines de l'aula i el món real. |
| <i>Periodicitat</i> | Al final de certs períodes (unitats, trimestre, any acadèmic). | De forma continua. |

A mode de conclusió, a través d'aquest capítol s'aprecia la idoneïtat de concebre la llengua, bé com a contingut d'aprenentatge, bé com a eina –competència– tenint en compte que a través d'ella s'accedeix al coneixement. Això implica, per tant, identificar els elements que conformen la competència –lingüístics, socioculturals i pragmàtics– i considerar el seu treball contextualitzat i significatiu a través de situacions reals o simulades, com són audicions d'experts, lectura de correus d'escola, debat entre iguals o redacció d'informes, entre d'altres.

Perquè aquestes tasques prenguin rellevància cal, també, realitzar un seguiment i avaluar-les. Els resultats obtinguts evidencien el procés d'aprenentatge de l'estudiant, el que permetrà identificar què s'ha assolit i en què cal profunditzar més.

2.3. Mapa conceptual del capítol 2



CAPÍTOL 3. LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES

El darrer element distintiu de la formació que s'analitza –BCE– és la professió per la qual es prepara als estudiants: mestres d'escola maternal i primera ensenyança. Esdevé l'últim dels eixos vertebradors del marc conceptual d'aquesta recerca. Per abordar-lo, en aquest *capítol 3* es presenta l'estat actual de la formació inicial de mestres des d'una perspectiva general, és a dir, al·ludint a les competències que es creuen essencials perquè un docent intervingui a l'escola i, també, mencionant les polítiques educatives que configuren el currículum de la formació inicial de mestres a l'ensenyament superior. A continuació, des d'una perspectiva específica, es contemplen els corrents educatius i algunes estratègies que poden implementar-se a l'aula universitària per propiciar el desenvolupament d'aquestes competències docents. Finalment, es fa un resum de com els capítols anteriors ocupen un lloc significatiu en la formació inicial de mestres, entesa com aquella que es desenvolupa en el marc del primer cicle universitari i que una vegada completada dona accés al context professional.

3.1. Competències i polítiques educatives

En el context dinàmic i en evolució constant actual, la formació inicial dels docents esdevé un element clau en l'educació dels ciutadans joves i adults que hauran de conviure en un escenari ple d'incerteses i de demandes competencials. Luksha et al. i Global Education Futures (GEF) (2017) defensen que un entorn global conformat per grans transformacions a escala social, econòmica i educativa reclama un canvi en el paradigma que l'acompanya. Per aconseguir-ho, confien en l'educació com l'eina que pot dur al modelatge de l'estructura social i que, realment, pot assegurar que aquesta transformació sigui real i fructífera. En aquesta línia, Larragueta et al. (2019, p.15) destaquen l'escola no només com el context que proveeix les eines necessàries per conviure en la incertesa, sinó també com l'escenari on s'assagen nous models d'actuació culturals "pensando que sean germen de una nueva sociedad". L'educació, d'acord amb els autors, no només segueix les transformacions de la societat, sinó que intenta incidir en ella. Conseqüentment, Avalos (2000) descriu al docent com el responsable d'acompanyar als aprenents perquè aquests disposin de les eines adients per intervenir amb èxit als diferents entorns de la societat i perquè, alhora, siguin el motor de canvi.

Davant d'aquesta condició, el docent ha de desenvolupar un conjunt de competències durant la seva formació i completar-les al llarg de la carrera professional. En les següents línies, s'intenta fer una aproximació a les característiques que defineixen un mestre competent.

3.1.1. Competències del docent d'escola

Són múltiples els experts de l'àmbit de l'educació els que proposen classificacions alternatives de competències docents des d'una aproximació qualificadora, des d'un constructe professional o, fins i tot, com una resposta a la demanda futura. A més d'aquests, altres motius que promouen l'establiment d'aquests marcs són, d'acord amb Delors (1996), la European Commission (2013) i l'Eurydice (2015), aportar transparència respecte el que s'espera dels docents, promoure compromís per part d'aquests en el desenvolupament de les competències establertes i definir línies d'avaluació i configuració de currículums en el marc d'una formació universitària *professionalitzadora*. Tenint en compte que el model educatiu que aquí s'analitza s'implementa al BCE, sembla pertinent disposar d'un marc de referència il·lustratiu que permeti comprendre i treballar al voltant de la dinàmica de les competències docents.

Així doncs, es trien sis propostes que des de diferents formats –informes, documents referents– inclouen la majoria, sinó tots, els punts que la European Commission (2013) indica com claus per configurar un marc de referència sobre competències docents:

1. Existència de consens conceptual i funcional d'aspectes associats a educació, escola i docència.
2. Participació d'agents educatius. Per tal que el document sigui significatiu seria ideal que s'involucressin docents en la seva configuració, en tant que són aquests els que coneixen la tasca i reptes que sorgeixen a l'aula. També poden participar altres agents –responsables acadèmics, comunitats educatives, famílies, etc.
3. Formulació clara d'objectius del marc de referència. Altres aspectes que es poden abordar des d'aquest punt, a més dels objectius, són les necessitats a les quals respon aquest arxiu, amb qui es relacionen aquestes necessitats i quines expectatives es deriven del document.
4. Concreció del procés que duu a refermar les competències. Aquest contempla les accions –configuració, promoció del marc de referència, rols de les institucions que recuperen aquest document, reunió entre actors principals, etc.– que es deriven de la implementació del marc de referència i que ajuden a caracteritzar-lo com un document de consulta essencial.
5. Definició de les característiques del marc de referència, més enllà de les competències que el representen. En són exemple la filosofia educativa que engloba el document, les

dimensions de les competències, els indicadors que les concreten o la flexibilitat del propi recurs, entre d'altres.

6. Determinació de les competències i els seus components. Tal com es concreta al *capítol 1* d'aquesta tesi, els elements principals de les competències són coneixement, habilitats i aptituds o valors.
7. Descripció del procés d'implementació. Fa referència a les activitats associades a la integració del marc de referència en un context real. Algunes de les preguntes que guien la implementació són *com es dona a conèixer als actor principals la posada en marxa d'aquest document? En cas d'utilitzar aquest marc com a instrument d'avaluació, com s'assegura que no hi hagi ambigüïtat en els descriptors? O com es recollirà i analitzarà el retorn sobre la proposta de referència?*

A partir d'aquests elements es procedeix, a través de la Taula 11, a descriure les propostes de Scriven (1994), Perrenaud (2004), Cano (2005), Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra (2015), Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (Freixa, 2017) i TKCOM (2018), relacionades directament amb les competències docents¹⁸. Les funcions d'aquest exercici són d'acord amb Perrenaud (2004) "proponer una lectura possible, personal, pero coherente, de un[os] referencial[es] existente[s], [a los cuáles] puedo adherirme de una forma global" (Perrenaud, 2004 p.139). A més a més, es pretén evidenciar els processos associats a la concreció de les competències docents i apuntar a les semblances i diferències que es deriven de cada proposta.

¹⁸ El procés d'establiment i definició de competències està relacionat directament amb la investigació. Com s'aprecia, s'ha dut a terme una selecció de propostes entre les que també apareixien, les de Williamson i Clevenger-Bright (2008), Guzman i Marín (2011), Urbani et al. (2017) o Valle i Manso (2018). Per afinitat a la recerca, però, es seleccionen les ja mencionades.

Taula 11

Descripció de les propostes de marcs de competències docents

| | <u>DUTIES OF THE TEACHER</u> Scriven (1994) | <u>DIEZ NUEVAS</u> <u>COMPETENCIAS PARA</u> <u>ENSEÑAR</u> Perrenaud (2004) | <u>CÓMO MEJORAR LAS</u> <u>COMPETENCIAS DE</u> <u>LOS DOCENTES</u> Cano (2005) | <u>PERFIL COMPETENCIAL</u> <u>DEL MESTRE I PROFESSOR</u> Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra (2015) | <u>COMPETÈNCIES DOCENTS</u> <u>A L'INICI DE L'EXERCICI</u> <u>PROFESSIONAL</u> Freixa (2017) | <u>GLOBAL TEACHERS' KEY</u> <u>COMPETENCES</u> <u>FRAMEWORK</u> TKCOM (2018) |
|--|--|--|---|--|---|--|
| <i>Consens conceptual i funcional</i> | Distinció entre característiques del lloc de treball, funcions generals del docent i funcions específiques del docent. | Concreció del terme competència i llistat de competències. Conscienciació de què sempre existirà un biaix en les propostes, determinat per opcions teòriques i ideològiques. | Esclariment de les idees de formació basada en competències i rols del docent. Definició de <i>competència</i> , tipus i característiques d'aquestes. | Definició de competència i elements que la conformen. | Competències docents generals i competències de primària i secundària. Mòduls formatius que aborda una formació inicial de mestres a Espanya. | Conceptes de competència i els seus elements, també el de marc de referència competencial i les diferències entre competències transversals i específiques. |
| <i>En aquests epígrafs es vol destacar els agents que han participat en la definició de les competències docents. S'aprecia com són professionals de l'àmbit de la docència.</i> | Inspectors educatius, docents en actiu, administradors, famílies, advocats i estudiants. | Sense participació d'agents externs. | Sense participació d'agents externs. | Sense participació d'agents externs. | Graduats i ocupadors. | Grup de treball conformat per professionals de l'àmbit de l'educació, de sis universitats com la Universitat de Barcelona, Universitat de Coimbra i de Nottingham, entre d'altres. |

| | Scriven (1994) | Perrenaud (2004) | Cano (2005) | Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra (2015) | Freixa (2017) | TKCOM (2018) |
|--|---|--|---|--|--|---|
| <i>Objectius</i> | Configurar la base de models d'avaluació de les competències docents i esdevenir el referent fins que una nova proposta més adequada sorgeixi. | Donar a conèixer les competències professionals del docent necessàries pel futur. Oferir un motiu i una proposta que aportí coherència al treball del docent i la seva evolució. | Conèixer què implica cada competència del docent perquè el desenvolupament dels alumnes depèn del treball que desenvolupa el mestre. Ajudar a resoldre les tasques diàries a les que s'enfronta el docent a l'aula. | Dur al professional de la docència a treballar pel creixement professional en el seu àmbit laboral el que, consegüentment durà a una millora dels processos d'ensenyament. | Aprofundir en les competències segons el nivell educatiu, així com identificar perspectives compartides entre graduats i ocupadors per poder aprofundir en el model formatiu dels docents. | Conceptualitzar la idea de <i>competència professional</i> i definir competències transversals i específiques clau dels docents de primària. Això amb un doble objectiu final: establir un marc de referència per les formacions inicials de mestres basades en competències i poder traslladar aquestes competències a un entorn real (xinès). |
| <i>Procés concreció competències</i> | Es parteix de l'anàlisi del que realment fa el docent, el que creu que aquest fa, el que aquest creu que és rellevant i el que creu que hauria de fer i no pas, el que altres figures desvinculades de la professió creuen. | Anar més enllà de les abstraccions i treballar amb les competències en el context real (identificar problemes i tasques associades a les competències i recursos cognitius). | Anàlisi de les competències suggerides pels experts anteriors, identificar les més repetides i establir un nou llistat. | Revisió de les actuacions d'èxit observades. | Es parteix d'un conjunt d'enquestes orientades a conèixer el punt de vista de graduats i ocupadors. També grups de discussió amb els responsables acadèmics de les formacions. | Revisió de les propostes prèvies d'Europa, Oceania, Amèrica, Àsia, Àfrica i <i>partners</i> europeus. |
| <i>Característiques marc de referència</i> | Concreció dels usos que se li atribueixen i públic a qui va orientat. Estàndards i | Es parteix de la proposta de Ginebra perquè sorgeix d'una administració pública i | L'autora desglossa cada competència presentant un cas pràctic on la compe- | S'origina a partir d'actuacions o intervencions d'aula en què es mobilitzen les | Es basa en el projecte Ocupadors de l'AQU, també en l'Estudi de la | Com s'indica s'avaluen documents de diverses ubicacions geogràfiques, |

| | Scriven (1994) | Perrenaud (2004) | Cano (2005) | Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra (2015) | Freixa (2017) | TKCOM (2018) |
|--|---|--|--|--|--|---|
| <i>Característiques marc de referència</i> | nivells de desenvolupament, així com exemples d'instruments per avaluar aquest desenvolupament. | han intervingut “la autoridad escolar, la asociación profesional, los formadores y los investigadores” (2004, p.6). S'adequa a les demandes professionals del 2004. El llistat de competències no és definitiu ni exhaustiu. També es concreta el públic a qui va dirigit el recurs. Competències específiques, i exemples on s'evidencien les competències. | tència pot intervenir, proposant millores per desenvolupar la competència, mostrant incongruències en la posada en pràctica de la competència i incorporant exercicis de reflexió vers la pròpia pràctica. Inclou un glossari. | competències. Dimensions, competències transversals i específiques, també descriptors. | inserció laboral dels graduats, així com titulats de màster oficial. També en revisió de referències de l'àmbit. | especialment d'Àsia, propostes d'estat i d'universitats europees. Es parteix d'una teoria general de les competències del mestre de primària, es presenta un nombre de competències significatiu, però reduït, al tractar-se d'una referència de competències clau. |
| <i>Competències</i> | C1. Coneixement C2. Instrucció C3. Avaluació C4. Professionalitat C5. Altres competències associades a l'escola i la comunitat. | 1. Organitzar i animar l'aprenentatge 2. Gestionar la progressió d'aquest 3. Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació 4. Implicar als alumnes 5. Treball en equip 6. Gestió d'escola 7. Informar i implicar a les famílies | 1. Planificar i organitzar la pròpia tasca 2. Comunicació 3. Treball en equip 4. Establir relacions interpersonals satisfactòries i saber resoldre conflictes 5. Ús de les TIC 6. Habilitat per disposar | 1. Planificar la intervenció educativa d'alumnes 2. Gestionar el grup d'alumnes 3. Avaluar el desenvolupament competencial de l'alumne 4. Cooperar amb els professionals del centre | 1. Competències disciplinaries 2. Competències instrumentals i tècniques 3. Competències sistèmiques | <i>Transversals</i> 1. Autoreflexió i desenvolupament professional 2. TIC 3. Comunicativa 4. Ètica <i>Específiques</i> 5. Planificació 6. Gestió d'aula 7. Avaluació 8. Inclusió |

| | Scriven (1994) | Perrenaud (2004) | Cano (2005) | Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra (2015) | Freixa (2017) | TKCOM (2018) |
|-------------------------------|--|---|--|--|---------------|----------------------|
| <i>Competències</i> | | 8. Ús de les TIC 9. Ètica 10. Formació continua | d'autoconcepte positiu i ajustat 7. Habilitat d'autoavaluar-se constantment | 5. Compartir reflexions, experiències i pràctiques 6. Ús d'estratègies comunicatives 7. Utilitzar el català 8. Utilitzar la llengua vehicular 9. Comprendre i expressar-se en una de les llengües d'ensenyament del SEA 10. Desenvolupar el propi perfil competencial | | 9. Acció comunitària |
| <i>Procés d'implementació</i> | Representació gràfica d'intervenció del docent, avaluadors que analitzin el gràfic (poden ser directors), formació dels avaluadors, anàlisi de la pràctica i eines de treball del docent (portafolis, avaluació dels estudiants, produccions dels estudiants). | Reflexionant sobre la pròpia pràctica i volent millorar aquells aspectes que queden pendents. | A través de les gaelles-guiatge que acompanyen cada competència al marc de referència per tal de desenvolupar l'autoavaluació. | - | - | - |

Així doncs, la primera característica que es desprèn d'aquestes propostes és la flexibilitat. Encara que aquests marcs han estat consensuats a partir d'uns referents i, en alguna ocasió, orientats a donar resposta a contextos educatius concrets, no s'identifiquen com propostes tancades. Com apunten Scriven (1994) o Perrenaud (2004), les seves no són definitives ni exhaustives, ja que en funció de les demandes competencials de l'entorn socioeducatiu aquest llistat pot ampliar-se o modificar-se.

També cal destacar la conceptualització dels elements que configuren les propostes. Des de la d'Scriven (1994) fins la de TKCOM (2018) es cerca claredat perquè la consulta o implementació de la proposta sigui el més efectiva possible. La European Commission (2013) recorda que existeixen múltiples perfils de professorat i que l'objectiu d'aquests marcs no és uniformitzar el llistat de competències del docent, sinó, a més de clarificar les ja existents, evidenciar, comprendre i valorar la diversitat de perfils com quelcom positiu.

Seguint els descriptors de la taula, un altre aspecte en què cal fer èmfasi és el tipus de participants que intervenen en el disseny de la proposta. Scriven (1994), Freixa (2017) i TKCOM (2018) consideren l'aportació d'agents de l'àmbit educatiu com són docents en actiu, inspectors, ocupadors, formadors dels estudis inicials de mestre i famílies de l'escola per conformar un document més pròxim a la realitat educativa.

Quant als objectius de les propostes, aquests giren al voltant de configurar models de referència per formacions inicials de mestre, avaluacions de docents en actiu, facilitar el desenvolupament i la reflexió vers la pròpia pràctica docent, comunicar i conceptualitzar què implica ser un docent competencial, així com aprofundir en el sentit de cadascuna de les competències. Des de la European Commission (2013) es destaca que aquests objectius, dins d'un mateix marc de referència, poden evolucionar al llarg dels anys i que, fins i tot, el recurs pot utilitzar-se amb una intenció que no s'havia previst inicialment. Consegüentment, és necessari establir un clima de diàleg entre tots els participants des de l'inici, ja que en funció de com es concebi el recurs es dissenyarà d'una forma o d'una altra.

El procés de concreció de les competències està relacionat directament amb la investigació. En el cas Perrenaud (2004), Cano (2005) i Ministeri de Joventut i Educació (2015), aparentment, la descripció es fa a partir de l'observació del context i identificant les necessitats que sorgeixen, mentre que, com s'ha indicat, Scriven (1994), Freixa (2017) i TKCOM (2018) advoquen per treballar conjuntament la proposta amb els agents educatius principals.

Pel que fa a les característiques generals dels marcs, Scriven (1994) i Cano (2005) fan explícits els usos que se li podrien atribuir al recurs, però també el primer amb Perrenaud (2004) apunten

al públic a qui s'orienta la informació del context. La resta de propostes presenten informació més acurada dels referents utilitzats, així com dels diversos elements que descriuen les competències –dimensions i descriptors/indicadors. En aquesta línia, només els dos primers autors descriuen com podria desenvolupar-se el procés d'implementació i revisió de les propostes, posant com a exemples l'observació directa, l'autopercepció de la pròpia pràctica o l'avaluació per part de figures externes.

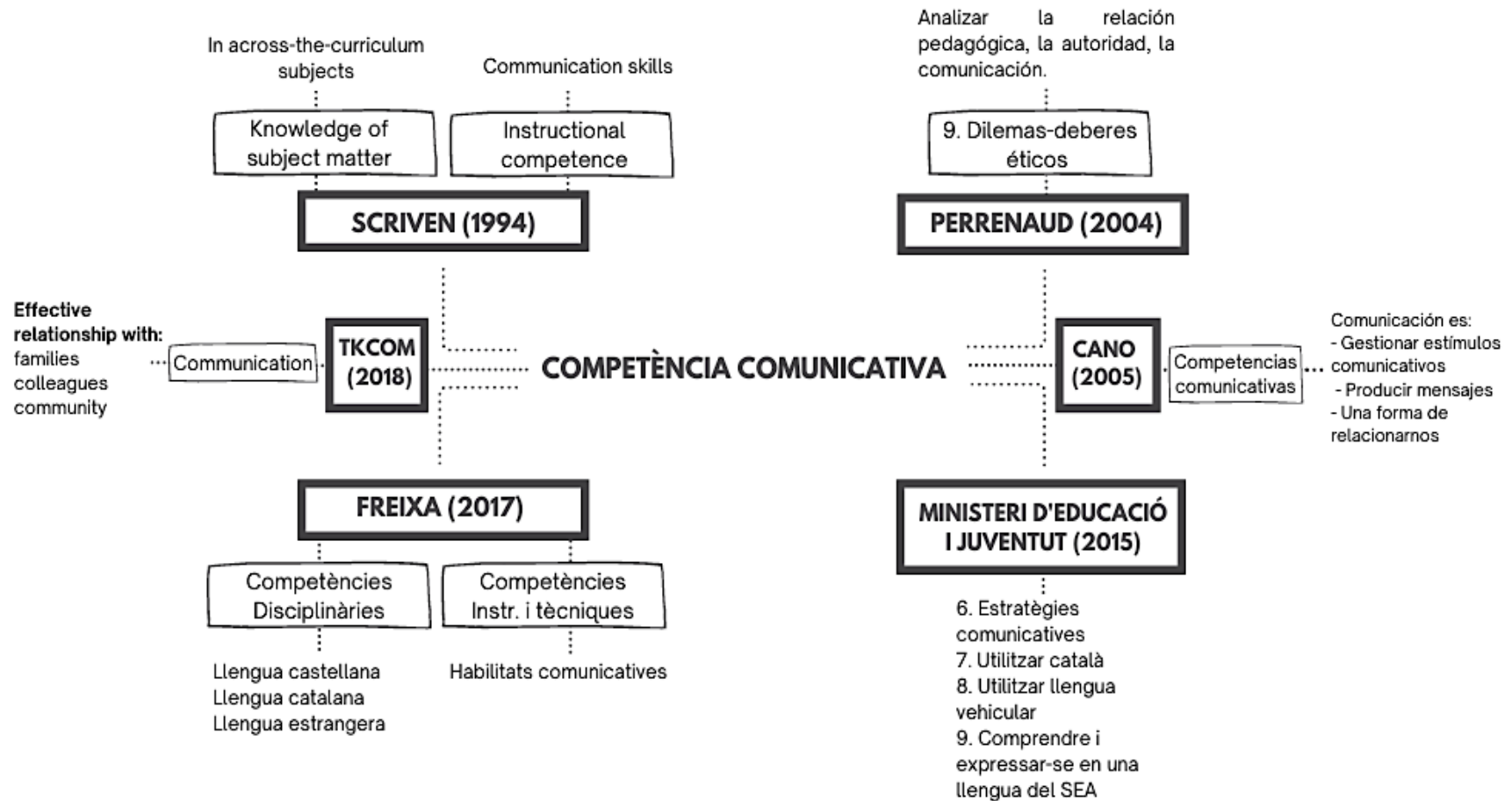
Pel que fa al llistat de competències, aquest pot està format d'entre cinc a vint-i-tres competències, però el més habitual en aquests exemples és entre set i deu. La proposta que menys inclou és la d'Scriven (1994) i la que més la de Freixa (2017), en tant que la segona planteja una competència per cada disciplina que ha de conèixer el mestre de primària – matemàtiques, ciències socials i naturals, llengua catalana, llengua castellana, llengua estrangera, ciència i tecnologia i música-plàstica-educació física.

Quant al tipus de competències, són quatre les compartides per totes les propostes: gestió pedagògica i didàctica, el treball cooperatiu, la participació a la comunitat educativa i l'avaluació. Una segona competència també compartida per totes les propostes és l'associada al domini de continguts, aquesta, però, apareix en formats diferents. Així a la proposta de Scriven (1994) o Freixa (2015) la inclouen de forma explícita *coneixement-competències disciplinàries*. En canvi, el Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra (2015) i TKCOM (2018) ho fan a través de descriptors o activitats associats a la competència del desenvolupament professional continu –*ús de coneixements propis de l'àmbit a impartir i la seva didàctica* o *to achieve a better command of pedagogical and disciplinary knowledge*. Per a Perrenaud (2004, p.8) el coneixement és un element subjacent en totes les competències “Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. [...] Una competencia vuelve, en larga medida, a representar tres elementos complementarios [...] los recursos que movilizan, conocimientos teóricos”. Per a Cano (2005, p.128), però, és un element a qüestionar-se en l'autoavaluació “estructuro y organizo los contenidos dando una visión general de cada tema”.

Altres competències també presents en la majoria de propostes són les relacionades amb l'ètica de la professió, la inclusió de la diversitat, l'ús de les TIC o la comunicació. D'acord amb el nostre context de recerca aquesta darrera pren rellevància i, per aquest motiu, es procedeix a desglossar com es presenta la CC en les propostes a través de la següent figura:

Figura 12

Concreció de la CC en els marcs de referència seleccionats



Nota: Elaboració a partir de les propostes referents.

Tal com s'aprecia, la CC està present en totes les propostes i la forma en què s'evidencia és múltiple. Només Cano (2005) i TKCOM (2018) mencionen directament la *comunicació* com una competència. En el cas de Scriven (1994) aquesta fa la funció de descriptor d'una altra competència, la *Instructional*. Perrenaud (2004) la presenta com una part de la competència específica que es deriva de la general 9. *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*. Cal destacar les propostes del Ministeri d'Educació i Juventut del Govern d'Andorra (2015) i la de Freixa (2017), en tant que es fa més evident el desenvolupament de la CC bé sigui com a coneixement, bé com a instrument. D'aquestes últimes, també es desprèn l'habilitat de conèixer i emprar diverses llengües com el català, el castellà i la llengua estrangera triada.

En conjunt, però, la CC del docent s'entén com un cúmul de dominis i consideracions necessaris per intervenir amb èxit a la comunitat educativa. Entre aquests s'inclouen aspectes directament relacionats amb la dimensió lingüística de la CC, altres, però, complementen la resta de dimensions. La Figura 13 resumeix en dotze punts aquests dominis i consideracions plantejats per les sis propostes:

Figura 13

Resum de consideracions associades a la CC del docent d'acord amb les propostes anteriors

- | | | |
|---|--|---|
| <p>1. Entendre que comunicar no és només transmetre, sinó que permet recordar i retenir. També que esdevé una eina per compartir els progressos, els descobriments i permet relacionar-se entre individus.</p> | <p>2. Dominar les habilitats associades a la llengua (nivell alt-universitari): escriure, parlar, escoltar, així com revisar i corregir l'ortografia, la gramàtica i la puntuació. Aquí s'inclou la coherència.</p> | <p>3. Treballar l'empatia, reformular els missatges i potenciar l'escolta activa per assegurar la comunicació.</p> |
| <p>4. Adaptar del missatge a l'edat dels alumnes i al domini comunicatiu d'aquests.</p> | <p>5. Tenir present els components culturals que es deriven de les llengües, tant vehiculars com les L1 dels alumnes.</p> | <p>6. Observar la comunicació com una eina per orientar el procés d'aprenentatge de l'alumne.</p> |
| <p>7. Conscienciar-se sobre el poder de les paraules en el desenvolupament personal de l'aprenent i en les pràctiques que intervé.</p> | <p>8. Mantenir coherència entre el llenguatge verbal i no verbal.</p> | <p>9. Adaptació dels materials didàctics actualitzant-los i fent-los comprensibles i interessants. També dels espais per promocionar l'intercanvi comunicatiu entre els aprenents.</p> |
| <p>10. Estar al corrent i dominar la comunicació síncrona i asíncrona a través de les TIC i altres canals de difusió.</p> | <p>11. Comprendre que la comunicació va més enllà de l'aula i que permet relacionar-se amb altres docents, responsables acadèmics, famílies i grups de la comunitat.</p> | <p>12. En relació amb el punt 11. entendre que la comunicació permet establir i desenvolupar projectes en equip i resoldre fites comunes.</p> |

A través d'aquesta revisió s'ha pogut observar com en les darreres dècades hi ha hagut un gran interès en definir la tasca competencial docent.

També que existeix força amplitud de vessants amb què es relacionen les competències dels docents. Així es contempla l'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes i de la pròpia tasca, passant per la didàctica i altres, fins arribar a la comunicació. En aquest sentit, s'evidencia que dominar una disciplina i verbalitzar-la als aprenents no és suficient. També, que aquesta CC descrita al *capítol 1* com una competència del futur i desglossada al *capítol 2* com una competència essencial per arribar a la resta de coneixements, aquí pren protagonisme com la que possibilita la formació dels alumnes i l'establiment de relacions amb tots els organismes de la comunitat educativa. Aquesta i la resta de competències, però, no es desenvoluparan completament a la formació inicial de mestres (Freixa, 2017), seran més aviat una llavor germinada que acabarà desenvolupant-se a partir de la intervenció real al context escolar.

Per últim, cal tenir en compte que les competències docents han esdevingut un dels elements cabdals en les polítiques educatives. Per aquest motiu, al següent apartat es realitza una revisió d'aquelles decisions preses per millorar la formació inicial de mestres i que han quedat paleses a través d'informes, llibres verds o recomanacions, especialment en el context europeu.

3.1.2. Polítiques educatives

Organitzacions internacionals, institucions que agrupen diferents estats i governs de cada país realitzen grans inversions econòmiques als diferents nivells educatius al comprendre que l'educació és un dels motors del canvi social. Amb aquestes inversions s'espera que les formacions responguin a les expectatives futures i esdevinguin de qualitat. Al llarg dels anys, per fer evidents aquestes intencions els *policy-makers* –tal com s'anomenen a les figures que formen part d'aquestes organitzacions– han configurat diversos documents que recullen i defineixen polítiques educatives subjectes d'implementar-se a les formacions inicials de mestre i als centres educatius, especialment escoles. Les polítiques educatives poden prendre forma de recomanacions, reformes, comunicacions o recerca, però en tots els casos el seu contingut acaba duent a possibles orientacions pedagògiques, competències que cal abordar o activitats que faciliten la implementació d'aquestes polítiques.

Per la temàtica de la tesi, en aquest apartat ens centrem en set polítiques rellevants que des de l'any 2000 fins el 2020 han abordat la formació inicial de mestres i que tenen el seu origen en organitzacions internacionals i europees com la UNESCO, el European Trade Union Committee for Education (ETUCE), *European Commission*, *Council of European Union*, Consell

Interuniversitari de Catalunya i l'OECD, les quals tenen un pes important en les formacions universitàries actuals. La Taula 12 inclou les set propostes, el context del que parteix cadascuna, els objectius que orienten el document i una mostra de les polítiques educatives que aborden.

Taula 12

Propostes de polítiques educatives per a la millora de la formació inicial de mestres (FIM)

| Proposta | Context d'origen de la proposta | Objectius | Mostra polítiques educatives |
|--|---|---|---|
| <i>Green paper on teacher education in Europe</i> (Buchberger et al., 2000) | Formació de docents per assegurar la prosperitat dels països europeus en termes econòmics i socials. Les reformes establertes fins al moment no han evolucionat significativament. | *Configurar formacions dinàmiques. *Comprendre la professió del docent com un procés continuat. | -Involucrar a tots els actors educatius en les millores de la formació. -Incorporar recerca educativa per configurar programes congruents. -Introduir qualificacions professionals pels formadors de mestres. -Fomentar la mobilitat entre els estats membres. |
| <i>Teacher professional development: an International review of the literature</i> (Villegas-Reimers, 2003) | Els docents són objectes i estan subjectes al canvi de l'entorn. La formació docent acaba incidint en com i què aprèn l'alumne de l'escola. | *Presentar i exemplificar alternatives pràctiques per a la professionalització del docent. | -Planificació sistemàtica, suport econòmic i recerca per la formació docent. - Els programes de formació han de respondre a les necessitats, interessos personals i professionals, a l'etapa formativa en què es troba el docent i a l'etapa educativa en què intervé/intervindrà. -Avaluar la durada dels estudis de mestre. -Treballar coordinadament centres educatius, FIM i altres institucions educatives pel desenvolupament exitós del docent. |
| <i>Teacher Education in Europe</i> (ETUCE, 2008) | Actualment les institucions educatives comparteixen que existeix una problemàtica en la FIM, però no existeix consens per abordar-la. | *Establir detalladament recomanacions per assegurar la qualitat de la FIM i perquè els docents puguin respondre als reptes del sistema. | -Promoure el desenvolupament acadèmic del docent fins al 3r nivell (màster). -Fomentar i assegurar que contractants i docents adaptaran i actualitzaran la formació dels segons. -Treballar conjuntament escola i FIM. |
| <i>Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes</i> (European Commission, 2012) | Encara hi ha elevat abandonament escolar. Conseqüentment, cal fixar-nos en el rol docent com la figura que pot incidir en els alumnes a través de la qualitat dels processos d'ensenyament- | *Guiar en la identificació de les necessitats dels contextos educatius i aportar possibles accions per lidiar-hi. | -Establir estratègies per reclutar, mantenir i formar docents (competències ben definides i recerca per assegurar la qualitat dels estudis). |

| Proposta | Context d'origen de la proposta | Objectius | Mostra polítiques educatives |
|---|---|--|---|
| | aprenentatge. També envelliment i jubilacions en el cos docent. | | |
| <i>Conclusions on effective teacher education</i> (Council of the European Union, 2014) | Els futurs mestres hauran d'enfrontar-se a una formació més individualitzada i amb més necessitats especials d'aprenentatge. El professorat universitari és clau en el manteniment i promoció de la qualitat formativa del futur docent, així com en assegurar el desenvolupament competencial. | *Establir conclusions sobre què implica una FIM efectiva. | -Promoure el desenvolupament de les competències professionals i el coneixement dels marcs de referència competencials. Implica que els futurs mestres i els mestres en actiu coneguin els marcs de referència per saber quines competències han de desenvolupar per intervenir a l'escola i per créixer professionalment. -Assegurar el domini de la competència digital per part del docent i la integració d'aquesta en la seva docència. -Potenciar el treball cooperatiu entre les diferents institucions per dissenyar la FIM. |
| <i>Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to Improve Initial Teacher Education</i> (European Commission, 2015) | La complexitat del context duu a reflexionar sobre el coneixement, habilitats i actituds que permeten al docent guiar i facilitar l'aprenentatge dels alumnes. La formació del docent és <i>lifelong learning</i> . | *Evidenciar recomanacions i pràctiques educatives que podrien ser d'utilitat pels <i>policy-makers</i> . | -Comprendre la professionalització del docent com un continuïum. -Col·laborar entre cultures i contextos. Cal, però, que aquesta acció estigui en harmonia amb el sistema educatiu i els objectius d'aprenentatge. |
| <i>Millora de la formació inicial per a la docència. Accions Estratègiques – MIF</i> (Martínez i Prats, 2018) | Context canviant com el que s'ha anat evidenciant al llarg de les propostes prèvies, però encara es mantenen les problemàtiques associades al context social, estructures familiars o diversitat cultural, social i geogràfica de la població. | *Recollir propostes per a la millora de la formació inicial de mestres a Catalunya. | -Modificació de l'estructura de les titulacions (incloent el postgrau o màster com un mèrit o requisit). -Millora del pràcticum en termes de selecció de centres formadors, procés de tutorització, criteris de seguiment. -Revisió de la qualitat del professorat universitari formador de docents (actualització, exigència acadèmica, contextualització dels aprenentatges). -Reflexionar sobre el perfil del professorat universitari formador (professionals que combinen formació acadèmica amb experiència docent a escoles i instituts). -Reduir la precarització de les plantilles del professorat universitari. |

El que es desprèn d'aquesta graella és, en primer lloc, la significativitat del docent en el conjunt de la societat tal com s'havia indicat a l'inici d'aquest capítol. Des de la proposta de l'any 2000 – *Green paper of teacher education*– fins la del MIF (Martínez i Prats, 2018) s'evidencia el docent com a responsable de formar capital humà –futurs ciutadans. Consegüentment, els mestres han de comprendre l'entorn canviant i adaptar la seva docència del present observant al futur.

El segon aspecte que s'extreu de la taula comparativa està relacionat amb els objectius que duen a les institucions a configurar, fins al present, polítiques educatives. En totes elles es pretén ressaltar el contínuum que implica la carrera professional docent, que s'inicia al context universitari, es consolida a l'aula i es complementa amb formacions formals i informals. Es destaca, a més, com les polítiques educatives han de permetre configurar una formació inicial de mestres efectiva, en tant que és el pilar que indueix a continuar millorant la pròpia tasca. Per últim, aquestes polítiques educatives també sorgeixen amb la voluntat de compartir enfocaments pedagògics i pràctiques que han funcionat en altres contextos.

De la Taula 12 també es desprèn que en dues dècades les polítiques educatives s'han establert al voltant de quatre grans eixos:

1. Fomentar la participació de tots els agents educatius en la configuració de la formació inicial de mestres.
2. Refermar que la formació del docent no finalitza a l'acabar els estudis inicials.
3. Evidenciar la necessitat de disposar de formadors de docents de qualitat.
4. Emfatitzar la professionalització dels docents configurant el currículum a partir de les competències que han de desenvolupar –indicades a l'apartat previ.

Entre aquests eixos han sorgit propostes addicionals com l'ampliació dels anys de formació obligatòria pel docent fins arribar al nivell 4, equivalent a màster (Butlletí Oficial del Principat d'Andorra, BOPA, 2010); la necessitat d'incloure recerca tant en el context universitari com en l'escolar per assegurar una actualització constant de la casuística que presenta cada entorn i fomentar la mobilitat dels agents educatius per aprendre d'altres cultures.

En conjunt, el que s'aprecia és que aquestes polítiques educatives són l'empenta que necessita la formació inicial de mestres per evolucionar i adaptar-se a les demandes del context. Amb tot, algunes propostes s'han allargat en el temps per haver fracassat la seva implementació des dels inicis. Alguns dels factors que justificarien aquest fet són l'estabilitat i idearis dels partits polítics que governen el país, les expectatives que presenta el govern i els centres educatius i les discrepàncies entre el cost i el benefici de la implementació de les polítiques descrites (Gaziel,

2010). En aquesta línia, l'OECD (2017) apunta també a què els *policy-makers* formulin les reformes educatives, però després no realitzin un seguiment en el temps. Si aquestes últimes no funcionen, tornen a formular-les els anys següents. Entre altres aspectes, s'afegeix la complexitat que es deriva de la seva implementació i és que una política educativa duu a un canvi de gestió en els estudis, a una inversió econòmica, a formació dels formadors i a resistència per la incertesa que un canvi tan significatiu genera. Amb tot, a un nivell de concreció inferior, com és l'aula universitària de la formació inicial de mestres i, concretament, en el desenvolupament d'algunes àrees de coneixement, s'apliquen orientacions educatives alternatives per començar a assegurar aquest canvi.

3.2. Enfocament i estratègies pedagògics

Fins ara s'ha fet referència als elements externs que condicionen el disseny i contingut de les formacions inicials de mestre, com són les competències que s'espera que els docents desenvolupin i les polítiques educatives plantejades per organitzacions internacionals i europees. No obstant això, existeixen dos elements addicionals que també intervenen, però des de l'interior dels bàtxelors: l'orientació formativa i les estratègies didàctiques. Recordem que el primer fa referència a l'enfocament pedagògic que s'adopta en els estudis i és escollit pels responsables acadèmics de la formació. Pel que fa al segon, les estratègies, està relacionat amb les pràctiques que permeten treballar i evidenciar les competències en el context formatiu. Aquest, però, el determina el professorat que intervé a l'aula, el que duu a identificar múltiples propostes. Tal com s'observa, aquests dos elements ja s'han tractat al capítol primer, per aquest motiu la informació que s'aborda en el present apartat és específicament des del context de formació inicial de mestres.

3.2.1. Enfocaments pedagògics en la formació inicial de mestres

Des dels inicis del segle passat, la formació de docents ha estat subjecta a múltiples discrepàncies en relació al contingut que s'aborda, la seva utilitat, així com el format que adopta (Zeichner, 2016), el que ha dut a configurar els estudis des de diversos enfocaments.

A les formacions convencionals s'ha apostat per la professionalització del docent a través de la transmissió de coneixement per part d'experts (Korthagen i Kessels, 1999). D'acord amb Schön (1983), aquest enfocament pedagògic rep el nom de *Model of Technical Rationality* i implica posicionar el coneixement de teories i tècniques en el centre del procés d'ensenyament, mentre

que les habilitats per aplicar continguts (didàctica) passen a un segon pla, a l'entendre-les com coneixements ambigus.

Un altre enfocament que també pren rellevància és l'*humanístic*, el qual destaca per descriure el procés d'aprenentatge com quelcom que va més enllà de la racionalitat i l'intel·lectualisme. Així doncs, el docent, a més de dominar la disciplina, també ha d'estar preparat per lidiar amb la vessant emocional i psicològica de l'individu, a través de pràctiques més significatives, humanes i efectives (Richards i Combs, 1992). En aquest sentit, Sage et al. (2012) apunten a què això es deu al fet que els docents han d'interaccionar amb persones diferents –alumnes, professorat, famílies i membres de la comunitat educativa–, alhora que poden topar-se amb multiplicitat d'experiències viscudes pels alumnes que sovint condicionen el desenvolupament d'aquests a l'aula. Conseqüentment, els autors plantegen *la gestió de l'estrès i la cura personal, saber relacionar-se amb altres docents, disposar d'habilitats per resoldre problemes, saber treballar amb diversitat d'alumnes o confiar en les famílies* com alguns dels aspectes que han de promoure's des de la formació del docent.

En aquesta línia, Aloni (2011) anota cinc característiques que descriuen una formació sota aquest enfocament: l'aprenent busca desenvolupar de forma completa les aptituds, intel·ligències i alfabetitzacions; les relacions interpersonals es basen en amabilitat, argumentació, bondat i reciprocitat; des de la vessant social, es promulga la seguretat, la confiança, l'acceptació i la multiculturalitat; a nivell cognitiu es cultiva el saber a través de l'autonomia, la responsabilitat i el pensament creatiu i crític; finalment, els mètodes d'ensenyament cerquen aprenentatges vivencials i significatius. D'acord amb aquestes característiques, des del context d'ensenyament de les llengües, Khatib et al. (2013) indiquen que l'enfocament *humanístic* posa èmfasi tant en els aspectes cognitius com afectius, alhora que duu a veure a l'alumne primer com a persona i després com a aprenent.

En relació amb la realitat del context d'aquesta recerca, sembla interessant fer referència a l'enfocament *basat en competències*. Les següents línies recullen els punts representatius de l'enfocament competencial que complementen les característiques generals descrites sobre aquest tipus d'enfocament al *capítol 1*.

D'acord amb Del Valle (2009), la formació inicial de mestres basada en competències reclama un treball sistemàtic en el disseny i implementació del model; operativitat; comunicació entre els agents educatius –escola, universitat, comunitat, professionals– i adaptabilitat d'aquests a les modificacions que calgui realitzar per millorar la formació. És indispensable que, específicament, el professorat sigui flexible en la presa de noves decisions i que, alhora, es

comprometi a actualitzar les seves competències professionals. Quant a la naturalesa de les activitats en què participen els estudiants, han de ser principalment pràctiques, ja sigui per mitjà d'intervenció a l'aula com a mestre real, bé interactuant amb mestres experimentats. També han de ser reflexives, és a dir, que el futur docent sigui capaç de reconèixer quines competències ha desenvolupat i pugui identificar quines són les mancances que ha de treballar. En aquest sentit, Cai (2017) apunta a què la clau de l'avaluació és evidenciar si les competències s'han desenvolupat. Espinoza i Campuzano (2019, p.255) afegeixen el fet que la formació promogui entre docents, estudiants i administratius anar més enllà de l'assimilació de coneixement i es generi "una dinàmica [constant] de búsqueda, selecció, comprensió, sistematització, crítica, creació, aplicació y transferencia" d'aquest coneixement.

En conjunt, Serdenciuc (2013) descriu una formació d'aquestes característiques com un context integrador de teoria i pràctica, on s'han d'evidenciar les estratègies associades a la generació, planificació, implementació i avaluació d'experiències d'aprenentatge, amb un vincle entre la teoria i la pràctica que ha de tenir un lloc dins i fora de la formació.

Tal com s'aprecia, els límits de cada enfocament poden solapar-se, en tant que aquests estan regits principalment pel model educatiu i estratègic de la universitat, així com per les necessitats que poden sorgir en el context d'estudi. Un exemple d'aquesta simbiosi entre enfocaments és el *Quality from Within* (Zwart et al., 2015) que, d'acord amb els autors, s'aplica principalment en formacions de mestres en actiu, però també pren rellevància en les formacions inicials. El descriuen com un enfocament que fusiona teoria i pràctica, alhora que es considera la vessant psicològica del professional:

"The essence of the approach is to make teachers aware of their core qualities and inspiration, and to support them in enacting these in practice and dealing with the obstacles [...] the underlying idea is that professional behaviour becomes more effective and fulfilling when it connects to the qualities and deeper values within a person, particularly if they are in harmony with other aspects such as knowledge and beliefs" (Zwart et al., 2015 p. 581).

En consonància amb aquests enfocaments cal considerar també un aspecte que pot condicionar l'èxit en el desenvolupament dels futurs mestres: *apprenticeship of observation* (AO). Es tracta d'una idea que va fer aflorar Lortie (1975) per referir-se a la influència que poden tenir, en la professionalització del futur docent, les experiències prèvies com a alumne d'escola. Borg (2004, p.274) ho descriu com un fenomen en què "student teachers arrive for their training courses having spent thousands of hours as schoolchildren observing and evaluating professionals in

action". Aquest fet pot dur al futur mestre a veure només una part del que implica aquesta professió, com ara correccions o gestió de l'aula, mentre que obvia les reflexions pedagògiques sobre quines activitats desenvolupar, com agrupar als estudiants o quines adaptacions curriculars cal fer pels alumnes amb necessitats educatives.

En aquesta línia, Grossman (1991) feia referència a altres limitacions de l'AO, com ara que els futurs docents planifiquin les sessions pensant en els seus alumnes com si fossin ells mateixos en l'època d'escola. Conseqüentment, "in using themselves as models, teachers often express surprise when their students complain over the difficulty of a task they remember as being relatively easy" (Grossman, 1991, p.350). Una darrera limitació és la diversitat d'experiències d'aula respecte una mateixa activitat. D'acord amb l'autora, això implica que d'una mateixa tasca es derivin idees diferents del que aquesta implica.

Per últim, Moodie (2016) comenta que l'AO presenta un aspecte positiu i és l'"*anti-apprenticeship of observation*". Aquest consisteix en:

1. El futur mestre té una experiència negativa com alumne.
2. Es planteja actuar de forma diferent com a docent.
3. Mostra perseverança per modificar les idees preconcebudes de la professió de mestre.
4. Intervé a l'aula creant situacions d'ensenyament-aprenentatge significatives, contextualitzades i competencials per l'alumne.

El que es destaca dels enfocaments pedagògics descrits és la rellevància que pren el futur mestre en el procés d'aprenentatge, la necessitat de treballar cooperativament entre els agents educatius i la significativitat d'interrelacionar teoria i pràctica. Per tal que els enfocaments prenguin sentit, especialment a l'enfocament per competències, des de la recerca s'han anat plantejant un conjunt de propostes que duen a reforçar el treball competencial.

Algunes de les propostes són *l'aprenentatge basat en reptes*, *el mètode de casos* o *l'aprenentatge basat en problemes*, ja referenciades al capítol primer. Amb l'objectiu d'evitar solapaments, en aquest apartat únicament es presentaran a mode il·lustratiu quatre estratègies seleccionades a partir del recull de Korthagen (2016), donat que son complementàries a les ja presentades i tenen especial rellevància en la formació inicial de mestres:

- Enregistrament de vídeo. Estratègia que permet avaluar des d'una perspectiva formativa el desenvolupament del futur mestre a través de l'enregistrament en vídeo d'una intervenció a l'aula. D'acord amb Bolondi et al. (2016), aquesta pràctica permet

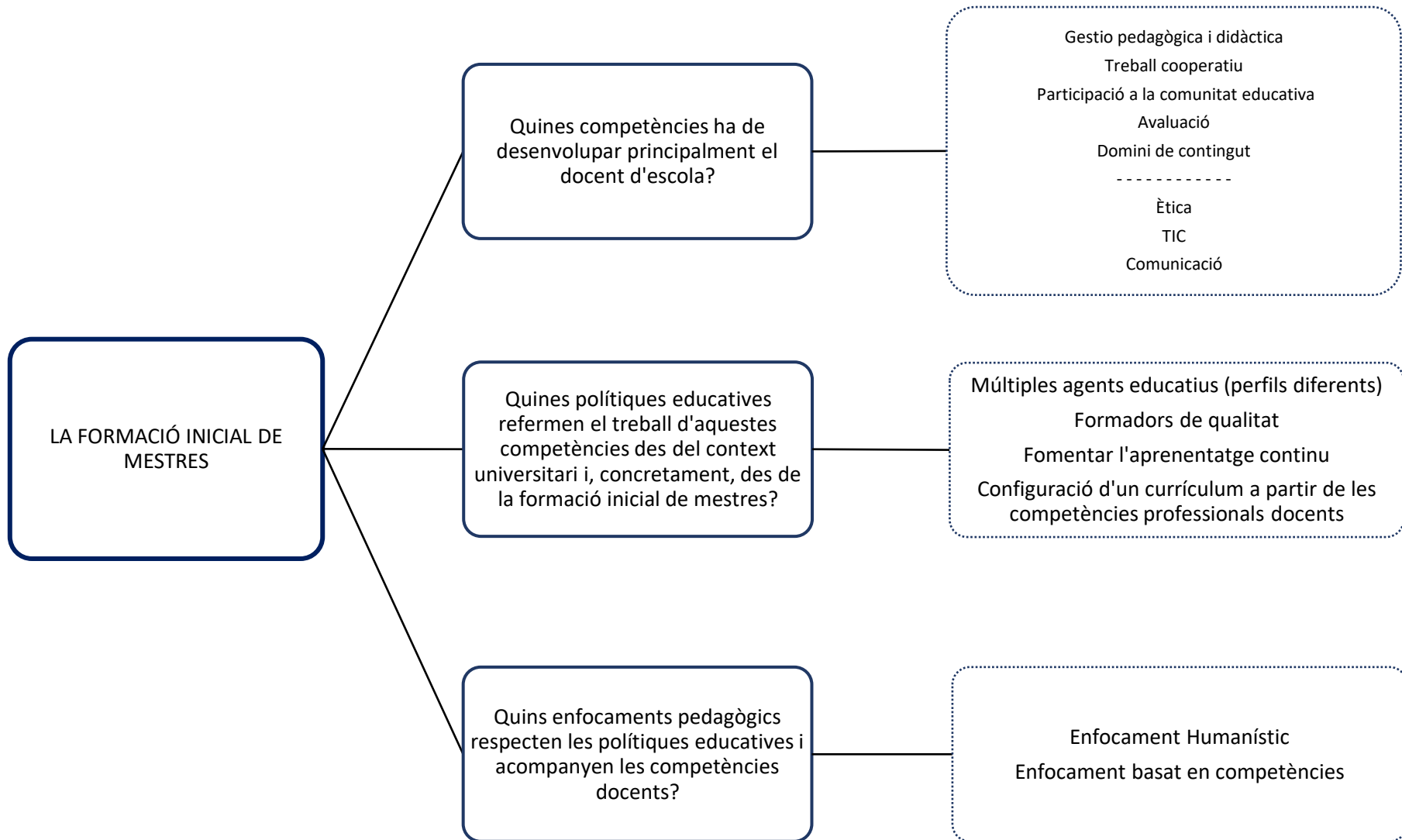
identificar en l'exercici docent de l'estudiant accions adients i no adients i oferir un *feedback* perquè aquest millori les competències professionals. Per tal d'afavorir la reflexió profunda de la pràctica del futur docent (Ardley i Johnson, 2018), es pot recorre al programari especialitzat que facilita l'etiquetatge dels fotogrames que evidencien certa actuació i els factors externs que poden dur a aquella intervenció. En aquesta línia, Guo (2013) apunta com l'anàlisi d'una intervenció real a l'aula a través d'enregistrament de vídeo va permetre millorar les estratègies comunicatives del docent relacionades amb l'organització de la intervenció educativa, la relació amb l'audiència o la comunicació no verbal.

- Comunitats d'aprenentatge. Darling-Hammond et al. (2005) descriuen aquesta estratègia com trobades en l'àmbit formal on professionals de l'educació i futurs mestres comparteixen opinions i experiències al voltant d'un tema d'interès comú. Això facilita el canvi de perspectiva vers una temàtica, explorar noves possibilitats en l'àmbit de l'educació i millorar la pròpia pràctica. A través de la seva recerca, Hou (2015) evidencia com una comunitat d'aprenentatge, en el seu cas virtual, redueix distàncies entre mestres en actiu i aprenents de mestre i genera una relació horitzontal que duu a l'aprenent a aprendre entre "iguals", a reflexionar sobre la pròpia pràctica i a responsabilitzar-se del seu aprenentatge.
- Concreció de la identitat professional. Ivanova i Skara-Mincline (2016) i Korthagen (2016) evidencien la complexitat del concepte i la manca de consens al ser una idea condicionada per l'entorn, el moment i l'experiència del docent que ho descriu. A partir de les aproximacions dels autors pot definir-se com el conjunt de característiques que utilitza un mestre per descriure el seu rol com a docent en base als factors contextuais i temporals. Cattley (2007) destaca que la identitat professional dels aprenents de mestre és inestable perquè es veu modificada a mesura que van realitzant estades formatives a diverses escoles. Per tal de reforçar-la, aposta per incorporar reflexions profundes –no només descriptives– sobre la intervenció d'aquests a l'aula. Apunta a què aquesta activitat ajuda als estudiants a qüestionar-se el tipus de docent que volen acabar sent –identitat professional– i, també, reforça la seguretat en la pròpia intervenció, així com el desenvolupament de la resta de competències docents.
- Recerca entre els aprenents de docent. Una de les vessants més significatives d'aquesta estratègia és la recerca-acció i s'entén com el procés de recollida de dades que realitza el futur docent sobre les seves intervencions educatives –reals o simulades. Aquesta acció proveeix a l'estudiant de pràctica i, alhora, de coneixement. Segons Price (2001) la

recerca-acció permet al futur docent comprendre objectivament què implica ensenyar i, a partir de les dades que disposa, prendre decisions per reorientar i millorar la docència. D'acord amb Kennedy-Clark et al. (2018), l'estratègia també convida als estudiants a treballar problemàtiques relacionades amb la professió, el que duu a que es les facin "seves" i les resolguin des de els respectius punts de vista –tal com succeeix al BCE, a través dels reptes.

En conjunt, la concreció de les competències docents, l'establiment de polítiques educatives i la implementació de canvis pedagògics a l'aula universitària són accions que permeten de forma gradual condicionar una formació de mestres contextualitzada i significativa. En els canvis pedagògics, especialment, s'evidencia la necessitat de posicionar a l'estudiant en el centre del procés d'aprenentatge a través de la reflexió vers la pròpia pràctica. Aquesta realitat és la que ja fa tres dècades Grossman (1991) va apuntar com essencial per trencar amb les experiències prèvies a l'aula escolar i configurar noves generacions de docents.

3.3. Mapa conceptual del capítol 3



CAPÍTOL 4. DISSENY DE L'ESTUDI

Aquest quart capítol inclou la metodologia emprada en aquesta investigació d'acord amb els objectius establerts. Així doncs, en primer lloc, es menciona els objectius de la recerca i els interrogants plantejats i, en segon lloc, s'estableixen les fases de la recerca i l'aproximació metodològica de l'estudi. A continuació, segueix la descripció de la població i la mostra. Finalment, s'aborden les tècniques, el disseny i la validació dels instruments.

4.1. Objectius de la recerca

La recerca que es presenta en aquest document s'emmarca en el context universitari de l'UdA en el qual s'implementa un model basat en competències des de l'any 2018. De forma més concreta, aquest canvi es produeix a la formació inicial de mestres (BCE) que es caracteritza per ser plurilingüe, alhora que es configura al voltant de la metodologia aprenentatge basat en reptes. Aquests tres elements, tal com s'havia apuntat a la justificació, no queden recollits conjuntament en cap altra investigació. Al tractar-se, per tant, d'un enfocament transformador i singular en la formació superior i precursor per a la resta de formacions de l'UdA, sorgeix el nostre **problema de recerca**, analitzar la configuració i desenvolupament d'un pla d'estudis competencial i plurilingüe implementat per primera vegada a la formació inicial de mestres de l'UdA. És d'aquest problema de recerca que es desprèn l'objectiu principal d'aquesta investigació:

Analitzar el disseny curricular competencial i plurilingüe de la formació inicial de mestres (BCE) de l'UdA, i la seva implementació, durant els cursos 2018-2019 i 2019-2020.

Un estudi d'aquestes característiques vol aportar, des d'una perspectiva teòrica, coneixement vers la planificació i disseny curricular competencial, així com una aproximació a l'estat de la qüestió sobre propostes internacionals de formació competencial i plurilingüe. En aquesta línia, l'estudi també pretén evidenciar com la proposta segueix les directrius europees i com incideix en el desenvolupament de la CC dels futurs professionals, entesa aquesta com a clau per a l'adaptació de l'individu a les demandes del futur i com un dels reptes de la universitat davant l'assentament del plurilingüisme en l'escenari socioeducatiu (Ruiz i Fandos, 2018; Julián-De-Vega i Ávila-López, 2018; Reverdito i St. John, 2019). Per tant, els objectius específics d'aquesta recerca són:

Objectiu específic 1. Contrastar el disseny del pla d'estudis del BCE amb altres plans d'estudis en formació inicial de mestres del context internacional.

- ? Quines universitats estrangeres que imparteixen formació inicial de mestres implementen un model educatiu basat en competències i incorporen com a mínim tres llengües vehiculars?
- ? Quin disseny presenta la formació inicial de mestres competencial i plurilingüe en aquestes universitats?
- ? Quina és la perspectiva dels agents educatius que intervenen en aquestes formacions respecte el funcionament competencial i lingüístic dels estudis?
- ? Què comparteix i què no el BCE amb la realitat curricular que plantegen les altres formacions estrangeres que conformen la mostra?

Objectiu específic 2. Analitzar la integració de les competències, i concretament la CC, en el pla d'estudis del BCE: legislació, guies de mòdul, guies de repte, plans docents i recursos.

- ? Quins són els documents que orienten la formació al BCE?
- ? Quin tipus de documents mencionen habitualment les competències? De quina forma?
- ? Com es materialitza la CC a través dels documents que orienten la formació competencial del BCE?
- ? Què caracteritza als documents que sí incorporen les competències respecte els que no?

Objectiu específic 3. Analitzar els mecanismes de seguiment i avaluació del desenvolupament de la CC dels estudiants en el pla d'estudis del BCE.

- ? Quines competències s'associen a les llengües i al desenvolupament comunicatiu al BCE?
- ? Quins procediments es segueixen per realitzar el seguiment i avaluació d'aquestes?
- ? Quins instruments s'utilitzen per fer-ho?
- ? Quina forma pren el retorn dels estudiants sobre el seu desenvolupament lingüístic-comunicatiu?
- ? Quan es realitza el seguiment i l'avaluació?

Objectiu específic 4. Contrastar les valoracions, del professorat i estudiants sobre el desenvolupament de la CC en el context, competencial i plurilingüe, del BCE.

- ? Què coneixen els estudiants i el professorat de la primera promoció del BCE, competencial i plurilingüe, del procés d'implementació del model educatiu als estudis?
- ? Com valoren aquests agents educatius el disseny curricular competencial dels estudis?
- ? Com valoren el disseny de la vessant lingüística-comunicativa de la formació?
- ? Existeixen aspectes del disseny dels estudis, associats al model competencial i a l'adopció de tres llengües vehiculars, susceptibles de millora?

Objectiu específic 5. Establir propostes de millora vers el pla d'estudis del BCE en el marc d'un model educatiu competencial i plurilingüe.

- ? Què necessiten els estudiants i el professorat perquè la formació compleixi les seves expectatives acadèmiques i professionals?
- ? Quins aspectes del disseny curricular podrien millorar-se per respondre als principis teòrics d'una formació basada en competències i plurilingüe?

Com pot apreciar-se, l'objectiu específic 5 presenta un caràcter més holístic, en tant que pretén aportar millores al model educatiu a través de les assumpcions obtingudes a la resta d'objectius específics. Amb el propòsit de ressaltar la seva transcendència s'ubica a un nivell textual superior respecte els resultats de la resta d'objectius específics. D'aquesta forma, es vol evidenciar com el caràcter analític dels quatre primers objectius duu a culminar la recerca amb el caràcter estratègic i d'intervenció del cinquè.

4.2. Fases de la recerca

La recerca s'ha dissenyat tenint en compte diferents fases que es concreten en diverses accions. La Figura 14 recull la temporització i la relació entre elles. No obstant això, cal advertir que algunes accions de les fases 3 i 4 –validació i *redisseny* del qüestionari, anàlisi universitats estrangeres i anàlisi documental UdA– han ocupat més temps que d'altres i s'han acabat desenvolupant simultàniament amb accions de les fases i cursos posteriors.

Figura 14*Fases i accions de la recerca*

El cronograma presentat s'ha pogut seguir adequadament tot i estar immersos en la situació de pandèmia. Només el format de recollida de dades a les universitats estrangeres s'ha vist condicionat per la Covid-19, tal com queda explicat a l'apartat [5.1.3. Realització d'entrevistes semiestructurades](#).

4.3. Aproximació metodològica

En aquest apartat es profunditza en l'enfocament del qual parteix la recerca, en el mètode per analitzar el fenomen d'estudi i la mostra amb què es treballa.

4.3.1. Paradigma qualitatiu

La investigació que es descriu en aquest document s'emmarca en el desenvolupament d'un model educatiu per competències a l'ensenyament superior, concretament en l'àmbit de la formació inicial de mestres. Cal recordar que l'objectiu principal d'aquesta recerca és analitzar el disseny curricular competencial i plurilingüe, així com la seva implementació en la formació inicial de mestres (BCE). Es tracta, doncs, d'un objectiu que pretén descriure la dinàmica d'una realitat subjectiva i complexa –interrelació del model educatiu, la pràctica docent i el desenvolupament de l'estudiant– al mateix temps que examina i reflecteix el comportament dels elements principals en el context en el qual intervenen (Blaxter et al., 2008).

Davant d'aquest fet, la recerca s'ubica en un paradigma qualitatiu, amb caràcter **naturalista**, que analitza els objectes d'estudi en el context en el que participen, i **interpretatiu**, en tant que es busca comprendre els fenòmens de l'entorn que s'investiga d'acord amb la perspectiva dels individus que els protagonitzen (Amos, 2002; Tuli, 2010). El fet que el paradigma sigui **interpretatiu-fenomenològic** comporta "to look beyond the details of everyday life to the essences underlying them" (Cohen et al., 2007, p.22), el que significa que la triangulació de dades sigui necessària.

Aquest enfocament, tal com ho apunten Guba i Lincoln (1994) i Hernández et al. (2010), s'allunya del procés lineal de la recerca quantitativa, pel fet que les accions establertes com l'observació de fets, la seva interpretació, l'actualització constant del marc teòric o la redefinició de la mostra, entre d'altres, poden estar subjectes a canvis determinats pel desenvolupament de l'estudi i els factors externs que hi intervenen. Alguns d'aquests aspectes s'han pogut contemplar al llarg de la construcció d'aquest document, com ara variació en el nombre d'informants de la mostra inicial, publicació de nous estudis de l'àmbit de la recerca, ampliació de les oportunitats

d'observació i modificació de documentació de referència. Cal ressaltar, a més, que la recerca qualitativa es basa en un procés inductiu, el que duu a conformar conclusions a partir de l'exploració, tractament i anàlisi de les dades obtingudes i no a partir de la provació d'hipòtesis (Bisquerra, 1989). Per aquest motiu, González (2018, p.3) distingeix entre els conceptes de primer ordre, les dades, i els de segon ordre, "les teories o conceptes elaborats", els quals s'obtenen a partir de les primeres.

Creswell (2007) argumenta que la recerca qualitativa té lloc quan l'investigador pretén conèixer de forma detallada un fenomen, quan vol evidenciar la veu dels participants i quan busca comprendre el context en què els participants experimenten aquest fenomen. És així com en aquest estudi la investigadora s'apropa a la implementació del model educatiu de l'UdA al BCE.

A més del caràcter naturalista, interpretatiu, inductiu i el disseny flexible descrit pels referents anteriors, Creswell (2007) recull cinc trets més que definirien aquest enfocament:

- a) L'investigador com a responsable principal. Aquest és qui recull les dades del fenomen que analitza i això implica que els resultats no provenen d'informació obtinguda per altres investigadors, sinó que sorgeixen de les dades pròpies. Com es detalla a l'apartat [4.5. Tècniques, disseny i validació d'instruments](#), en aquesta recerca s'han configurat, validat i redefinit nous instruments d'acord amb la mostra i el context. Les dades han estat recollides exclusivament per la investigadora a través d'aquestes eines.
- b) Múltiples fonts d'informació. Els investigadors qualitatius parteixen i confien en diverses fonts per generar significats. En aquesta ocasió, s'ha emprat documentació específica del BCE, qüestionaris, entrevistes, grups focals i observació. El procés que segueixen per aprofitar les dades recollides és categoritzar-les, organitzar-les i relacionar-les (triangulació). Partir de múltiples fonts permet a l'investigador, d'acord amb Bodgan i Knopp (1997), analitzar aspectes subjectius des d'una perspectiva objectiva.
- c) Els participants prenen rellevància. Durant el procés de recerca qualitativa l'investigador posa èmfasi en la perspectiva i significativitat que aporten els participants del fenomen, i no la que sorgeix d'altres recerques o la que interpreta l'investigador. Per aquest motiu, tres dels dotze instruments dissenyats recullen les valoracions dels agents educatius i són els qüestionaris, les entrevistes semiestructurades i els grups focals.
- d) Lent teòrica. No obstant les característiques a) i c), l'investigador utilitza "lents teòriques" per organitzar, analitzar i comprendre el fenomen. En aquesta recerca, les

“lents teòriques” principals han estat els conceptes d'*enfocament pedagògic competencial* i el de *competència comunicativa*, així com les característiques més rellevants d'una *formació inicial de mestres*.

e) Visió holística. Amb totes les particularitats anteriors el que es cerca és disposar d'una radiografia del fenomen, en aquest cas, de la implementació del model educatiu al BCE. Això suposa treballar amb perspectives diferents i identificar els factors que motiven a què el fenomen educatiu sigui com és. D'acord amb Creswell (2007, p.39), “Researchers are bound not by tight cause-and-effect relationships among factors, but rather by identifying the complex interactions of factors in any situation”.

En aquesta línia, i considerant que la present recerca s'ubica en l'àmbit educatiu, Arnal et al. (1992) profunditzen en les possibles modalitats d'investigació que es poden donar segons diversos criteris: finalitat, durada, aproximació a l'objecte, enfocament, espai on es desenvolupa l'estudi, fenomen educatiu, dimensió temporal i orientació de la investigació. Martínez (2012) afegeix un darrer criteri, el de la *funcionalitat*, que complementa al de *finalitat*. La Taula 13 presenta les característiques d'aquesta recerca d'acord amb els criteris esmentats:

Taula 13

Modalitats d'investigació per criteris (Arnal et al., 1992; Martínez, 2012)

| Criteri | Modalitat d'investigació |
|----------------------------------|---|
| Finalitat / Funcionalitat | Aplicada / Formativa. La finalitat principal és conèixer el procés d'implementació del model per poder oferir propostes de millora en l'acció educativa. La rellevància de l'avaluació del fenomen recau en la “valoración de procesos en curso. Su finalidad es la de mejorar, optimizar, adecuar el proceso que se evalúa [...] de cara a una toma de decisiones inmediata” (Martínez, 2012, p.426) (ex. plantejar propostes complementàries en relació al seguiment i avaluació de la CC dels estudiants). |
| Durada | Longitudinal. Encara que la durada és curta perquè s'ha volgut identificar possibles millores al model educatiu abans que finalitzés la primera promoció, s'ha treballat amb el seguiment i avaluació del model i la CC en dos cursos acadèmics consecutius. |
| Aproximació a l'objecte | Explicativa. Consisteix en indagar i explicar els fenòmens que es donen en la situació d'estudi, així com les relacions entre els elements, per conèixer l'organització i funcionament d'aquests (ex. triangulació de la realitat observada a partir de l'anàlisi documental i la valoració del professorat i estudiants respecte el fenomen educatiu). |
| Enfocament | Qualitativa. Anàlisi dels significats dels processos formatius (ex. percepció del disseny dels estudis per part del professorat i estudiants a través de grups focals). |
| Espai de l'estudi | De camp. Suposa l'estudi de les situacions en el context real (ex. reunions, sessions formatives, defenses de reptes, etc.). |
| Fenomen educatiu | Idiogràfica. Pretén ressaltar la realitat particular i no generar lleis extrapolables (ex. estudi de cas del BCE). |
| Dimensió temporal | Descriptiva. Anàlisi del fenomen en el moment en què es desenvolupa la investigació (ex. el model educatiu UdA s'implementa per primera vegada el 2018. S'analitza, per tant, la primera promoció d'estudiants que reben formació sota aquest model). |

| Criteri | Modalitat d'investigació |
|--------------------------------------|---|
| Orientació de la investigació | Orientada a l'aplicació. Té l'objectiu d'analitzar el context i recollir dades amb el propòsit de, posteriorment, oferir alternatives als conflictes que planteja la realitat educativa (ex. Objectiu 5. Propostes futures a partir de l'anàlisi de documents i valoracions dels informants). |

En darrer lloc, d'acord amb la realitat en la qual s'ubica aquesta recerca i els pressupostos extrets de la revisió bibliogràfica sobre metodologia, s'estableix l'*estudi de casos* com a mètode de recerca, el qual guia el desenvolupament d'aquesta.

4.3.2. Mètode d'estudi: Estudi de casos

El mètode de recerca triat per analitzar el fenomen competencial de l'UdA és l'*estudi de casos intrínsec* (Stake, 2013), entès com un enfocament metodològic que duu a analitzar i comprendre un fet particular (Hyett et al., 2014). Aquest mètode es centra en un únic cas, però de forma simultània entrelliga múltiples variables (Johansson, 2003). El seu objectiu no és extrapolar els resultats –generalitzar– a altres contextos amb una realitat similar, sinó produir “une monographie où sont décrits et interprétés les éléments majeurs d'un phénomène particulier dans le but principal d'en faciliter la compréhension” (Poisson, 1992, p. 12). En la present recerca, per tant, el fet particular esdevé la implementació del model educatiu competencial per primera vegada a l'UdA i, concretament, al BCE plurilingüe; les variables que es desprenen del disseny curricular i l'objectiu final no és descriure i defensar que els resultats obtinguts poden traslladar-se a altres formacions de mestre estrangeres, sinó acabar identificant què funciona i què no en aquest nou fenomen educatiu i interpretar les causes que determinen els resultats.

Per aconseguir-ho, el mètode *estudi de casos* treballa amb cadascuna de les vessants que incideixen en el desenvolupament del fenomen estudiat (Observació polièdrica de Foucault, 1981, citat per Thomas, 2016). És per aquest motiu que per assolir-ho l'investigador ha de passar “un largo tiempo en el lugar, en contacto con las actividades [...] reflexionando y revisando [...] significados [para poder] ver qué es natural en los acontecimientos, en los ámbitos, en las expresiones de valor” (Stake, 2013, p. 168). En el context de la recerca es tradueix en la revisió dels documents que orienten la formació, l'anàlisi de les pràctiques associades al seguiment de la CC i el diàleg amb els participants dels estudis, seguint les indicacions d'Aaltio i Heilmann (2010, p.72) relacionades amb què “the researcher gathers data from the research object by using different types of observation gathering methods. The research methods used can include interviews, familiarizing oneself with the written material [...] and survey”.

D'acord amb aquesta posició, en la present recerca la investigadora contempla *in situ* la perspectiva de responsables acadèmics, professorat i estudiants, així com les polítiques educatives que determinen el funcionament dels estudis analitzats. La postura que s'adopta és pròxima, això no implica, però, que incideixi en el desenvolupament, en aquest cas, de les activitats del BCE, sinó que ho fa de forma natural, per disposar d'una perspectiva d'*insider* com es refereix Ruiz (2012), o *èmica*, en la que la investigadora dona veu als agents educatius per obtenir els significats que aquests atribueixen a la nova realitat formativa. D'acord amb Brice et al. (2008, p.57) les qualitats que han de permetre a l'investigador comprendre el fenomen estan relacionades amb l'agudesia visual, capacitat receptiva, tolerància pel detall i habilitat de recórrer i emprar informació per cobrir buits (qüestions).

Altres característiques que justifiquen la tria d'aquest mètode és la selecció d'un únic cas amb limitacions informatives. El fet que existeixi un límit en el nombre de persones involucrades – agents educatius de la primera promoció– o en les observacions que es puguin desenvolupar – documents que orienten la formació de la primera promoció–, ja esdevé un indicador d'aquesta unitat de l'estudi. La temporalitat que ocupa la investigació –període de temps acotat– i el fet de què “any and all methods for data collection or data analysis” (Merriam, 2009, p.42) puguin emprar-se per disposar d'informació, també són trets distintius dels *estudis de casos*. Per tal de completar la implementació d'aquest mètode, Yin (2009, p.114-123) estableix tres premisses:

- 1) *Partir de diverses fonts d'informació*. Refermant la característica que mencionava Creswell (2007) sobre multiplicitat de fonts en recerca qualitativa, Yin (2009) apunta que la fortalesa de l'*estudi de casos* és la possibilitat de treballar amb evidències diferents que, una vegada s'han “hibritzat”, permeten a l'investigador disposar d'un ventall de dades més complet i variat, difícil d'adquirir amb un únic punt de partida.
- 2) *Generar una base de dades de l'estudi de cas* ([annex 1](#)). Això implica disposar d'un espai on s'acota les fonts d'informació emprades i les dades principals extretes d'aquestes.
- 3) *Mantenir una cadena d'evidències* ([annex 2](#)). Suposa configurar un esquema o graella perquè el lector extern pugui entreveure les relacions que s'estableixen entre els diferents elements que conformen la recerca –objectius, variables, tècniques (instruments), resultats i conclusions. Així, per exemple, “the external observer should be able to trace the steps in either direction (from conclusions back to initial research questions or from questions to conclusions)” (Yin, 2009, p.122).

Si bé la segona premissa de Yin (2009) pot generar discrepàncies, al poder vincular-se a altres mètodes en recerca qualitativa, es decideix incloure-la en aquest apartat per ser identificada també per altres referents com un element indispensable. En aquest sentit, Gillham (2000) indicava que en un *estudi de cas* les dades que es disposen varien en termes de significativitat i es tendeix a acumular-ne moltes. Per evitar que la informació es disposi desorganitzada i sigui difícil d'accedir "you need to be organized in this respect [...] to maintain a case study data base" (Gillham, 2000, p.20). En la mateixa línia, Hancock i Algozzine (2006) reconeixien que aquesta acció pot semblar simplista, però una absència d'un sistema organitzat pot dificultar la interpretació del conjunt ampli de dades que s'obtenen en un estudi de cas.



4.4. Població i mostra

La població objecte d'estudi són els agents educatius que participen en les formacions inicials de mestre, tant de l'UdA com de les universitats estrangeres seleccionades. Es consideren, per tant, responsables acadèmics, professorat i estudiants de les formacions inicial de mestre estrangeres seleccionades –*Mondragon Unibertsitatea, Euskal Herriko Unibertsitatea i VIA University College*¹⁹–, així com els de la primera promoció del BCE (2018-2021) en què s'implementa el model educatiu competencial. La informació obtinguda es complementa amb dades extretes de la documentació que orienta les formacions.

La raó per considerar la documentació com a font d'informació és que esdevé la base que determina i materialitza la pràctica educativa a la formació. El tipus de documents seleccionats són aquells que concreten la descripció dels plans d'estudis estrangers que han tingut un efecte en el desenvolupament del model educatiu UdA al BCE –documentació interna, externa i personal. La Taula 14 recull la definició dels elements de la mostra documental:

¹⁹ A l'[apartat 6.1](#) s'aborda com i per què es seleccionen aquestes tres universitats estrangeres. Amb tot, s'avança que, de la mostra conformada per 67 universitats amb formació inicial de mestres, només la Mondragon Unibertsitatea, Euskal Herriko Unibertsitatea, VIA University College i Hogeschool of Brussels disposen de formació inicial de mestres, integren com a mínim 3 llengües vehiculars als estudis i evidencien a través del lloc web un model educatiu basat en competències –característiques del BCE. No obstant això, es consideren les tres primeres perquè es disposa l'oportunitat d'accedir presencialment.

Taula 14*Descripció dels elements de la mostra documental*





| Origen | Elements que la conformen | Propietats |
|--|---|--|
| Universitats estrangeres  | De les 155 pàgines web visitades, 67 disposen de formació inicial de mestres. És d'aquestes que es revisen els documents: - Model educatiu - Pla d'estudis de la formació inicial mestres - Plans docents (mínim 10) - Documents addicionals que completin la visió de la formació | Els documents s'extreuen del lloc web. Permeten realitzar una aproximació objectiva del funcionament dels estudis. El tipus, la qualitat i el volum de dades a disposar varia en funció de la universitat i la llengua del lloc web. |
| UdA - BCE  | - Legislació i decrets - Pla d'acció multilingüe (PAM) - Pla d'estudis BCE (Memòria) - Guies dels mòduls - Guió del repte - Plans docents (seminari – treball guiat) - Recursos complementaris - Instruments i qualificacions vinculats al seguiment de la CC dels estudiants - Retorn del professorat a les produccions dels estudiants - Proves de llengües. | La mostra està conformada per tots els documents que han intervingut en els dos anys de formació. S'obtenen de la web del Govern d'Andorra, de l'UdA, del Campus Virtual UdA o per mitjà del professorat responsable del BCE. Poden tenir una funció de compliment, orientativa o descriptiva. |

Quant als informants, es contempen responsables acadèmics i professorat, tant d'universitats estrangeres com de l'UdA, que participen en el programa de formació inicial de mestres competencial i plurilingüe que s'analitza. Pel que fa als estudiants, es seleccionen aquells que portin com a mínim un any en els estudis esmentats. En el cas de l'UdA, es treballa també amb estudiants de la primera promoció que estiguin repetint o que hagin deixat els estudis al final del primer any.

Així doncs, se selecciona una mostra no probabilística, dirigida i intencional (Hernández et al., 2010; Sabariego, 2012), triada específicament pel tipus d'incidència i participació en els estudis inicials de mestre. A la Taula 15 es concreta el perfil d'aquests. Per mantenir l'anonimat dels informants s'ha atorgat a cadascun d'ells un codi, tal com s'esmenta a l'apartat [5.3. Qüestions ètiques](#), les característiques d'aquests, però, són les següents:

Taula 15

Descripció dels perfils de la mostra d'informants

| Origen | Perfil | Formació/ns en què intervenen |
|---|---|--|
| Mondragon Unibertsitatea  | 1 responsable acadèmic 1 membre de professorat 4 estudiants | Graus d'Educació Primària i Infantil, menció llengua anglesa (Primera promoció)*. |
| Euskal Herriko Unibertsitatea  | 1 responsable acadèmic 1 membre de professorat 4 estudiants | Grau d'Educació Primària, menció llengua anglesa (Primera promoció)*. |
| VIA University College  | 1 responsable acadèmic 1 membre de professorat 2 estudiants | Grau de formació inicial de mestres, perfil de llengües (Primera promoció)*. |
| UdA – BCE  | 23 membres de professorat 12 estudiants | Bàtxelor en Ciències de l'educació, menció anglesa i francesa (Primera promoció)*. |

* Un aspecte que comparteix la gran majoria dels agents educatius de la mostra, i que s'ha conegut a partir de converses informals amb el professorat i responsables acadèmics, és que aquests pertanyen a la primera promoció d'una formació competencial i plurilingüe, el que reporta que la implementació d'un model d'aquestes característiques sigui un fet molt recent i innovador. Excepcionalment, les competències a VIA ja fa temps que s'integren en la formació degut a la realitat educativa competencial per excel·lència del país. No obstant això, el plurilingüisme a la formació inicial de mestres a Aarhus sí que esdevé un nou fenomen a l'intruir-se per primera vegada als estudis el curs 2019-2020.

4.5. Tècniques, disseny i validació dels instruments

Després d'acotar el marc teòric, definir el problema d'estudi, els objectius i els interrogants de la recerca, es realitza una revisió exhaustiva addicional de publicacions que giren al voltant dels eixos centrals de la tesi doctoral: *enfocament competencial, competència comunicativa i/o formació inicial de mestres*. L'objectiu d'aquest exercici és identificar les tècniques més utilitzades per a la recollida de dades en el marc de les investigacions educatives. A partir de l'anàlisi de recerques en contextos similars, es seleccionen cinc tècniques per a l'obtenció d'informació: l'anàlisi documental, l'administració de qüestionaris, la realització d'entrevistes semiestructurades, l'observació directa i el desenvolupament de grup focal. Com es veurà a continuació, cada tècnica s'associa a un o varis instruments, els quals es configuren tenint en compte els objectius, els interrogants de la recerca, així com les propostes referents.

Pel que fa a la voluntat d'incloure varietat de tècniques, cal recordar que l'estudi de cas és el mètode de recerca adoptat i que, tal com apunta Gillham (2000, p.20-21), per construir una fotografia de la realitat que s'analitza "you should look for different kinds of evidence: what people say, what you see them doing, what they make or produce, what documents and records show. [...] These are the main headings: documents, interviews, detached observation".

4.5.1. Tècnica 1: anàlisi documental

D'acord amb Tobón et al. (2015, p.7), l'anàlisi documental²⁰ consisteix "en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder una o varias preguntas sobre un tema". Intervé, especialment, en la recerca basada en l'estudi de casos, ja que, com Bowen (2009) menciona el treball amb documents facilita informació específica sobre les condicions del context on es desenvolupa el fenomen analitzat. Així mateix, els documents poden convertir-se en una eina de seguiment de canvis i desenvolupament de fenòmens i són, sobretot, un complement d'altres tècniques en la recollida d'evidències. Aquests arguments justifiquen la tria d'aquesta tècnica en la present recerca, també seleccionada en altres investigacions centrades en l'anàlisi de l'ensenyament superior (Leiton, 2006; Chacón, 2006; Domingo et al., 2010; Jerez, 2011; Garmendia et al., 2014; Del Campo et al., 2015; Major i Mulvihill, 2018, entre altres).

Tot i que l'anàlisi documental és una tècnica molt adequada, com s'ha comentat, té, també, algunes limitacions: és un procediment complex i subjecte a les capacitats i mètodes dels individus que analitzen, presenta una veritat, de vegades, acotada i requereix d'un criteri ferm per no assumir que tots els documents són significatius per la recerca (Yin, 2009; Bisquerra, 2012). Per a Valles (1999), però, la problemàtica està relacionada, més aviat, amb la interpretació incorrecta del contingut dels materials i no tant en els materials *per se*. Per tal d'evitar aquests inconvenients i realitzar un examen documental sistemàtic per respondre als objectius específics 1, 2 i 3²¹, s'han dissenyat tres instruments que permeten recollir i processar les dades dels documents de forma objectiva: dues bases de dades i un guió. Aquests tenen un objectiu comú: "organizar el material seleccionado y conservarlo para usos ulteriores [porque] permite un manejo mucho más fácil de datos e ideas" (Romero et al., 2004, p.6-7). El seu disseny s'ha realitzat a partir de referències vinculades a la biblioteconomia i anàlisi de plans d'estudi,

²⁰ A la societat actual aquesta pràctica pren rellevància degut a l'ingent volum de dades a les que estem exposats (Peña-Vera i Pirela-Morillo, 2007).

²¹ Recordem que aquests tres primers objectius específics aborden, respectivament, l'anàlisi del disseny curricular de les formacions inicials de mestre, com es concreta la praxis competencial als documents del BCE i quins són els mecanismes de seguiment de la CC.

així com de l'observació del context d'aquesta recerca, en tant que no s'ha identificat un model establert per analitzar i presentar la informació extreta de la documentació.

4.5.1.1. Base de dades 1: formacions inicials de mestre estrangeres

El primer instrument per a l'anàlisi documental és una base de dades de formació inicial de mestre estrangeres, conformada per matrius ([annex 3](#)). Ahmed (2010, p.7) apunta a la rellevància d'aquestes matrius, en tant que "displaying data in these structures would force the researchers to consider what was known and not known about the phenomenon in question, and could suggest new relationships, propositions, and explanations for further analysis". En aquesta línia, Miles et al. (2013) apunten a la significativitat de les matrius informatives, en tant que permeten presentar dades de forma clara, potenciar una anàlisi detallada i realitzar creuaments entre informacions.

En aquesta recerca, les matrius s'estableixen en fulls de càlcul que, conjuntament, configuren la base de dades. Així doncs, tenint en compte el primer objectiu de recerca, s'ha generat una primera base de dades amb cinc matrius que recullen informació procedent del lloc web de seixanta-set formacions inicials de mestres estrangeres. Es consideren dos tipus de variables que organitzen les matrius i que permeten descriure els estudis analitzats: *contextualitzadores* i *definidores*. Aquestes variables han estat determinades per l'objectiu que es vol assolir. La Taula 16 inclou la definició de cadascuna de les deu variables que configuren l'instrument:

Taula 16

Variables de la base de dades 1

| Tipus | Variable | Definició |
|---------------------|--|--|
| Contextualitzadores | <i>Continent</i> | Tenen la funció d'ubicar geogràficament la formació que s'analitza. |
| | <i>País</i> | |
| | <i>Ciutat</i> | |
| Definidores | <i>Llengua/es de la formació</i> | Llengua/es vehiculars de la formació. |
| | <i>Model educatiu</i> | D'acord amb la revisió teòrica, l'enfocament pedagògic o model educatiu pot qualificar-se de <i>convencional</i> o <i>competencial</i> . No obstant això, s'identifiquen formacions que presenten trets distintius d'ambdós enfocaments. Per aquest motiu, es contempla la categoria <i>semicompetencial</i> per descriure aquests elements. |
| | <i>Menció especial de competències</i> | S'identifica si en la descripció dels estudis s'atorga un lloc especial a alguna competència i a quina. |

| Tipus | Variable | Definició |
|-------------|--|---|
| Definidores | <i>Característiques de la formació</i> | Es recull com s'organitza la formació, quines són les estratègies pedagògiques principals i quin tipus de pràctiques avaluadores es desenvolupen. |
| | <i>Data d'implementació dels estudis/model</i> | S'indica la data d'inici dels estudis i/o de la implementació del model. |
| | <i>Avaluació del model</i> | S'indica, si existeix, document o pàgina on s'explica l'anàlisi del model. |
| | <i>Accés</i> | Enllaços que duen a les pàgines web dels estudis, del model (si s'escau), de les guies didàctiques i de l'històric. |

4.5.1.2. Base de dades 2: Competències, proves de llengües, retorn i exposició

El segon instrument és la base de dades associada al seguiment de les llengües i la CC dels estudiants del BCE ([annex 4](#)). Consta també de cinc matrius, les tres primeres evidencien el contingut de les proves de llengües administrades al final dels cursos acadèmics i les competències comunicatives en què s'avalua als estudiants a cada mòdul. A cada matriu s'inclouen les qualificacions obtingudes pels estudiants de la mostra com a complement informatiu. Pel que fa a les dues matrius restants, presenten el volum d'hores d'exposició dels estudiants a les tres llengües vehiculars, per mòdul i curs acadèmic. La selecció d'aquest conjunt de variables es justifica d'acord amb els interrogants que resulten de l'objectiu específic 3. Cal afegir que totes permeten realitzar un seguiment complet dels mecanismes que s'utilitzen al BCE per oferir *feedback* lingüístic als estudiants, en termes de format, volum i temporalitat.

4.5.1.3. Guió d'anàlisi documental

El darrer instrument d'aquesta tècnica és el guió d'anàlisi documental –o fitxa de contingut– i es caracteritza per ajudar a resumir la informació del document analitzat sense que es perdi l'essència d'aquest ([annex 5](#)). La seva funció és conduir l'anàlisi de les competències en els documents que orienten la formació. Romero et al. (2004) indiquen tres seccions que han de conformar el guió o les fitxes d'anàlisi: l'encapçalament del document (temàtica principal), la referència (ubicació) i el contingut que s'extreu de l'anàlisi.

Per Gorsky i Mold (2019) l'encapçalament i la referència s'agrupen en la secció *perfil del document*, la qual inclou també la data d'aquest, l'autor, l'origen i la funció. En aquesta recerca, però, de forma complementària, s'han afegit les variables codi, nom complet del document, any de publicació, tipus, llengua/es i lector a qui va dirigit. Aquests dos referents contempen també la secció de contingut i la d'informació destacada o conclusions.

Gómez et al. (s.d), per altra banda, apunten a la necessitat de definir les unitats bàsiques d'anàlisi, és a dir, les línies temàtiques o variables que orienten la recollida de la informació. Per fer-ho, en aquesta recerca es consideren els interrogants que es desprenen de l'objectiu específic 2. A partir d'aquests referents es configuren les seccions del guió i les variables que les integren, com queda palès a la Taula 17:

Taula 17

Seccions i variables que configuren el guió d'anàlisi documental

| Seccions del guió | Variables |
|-----------------------------------|---|
| <i>Perfil del document</i> | Codi del document, nom complet, localització, òrgan responsable del document, any de publicació, tipus de document, raó pel BCE (funció), llengua/es i lector a qui va dirigit. |
| <i>Unitats bàsiques d'anàlisi</i> | Rellevància pels estudis inicials de mestre (BCE) Presència/tractament de les competències Presència/tractament de les llengües/CC |
| <i>Conclusions-Resum</i> | Fets principals que es deriven de la informació obtinguda a través de les unitats bàsiques d'anàlisi. |

Pel que fa a les variables associades a les unitats bàsiques d'anàlisi, la primera té una funció contextualitzadora i les altres dues són les que permeten extreure el contingut dels documents. A través de l'instrument s'aprecia com per assegurar l'anàlisi sistemàtica de dades, s'utilitzen descriptors en forma de pregunta.

4.5.2. Tècnica 2: administració de qüestionaris

Com s'ha observat, una altra tècnica també representativa en la recerca qualitativa educativa és l'administració de qüestionaris (Egido et al., 2006; González et al., 2010; Struyven i De Meyst, 2010; Villa et al., 2013; Herrero et al., 2015; Iñesta i Pascual, 2015; Romero-Martín et al., 2017; Gallego-Ortega i Rodríguez-Fuentes, 2018; Tosuncuoglu, 2019). Aquests es descriuen com un instrument compost per preguntes diferents que es configuren a partir de les variables que es pretenen analitzar (Hernández et al., 2010). Una de les característiques que fa d'aquests instruments eines rellevants és la possibilitat de recollir grans quantitats de dades de forma simultània, econòmica i anònima (Patten, 2017). Altres trets distintius són la versatilitat que presenten, en tant que poden utilitzar-se com instrument d'investigació i, també, d'avaluació, alhora que permeten treballar amb aspectes quantitius i qualitius segons la configuració de les preguntes (García, 2003). Davant d'aquestes possibilitats i del seu ús recurrent en investigació educativa, s'han configurat dos qüestionaris ([annex 6](#)) per conèixer i contrastar les

valoracions dels estudiants i el professorat de la primera promoció del BCE, competencial i plurilingüe, en relació al disseny de la formació (Objectiu 4).

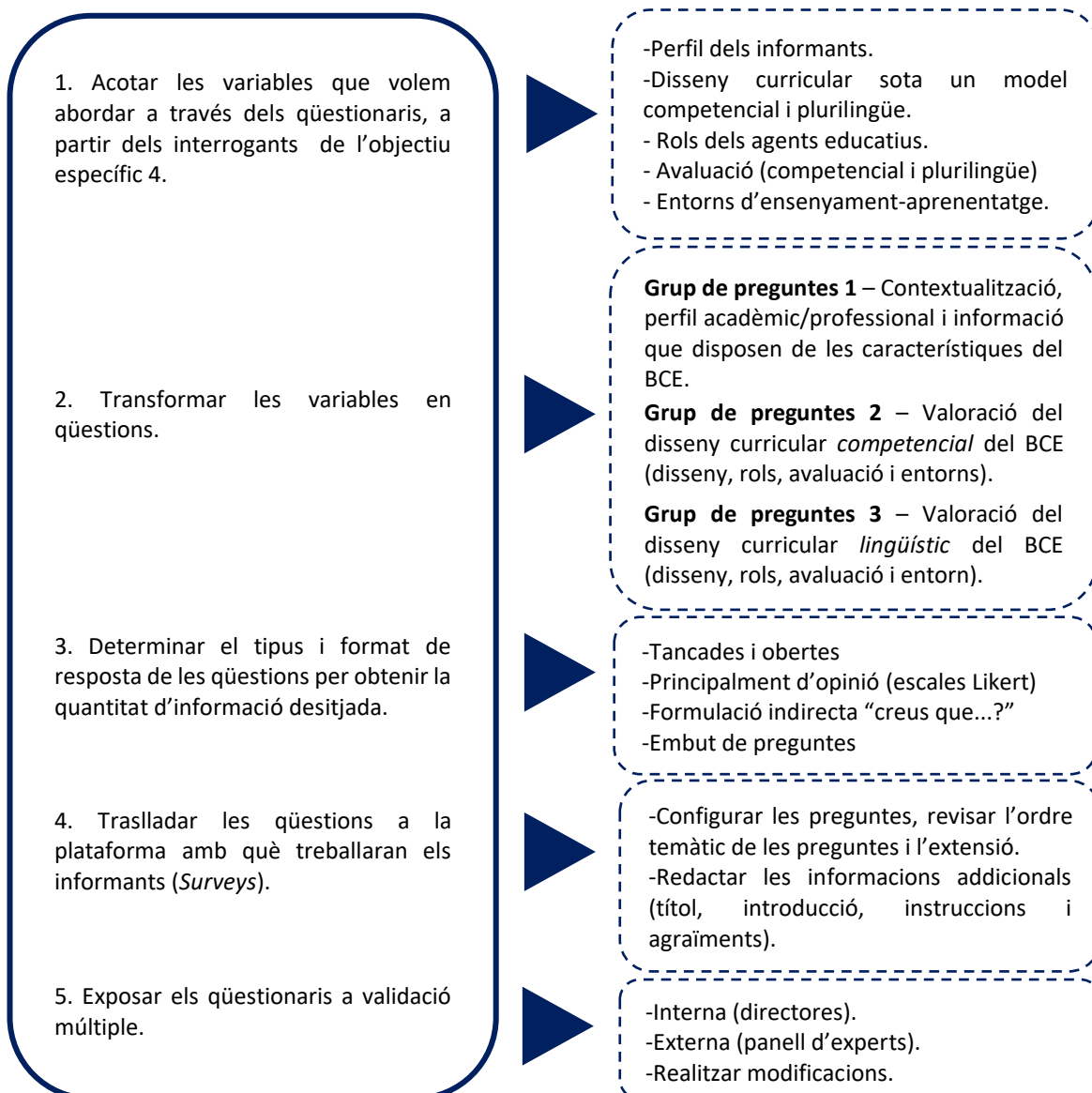
Per al disseny de les preguntes s'han considerat referències del disseny de qüestionaris en els tres àmbits que regeixen aquesta recerca i que es recullen a l'[annex 7](#). Al mateix temps, s'han seguit principalment les aportacions de Stone (1993), Boynton i Greenhalgh (2004), García (2003), Dörnyei (2007), Blaxter et al. (2008), Patten (2017) i Xerri (2017) en relació a la redacció, la tipologia de preguntes i la distribució d'aquestes en l'instrument. Quant a les variables abordades han estat determinades pels quatre aspectes que es veuen modificats en un canvi de model educatiu des de la perspectiva competencial i plurilingüe, que són disseny curricular, rols dels agents educatius, avaluació i entorns d'ensenyament-aprenentatge (Tardif, 2003; Posada, 2004; Tobón, 2008; García, 2011; Díaz-Barriga, 2014, Bezanilla et al., 2019).

Cal tenir en compte que el qüestionari d'estudiants es dissenya a partir del de professorat amb la finalitat de recollir informació paral·lela dels dos actors principals del procés d'ensenyament-aprenentatge²². Així, s'ha adaptat la redacció d'algunes preguntes (C4, Q1, Q10, Q11, Q12, Q17, Q19, Q20 i Q21) i se n'han incorporat de noves (C4, C5, C6, Q2, Q3 i Q2). La Figura 15 resumeix el procés de disseny dels qüestionaris:

²² A l'[annex 8](#) es pot veure l'equivalència en el contingut d'ambdós qüestionaris.

Figura 15

Passos en la configuració dels qüestionaris i accions



El fet que la majoria de preguntes siguin de resposta tancada es justifica, principalment, per facilitar l'anàlisi de la informació. L'addició d'espais de resposta oberta, com per exemple, per concretar els títols de llengües disponibles, tenen la funció de completar les respostes tancades amb opinions o informació que no s'ha pogut preveure inicialment. Pel que fa a la naturalesa de les qüestions, es caracteritzen per ser principalment d'opinió, en tant que es cerca les valoracions dels agents educatius respecte el disseny de la formació que s'ofereix o es rep. Quant a la formulació indirecta es considera amb l'objectiu de reduir la reactivitat dels informants davant les respostes. Finalment, es parla "d'embut de preguntes" (García, 2003) per referir-nos al fet que els tres grups de preguntes estiguin organitzats de forma que els informants ofereixin primerament valoracions sobre aspectes més generals, com els canvis efectuats en la formació,

per després valorar detalls més concrets, com què els suposa la formació – estrès, dedicació, treball en equip, etc.

4.5.2.1. Validació dels qüestionaris

El disseny és el resultat d'un procés de revisió²³ i validació múltiple. Així doncs, s'ha configurat un panell d'experts ([annex 9](#)), seleccionats en funció de tres factors (Davis, 1992; Ténrière-Buchot, 2001; Xerri, 2017): pertànyer a diferents disciplines, tenir una trajectòria investigadora reconeguda en la seva àrea d'expertesa i formar part d'universitats estrangeres o de l'UdA (pel coneixement del context d'estudi). Es parteix de la xifra mínima –més de deu– proposada per Juárez-Hernández i Tobón (2018) i preveient que no totes les participacions serien definitives es contacta amb vint-i-dos doctors, personalment i/o per correu, dels quals participen disset, catorze a través del qüestionari i tres amb retorn exclusivament qualitatiu. Aquests experts reben els enllaços a les enquestes virtuals per a la validació i els documents dels qüestionaris que cal valorar. Les enquestes de validació contenen la informació i objectius del projecte, així com les preguntes de cada qüestionari, els criteris de validació i la definició d'aquests últims (Stone, 1993; Saz, 2013; Yañez, 2016):

- a) Pertinença: les preguntes corresponen a la variable que estem avaluant i estan orientades al perfil de la mostra amb què treballem. Aquest criteri aborda també la inexistència de biaix informatiu.
- b) Importància: les preguntes són interessants per a l'objectiu de l'estudi.
- c) Univocitat: la redacció és clara, no crea confusions, no és ambigua. D'acord amb aquest criteri, investigador i informant han de comprendre el mateix en la lectura de la pregunta i les respostes.

Tots tres criteris s'avaluen seguint una escala *likert* considerant que l'1 (mínima puntuació) és un *desacord total amb l'enunciat* i el 5 (màxima puntuació) és un *acord total amb l'enunciat*. Al final de cada grup de preguntes s'ofereix als experts la possibilitat de realitzar observacions addicionals. La selecció d'aquests criteris i la possibilitat de completar la seva valoració amb

²³ La revisió per part de les directores de tesi ha permès acotar les qüestions considerant les tres perspectives: *contextualització* (grup preguntes 1), *model educatiu UdA-disseny curricular competencial* (grup preguntes 2) i *competència comunicativa al model-disseny curricular lingüístic* (grup preguntes 3). També, s'ha aconseguit que les respostes dels qüestionaris ofereixin en la majoria de casos les dues visions que comentàvem anteriorment davant dels mateixos fenòmens, tot i adaptar-se cadascun d'aquests a la realitat de l'informant.

retorn qualitatiu té per objectiu assegurar, refutar o replantejar la formulació de les qüestions dels instruments (Zambrano, 2017).

4.5.2.1.1 Resultats del procés de validació quantitativa dels qüestionaris

Per extreure conclusions del retorn quantitatiu del panell d'experts s'apliquen mesures d'estadística descriptiva, entesa com una tècnica que té per objectiu explicar i fer més comprensible la informació que s'extreu de la mostra de dades, en aquest cas, de la valoració quantitativa de les qüestions (Blaxter et al., 2008; Llopis, 2012; Sabrià, 2018). Les mesures seleccionades han estat la mitjana aritmètica (\bar{x}), la desviació típica (σ), el rang interquartílic (IQR) i la mediana (M_e), calculades amb el programari *RStudio* (R Foundation). La tria d'aquestes es justifica de la següent forma:

Figura 16

Selecció i aplicació de les mesures de tendència central (\bar{x} - M_e) i dispersió (σ - IQR)

| |
|--|
| \bar{x} |
| 1) Es selecciona la <i>mitjana aritmètica</i> (\bar{x}) per ser el descriptor més conegut i habitual de tendència central (Llopis, 2012). Saber la \bar{x} de cada criteri per preguntes hauria de dur-nos a acceptar-les (\bar{x} elevada) o a rebutjar-les (\bar{x} baixa). |
| σ |
| 2) Per confirmar que la \bar{x} és la mesura adient per valorar el retorn quantitatiu dels experts, s'aplica la <i>desviació típica</i> (σ). Ens dona a conèixer si els valors al voltant de la \bar{x} , de cada criteri per preguntes, són molt dispersos. Com més dispersió, menys homogeneïtat en les valoracions i, per tant, menys significativitat de la puntuació de la pregunta. |
| M_e |
| 3) Hi ha dispersió en les preguntes, per tant, es rebutja la consideració de la \bar{x} i s'opta per la <i>mediana</i> (M_e) com a alternativa. |
| IQR |
| 4) Novament, es vol confirmar l'adequació de la M_e com a mesura estadística. Per fer-ho s'aplica el <i>rang interquartílic</i> (IQR). Es comprova com la dispersió associada a la M_e es redueix notablement respecte la que s'observava amb la \bar{x} , per cada pregunta. Es selecciona la M_e com a mesura estadística per validar les preguntes del qüestionari. |

La Taula 18 presenta el resum dels resultats quantitius obtinguts als qüestionaris de professorat ([annex 10](#)):

Taula 18

Validació qüestionari professorat: resultats estadístics del retorn dels experts per criteri

| | | Grup preguntes 1 (Contextualització) | Grup preguntes 2 (Disseny competencial) | Grup preguntes 3 (Disseny lingüístic) |
|--------------------|--------------------------------------|---|--|--|
| Pertinència | <i>Sense dispersió</i> ²⁴ | C4 i de C7 a C17 | De la Q1 a la Q9 | Q10 a la Q21 |
| | <i>Amb dispersió</i> | C1, C2, C3, C5, C6 | - | - |
| Importància | <i>Sense dispersió</i> | C4, C5, C7, C8 i de C10 a C17 | De la Q1 a la Q9 | De la Q1 a la Q9 |
| | <i>Amb dispersió</i> | C1, C2, C3, C6, C9 | - | - |
| Univocitat | <i>Sense dispersió</i> | De la C1 a la C11, C14 i C15 | Q1 i Q2 | De la Q15 a la Q19 |
| | <i>Amb dispersió</i> | C12, C13 i C17 | De la Q3 a la Q9 | De la Q10 a la Q14 i Q20-Q21. |

Així doncs, s'aprecia com les qüestions que més dispersió presenten als criteris *pertinència* i *importància* són les pertanyents al grup de preguntes relacionades amb la contextualització i perfil dels informants. Des de la recerca, però, interessa poder dibuixar el perfil del tipus de professorat que intervé en la formació i, a excepció de la qüestió relativa a *Nacionalitat* (C2), la resta es mantenen i es consideren els comentaris qualitatius dels experts per a la seva configuració. Les qüestions compreses entre la Q1 i la Q21, de més pes informatiu, són considerades aptes per continuar formant part del qüestionari.

La *univocitat* és el criteri amb una valoració més baixa i dispar entre les puntuacions aportades pels catorze experts. En aquest ítem no s'ha considerat l'elisió de la qüestió, sinó la reestructuració de l'enunciat, especialment en aquelles preguntes on el *rang interquartilic* apunta a una dispersió elevada respecte la mediana: C12 i C13, C17, de la Q3 a la Q14 i les Q20-21. A partir d'aquesta realitat es pren en consideració tots els comentaris efectuats pels experts, no només aquells que han valorat quantitativament el qüestionari, sinó també d'aquells que han efectuat comentaris externament a la plataforma. La Taula 19 presenta els resultats quantitatius obtinguts als qüestionaris d'estudiants ([annex 10](#)):

²⁴ Recordem que *sense dispersió* és un retorn favorable i significa que la $M_e = 4.5 - 5$ i l'IQR = 0, mentre que per *dispersió* entenem que tot i que la $M_e = 4.5 - 5$, l'IQR > 0 i, per tant, menys homogeneïtat en les respostes dels experts.

Taula 19

Validació qüestionari estudiants: resultats estadístics del retorn dels experts per criteri

| | | Grup preguntes 1 (Contextualització) | Grup preguntes 2 (Disseny competencial) | Grup preguntes 3 (Disseny lingüístic) |
|--------------------|------------------------|---|--|---|
| Pertinència | <i>Sense dispersió</i> | De C4 a C11 | De la Q1 a la Q3 i de la Q5 a la Q12 | Q13 i Q14 i de la Q17 a la Q24 |
| | <i>Amb dispersió</i> | C1, C2, C3, C12, C13 | Q4 | Q15 i Q16 |
| Importància | <i>Sense dispersió</i> | C1 i de C4 a C10 | De la Q1 a la Q3 De la Q5 a la Q9 Q11, Q12 | Q14, De la Q17 a la Q19, i de la Q22 a la Q24 |
| | <i>Amb dispersió</i> | C2, C3, C11, C12 i C13 | Q4 i Q10 | Q13, Q15 i Q16, Q20 i Q21 |
| Univocitat | <i>Sense dispersió</i> | De la C1 a la C6, C8, C10 | De la Q1 a la Q3 Q5, | Q17, Q18 De la Q20 a la Q24 |
| | <i>Amb dispersió</i> | C7, C9, C11 a la C13 | Q4 De la Q6 a la Q12 | De la Q13 a la Q16 Q19 |

Si ens fixem en els criteris de *pertinència* i *importància*, en aquest qüestionari també s'aprecia com les cinc qüestions referents a *gènere*, *nacionalitat*, *edat*, *AICLE-EMI*, del primer grup, mostren dispersió en relació a la *mediana* de la pregunta ($M_e = 4.5 - 5$). No obstant això, com s'ha indicat amb anterioritat, es mantenen al qüestionari –exceptuant C2 (*nacionalitat*) i Q4 (*quina menció triarien*)–, però tenint en compte els comentaris de contingut plantejats pels experts, on s'apunta a la necessitat d'incloure més pràctiques a les que es poden veure immersos els estudiants del bàtxelor.

La *univocitat* s'identifica com un punt feble d'ambdós qüestionaris. Pel que fa a les qüestions que plantegen dispersió es valora modificar-les a partir del retorn qualitatiu dels experts.

Es tracta d'una valoració que ha seguit, de forma similar, exceptuant la ponderació de la importància, els resultats obtinguts al primer qüestionari.

4.5.2.1.2 Resultats del procés de validació qualitativa dels qüestionaris

Com s'ha mencionat anteriorment, l'anàlisi qualitativa es va preveure a partir d'espai d'observacions a cada grup de preguntes, tot i que, els experts van efectuar aquest retorn a partir de documents externs a la plataforma per manca de temps. Cadascun dels comentaris ha permès refermar o rebutjar les qüestions i modificar la seva redacció i el contingut per adequar-

les al context d'estudi. Així doncs, a partir del retorn qualitatiu s'han desenvolupat les següents accions:

- a) S'agrupen els comentaris per pregunta i càlculs estadístics.
- b) En ambdós instruments es decideix ometre la pregunta *nacionalitat* (C2) per ser irrellevant per l'estudi. Al d'estudiants, també s'omet la relacionada amb la possibilitat de seleccionar menció (Q4), pel mateix motiu.
- c) Pel que fa a la resta de qüestions que presenten dispersió en el criteri d'*univocitat* al qüestionari de professorat – C12, C13, C17, de la Q3 a la Q9, de la Q10 a la Q14 i Q20-Q21– i al qüestionari d'estudiants –C7, C9, de la C11 a la C13, Q4, de la Q6 a la Q12, de la Q13 a la Q16 i Q19– es modifica la redacció per fer-la més clarificadora i s'incorporen altres elements a les respostes per obtenir informació més exhaustiva.
- d) En algunes preguntes, tot i ser valorades adequadament, s'afegeixen fragments d'ajuda o exemples –descripció dels nivells de domini d'acord amb el CEFR (Council of Europe, 2020)– per assegurar la comprensió per part dels informants. Alhora, algunes preguntes es reubiquen al qüestionari o es reorganitzen els elements de resposta per assegurar "l'embut de preguntes" mencionat amb anterioritat i reforçat pels experts –Q12.
- e) Finalment, es recull en una graella la informació aportada pels experts. Es revisa la numeració de les preguntes i es conforma la versió definitiva ([annex 11](#)).

4.5.2.1.3 Qüestionaris definitius

A partir d'aquestes revisions, es dissenyen i s'estableixen els dos instruments a la plataforma *Surveys*, que permet emmagatzemar les dades en un servidor propi de l'UdA evitant que tercers puguin disposar i apropiar-se de les respostes dels participants de la recerca. Les característiques definitives que conformen els dos instruments ([annex 6](#)) es resumeixen en la Taula 20:

Taula 20

Contingut general definitiu dels qüestionaris de professorat i estudiants

| | Qüestionari professorat | Qüestionari estudiants |
|---------------------|--|------------------------|
| Objectiu | Contrastar les valoracions, del professorat i estudiants de mestre sobre el desenvolupament de la CC en el context, competencial i plurilingüe, del BCE. | |
| | <i>Grup 1</i> | 18 |
| | <i>Grup 2</i> | 13 |
| Nº qüestions | <i>Grup 3</i> | 10 |
| | <i>TOTAL</i> | 12 |
| | | 41 |
| | | 37 |

| | Qüestionari professorat | Qüestionari estudiants |
|---|---|-------------------------------|
| Temàtiques abordades (variables) | Coneixements previs de la formació i perfil dels informants, valoració del disseny i implementació del model educatiu per competències (disseny, rols, avaluació i entorns), valoració del disseny formatiu des d'una perspectiva plurilingüe (disseny, rols, avaluació i entorns). | |

4.5.3. Tècnica 3: realització d'entrevistes semiestructurades

La tercera tècnica que s'ha emprat en aquest estudi i que habitualment complementa altres tècniques és l'entrevista (Prades, 2005; Vallejo i Molina, 2011; Kafyulilo et al., 2012; Cantón et al., 2013; Henrich, 2016; Fernández-Rio et al., 2018). Aquesta es defineix com una pràctica oral que permet recollir dades, especialment de caràcter subjectiu, sobre l'opinió dels individus respecte un fenomen en què s'han vist immersos (McIntosh i Morse, 2015). Consegüentment, l'entrevista es selecciona per respondre al tercer interrogant que es desprèn de l'objectiu específic 1 –perspectiva dels agents educatius vers el funcionament de les formacions (estrangeres) en què participen– i complementar així l'anàlisi documental dels llocs web de la *Mondragon Unibertsitatea*, *Euskal Herriko Unibertsitatea* i *VIA University College*. Per implementar aquesta tècnica s'han generat tres guions d'entrevista semiestructurada, un per cada perfil d'agent educatiu –responsable acadèmic, professorat i estudiants.

El disseny que presenta aquesta tècnica està determinat per la seva estructura i pel moment en què es desenvolupa. D'acord amb les orientacions de Bisquerra (2012) el tipus d'entrevista adoptat en aquesta recerca és la *semiestructurada de seguiment*, caracteritzada per disposar d'un conjunt de temàtiques –sovint en forma de pregunta– que orienten el diàleg amb els informants i que permet conèixer l'experiència d'aquests en el fenomen que s'analitza. Segons Dörnyei (2007) i Richards (2009) l'entrevista semiestructurada es diferencia de l'oberta o l'estructurada, en tant que l'investigador coneix les preguntes principals que s'abordaran a l'entrevista, però és suficientment flexible com per aprofitar el retorn dels informants i generar noves qüestions per indagar més en l'origen de la resposta d'aquests.

A partir del disseny dels qüestionaris administrats al BCE es defineixen les preguntes dels guions de les entrevistes ([annex 12](#)) amb l'objectiu de clarificar i ampliar la informació recollida a través dels llocs web de les universitats. Així doncs, s'ha adaptat la redacció de les preguntes procedents del qüestionari per donar lloc a qüestions obertes i se n'han inclòs de noves d'acord amb el perfil de l'informant –responsable acadèmic, professorat i estudiants. Les preguntes de les entrevistes giren al voltant dels quatre aspectes que estructuraven una formació per competències: disseny,

rols dels agents educatius, avaluació i entorns d'ensenyament-aprenentatge (Tardif, 2003; Posada, 2004; Tobón, 2008; García, 2011; Díaz-Barriga, 2014, Bezanilla et al., 2019).

Encara que es tracta d'un instrument resultant d'un ja validat, ha estat supervisat, novament, per un grup d'expertes seleccionades d'acord amb la proximitat al context d'estudi ([annex 13](#)).

4.5.3.1. Validació dels guions d'entrevista semiestructurada

El procediment de validació s'ha desenvolupat a partir d'un llistat de verificació ([annex 14](#)). Aquest inclou indicadors, relacionats amb el format de redacció i presentació, als que ha de respondre un guió d'entrevista semiestructurada (Munarriz, 1992; Yin, 2009; Bisquerra, 2012; Díaz-Bravo et al., 2013; Kallio et al., 2016). S'ha aplicat el llistat de verificació als tres guions d'entrevista i el retorn ha estat principalment qualitatiu, ja que les expertes ([annex 13](#)) disposaven d'un espai per anotar millores o justificar la verificació, i també parcialment quantitatiu, perquè es marcava la presència de l'indicador en els guions amb una creu que després es comptabilitzaria. Els deu indicadors que configuren el llistat són els següents, extrets de Munarriz (1992), Yin (2009), Bisquerra (2012), Díaz-Bravo et al. (2013) i Kallio et al. (2016):

1. Les preguntes responen a l'objectiu d'estudi.
2. Les preguntes permeten conèixer el desenvolupament de la formació inicial de mestres.
3. Les preguntes s'adeqüen a la percepció, coneixement i horitzó dels informants.
4. La redacció de les preguntes s'adequa al registre oral.
5. El format del guió permet intercanviar l'ordre de les preguntes i dels temes.
6. Cada pregunta qüestiona un sol fet.
7. La redacció de les qüestions permet obtenir múltiples respostes.
8. Les preguntes no condicionen la resposta de l'informant (biaix interrogatiu).
9. L'extensió de les preguntes és adequada.
10. La redacció de les preguntes és unívoca.

4.5.3.1.1. Resultats del procés de validació dels guions

Per tal de contrastar el retorn de les expertes es van agrupar en tres fulls de càlcul –un per cada perfil– els indicadors, el nombre de “X” que confirmaven la presència d'aquests i els comentaris associats ([annex 15](#)). La Taula 21. resumeix el retorn:

Taula 21

Resum del retorn de validació dels guions d'entrevista semiestructurada

| | | Indicadors | | | | | | | | | |
|---|----------------------------------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Núm. d'expertes que confirmen cada indicador a: | <i>Guió Responsable acadèmic</i> | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 |
| | <i>Guió professorat</i> | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| | <i>Guió estudiants</i> | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 |

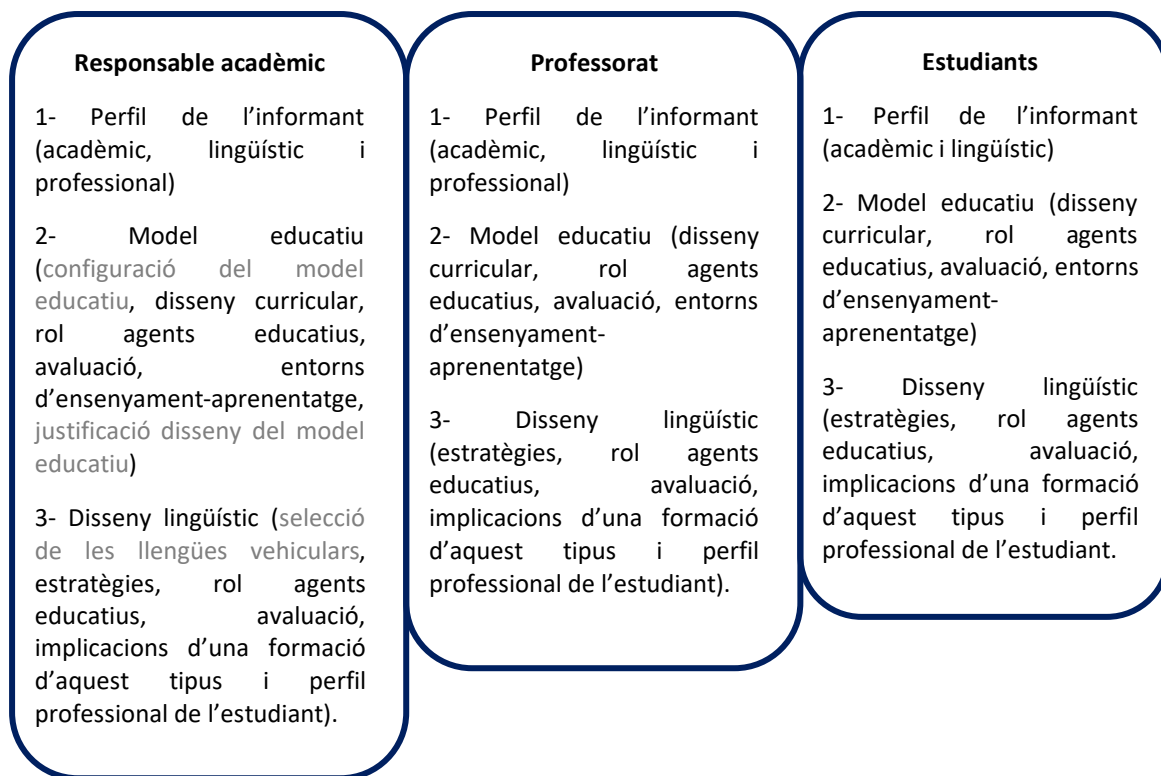
A través d'aquests resultats s'aprecia com les cinc expertes estan d'acord amb els indicadors 2, 3, 4, 8 i 9, relacionats amb la utilitat de l'instrument en el context d'estudi, l'adequació de les preguntes als perfils de la mostra, la inexistència de biaix i l'extensió del guió. En canvi, en els indicadors 1, 5, 6, 7 i 10 mostren discrepàncies quant a l'adequació del contingut i la manca d'univocitat.

Fruit d'aquest retorn, es consideren els comentaris qualitius que duen a les següents accions:

- Omissió del primer grup de preguntes, *trencagels*, ja que s'haurà establert contacte prèviament a l'entrevista.
- Revisar l'ortografia i la gramàtica de les preguntes.
- Contemplar *subpreguntes* sobre altres informacions (selecció/accés dels estudiants, lloc on s'han pogut formar els estudiants sota un model competencial).
- Reubicar subgrup de preguntes al final del mateix bloc per seguir la tendència d'"embut" del qüestionari: d'enfocament general a concret.
- Una de les expertes, seguint l'indicador 5, fa referència a certa rigidesa al grup de preguntes PM3 de responsables acadèmics i professorat, quan hauria d'existir flexibilitat en les temàtiques. No obstant això, es manté aquest ordre per ser les quatre variables que defineixen un model educatiu competencial.

4.5.3.1.2. Guions definitius

Com s'ha indicat prèviament, les entrevistes semiestructurades es realitzen amb agents educatius d'universitats del País Basc –MU i EHU– i d'Aarhus (Dinamarca) –VIA. Conseqüentment, encara que aquesta recerca s'ha fet en català, els diversos guions s'han elaborat en les llengües de comunicació en les respectives universitats: castellà i anglès. Les temàtiques que han abordat cadascun d'ells han estat les que s'indiquen a la Figura 17. Es destaca en gris la temàtica exclusiva del responsable acadèmic.

Figura 17*Temàtiques de les entrevistes semiestructurades*

4.5.4. Tècnica 4: observació directa

L'observació directa esdevé una de les tècniques més habituals per la recollida de dades que, com tècniques anteriors, facilita l'ampliació d'informació obtinguda amb altres instruments (Martin et al., 2006; Egido et al., 2006; Garmendia et al., 2014; Rodríguez, 2012; Farooq, 2015; Yang i Mei, 2018; Alarcón et al., 2019).

Es caracteritza per abastar tant observacions específiques, per exemple, reunions, comportaments habituals, respostes de subjectes a estímuls, etc., com aleatòries i informals, “throughout a field visit, including those occasions during which other evidence, such as that from interviews, is being collected” (Yin, 2009, p.109). D'aquí es deriva que les possibilitats d'observació siguin il·limitades, ja que tant podem observar l'element físic –persones, objectes, espais– com fets, creences o actituds.

Pel que fa a l'observador, aquest desenvolupa un rol passiu i moderat, a diferència de l'observació participant, en tant que no intervé en les accions que tenen lloc en el context d'estudi. Taylor-Powell i Steele (1996) i Mason (2002) destaquen alguns dels motius que duen a seleccionar l'observació directa com a tècnica de recollida de dades, com disposar una visió de l'investigador activa i reflexiva en el procés de recerca, veure-hi una oportunitat d'obtenir

informació que no s'aconsegueix amb una altra tècnica, completar interrogants de recerca, obtenir més ràpidament informació o perquè èticament l'investigador veu necessari envoltar-se del context en el que recull les dades. En el present projecte, el tercer motiu és el que justifica l'observació directa, ja que a través de les entrevistes semiestructurades o els qüestionaris no es disposa d'una visió completa de les variables associades al disseny dels entorns d'ensenyament-aprenentatge.

Jersild i Meigs (1939) descriuen l'observació directa com una tècnica històrica que ha evolucionat en relació a què s'analitza, però ha mantingut en el temps la necessitat d'assegurar una observació sistemàtica i objectiva. Hernández et al. (2010), per exemple, reforcen aquesta idea apuntant a què el rigor s'estableix clarificant les accions a seguir en el treball de camp, justificant les decisions preses i organitzant les dades perquè un altre investigador les pugui recuperar i comprendre. Per aconseguir-ho, en aquesta recerca s'ha construït l'instrument *pauta d'observació* ([annex 16](#)) que fa la funció, d'una banda, de *checklist* per procedir a l'anàlisi ràpida i, de l'altra, de quadern de camp, al disposar d'espais addicionals per completar les descripcions dels contextos.

Quant als elements que configuren la pauta d'observació, aquests han estat determinats per les propostes de Leigh (2012), Saladrígues (2015), University of Connecticut (2015), Ford (2016), Sasot i Belvis (2017) i SmartClassroom (2020), relacionades amb l'anàlisi i *redisseny* dels entorns d'ensenyament-aprenentatge universitaris i escolars. Així doncs, els aspectes subjectes de ser analitzats a través de la pauta són: ubicació del centre formatiu, característiques generals del centre (interior i exterior), disseny físic de les aules i elements en aquestes. En aquest últim, s'inclou el rol dels agents educatius a l'aula, en tant que acaba determinant la disposició del mobiliari a l'aula i l'ús dels espais.

Tenint en compte que la *pauta d'observació* ha estat construïda a partir d'instruments validats i que les dades obtingudes no tenen major conseqüència que completar informació d'altres instruments, també validats, es decideix no sotmetre'l a un procés de revisió addicional, més que el de les directores.

4.5.5. Tècnica 5: desenvolupament de grups focals

En darrer lloc, s'han identificat els grups focals com una tècnica significativa en l'anàlisi de noves pràctiques educatives, especialment en la formació de mestres (Barba, 2010; Giné et al., 2014; Barceló, 2016; Castañeda, 2016; Gulliksen i Hjordemaal, 2016; Christian, 2017; López et al.,

2018). Els grups focals es descriuen com debats que giren al voltant de temes rellevants pels informants i que són gestionats per un moderador. S'indica que la composició dels grups ha de ser d'entre quatre i quinze individus, ja que una quantitat superior dificultaria la moderació de l'activitat i, en conseqüència, la participació de tots ells (Eaton, 2017; Sáez, 2018). Alhora, els informants del grup han de compartir aspectes, com ara, experiències o coneixements sobre el fenomen que s'estudia, per tal de poder assegurar l'intercanvi d'idees dins el grup (Gizir, 2007). D'aquí la composició de la mostra seleccionada.

Alguns dels avantatges dels grups focals són: el fet que els participants clarifiquin opinions pròpies i les comparin amb les de la resta, el que genera, sovint, més producció d'idees (Acoccella, 2012); la possibilitat de "diagnosticar los problemas potenciales asociados al diseño y la implementación de servicios (dentro del campo de la evaluación de programas)" (Fàbregues i Paré, 2016, p.167) i, per últim, l'eficiència de la tècnica, en tant que facilita l'obtenció de grans quantitats d'informació, d'un nombre ampli de persones, en un període de temps reduït (Kamberelis i Dimitriadis, 2005).

Aquests avantatges justifiquen la tria de *grups focals* en aquesta recerca, encara que també es consideren adients perquè permeten completar les dades obtingudes a través dels qüestionaris i la pauta d'observació aplicats al BCE, relacionats amb els interrogants de l'objectiu específic 4. A més a més, tal com exposen Gibbs (1997) i Christian (2017), encara que una entrevista individual és més fàcil de gestionar, hi ha aspectes com les actituds, opinions i creences que afloren més fàcilment en interacció amb el grup referent, tal com es produeix entre professorat responsable, professorat col·laborador i estudiants de la primera promoció.

Finalment, les temàtiques que s'aborden als grups focals en la present recerca parteixen dels resultats obtinguts als qüestionaris, el que ha dut a incloure novament tres grups de preguntes als guions que orienten la tècnica perfil dels informants, model educatiu i competència comunicativa que inclouen les variables ja mencionades (disseny curricular competencial i plurilingüe, rols dels agents educatius, avaluació competencial i plurilingüe i entorns d'ensenyament-aprenentatge). També es consideren les orientacions de Gizir (2007), quant a la tipologia de preguntes, incorporant-ne a l'instrument d'introductòries, de contingut i de tancament. Així mateix s'han seguit les indicacions de redacció de Porto-Pedrosa i Ruiz-San Román (2014) per tal de configurar preguntes obertes amb l'objectiu de no limitar la resposta i obtenir una visió més àmplia del fenomen d'estudi. No obstant això, s'inclouen preguntes específiques per conèixer en detall el funcionament d'alguns elements curriculars. N'és un exemple, la qüestió relacionada amb les implicacions de participar en una formació d'aquestes característiques, ja que a través del primer instrument les dades obtingudes eren molt limitades.

4.5.5.1. Guions de grups focals definitius

Per tal de configurar els tres guions que orienten els grups focals al BCE ([annex 17](#)) s'observen els resultats dels qüestionaris validats –estudiants i professorat– i es pren nota d'aspectes susceptibles d'abordar novament, com és el fet que més del 50% d'estudiants apuntin a falta d'informació o que el professorat no assenyali el *treball en equip* entre docents com una característica representativa de la formació. Per la seva rellevància, dos temes abordats a les entrevistes semiestructurades, com són les activitats desenvolupades i les implicacions d'un model educatiu competencial i plurilingüe, s'han inclòs també als grups focals de l'UdA. Per acabar, es dissenya una graella on s'indica la pregunta base, la justificació i la qüestió resultant per al grup focal ([annex 18](#)). La Taula 22 resumeix aquesta acció i inclou les temàtiques que s'acaben abordant definitivament els qüestionaris de professorat²⁵:

Taula 22

Relació entre tipus de pregunta, pregunta base, pregunta grup focal professorat i temàtiques

| Tipus de pregunta (Gizir, 2007) | Preguntes base qüestionari / entrevista semiestructurada | Equivalència grup focal | Temàtiques (concreció variables) | |
|---------------------------------|--|---|--|---|
| <i>Introductòries</i> | - | Presentació PP1.1 PP1.2 PP1.3 PP1.4 | Procediment activitat Àrea de docència, llengües habituals, coneixement de AICLE-EMILE, formació en competències | |
| | <i>Contingut (model competencial)</i> | MG2Q2 | PM 2.1 | Disponibilitat d'informació, canvis en la formació, disseny curricular, avaluació, entorns d'ensenyament-aprenentatge i implicacions professionals d'un disseny curricular competencial |
| | | MG2Q31 | PM 2.2 | |
| | | MG2Q5 | PM 2.3 | |
| MG2Q8 / PME.3.1.3.3 – | | PM 2.4 | | |
| Professorat | | PM 2.5 | | |
| MG2Q9 | | PM 2.6 | | |
| <i>Contingut (llengües/CC)</i> | CG3Q12 | PCC 3.1 | Presència de la CC, recursos, entorns d'ensenyament-aprenentatge, implicacions, dificultats comunicatives-lingüístiques i perspectives futures | |
| | CG3Q12, CG3Q15, CG3Q16, | PCC 3.2 | | |
| | CG3Q17 | PCC 3.3 | | |
| | CG3Q13 | PCC 3.4 | | |
| | CG3Q18 | PCC 3.5 | | |
| | CG3Q19 | PCC 3.6 | | |
| | CG3Q22, CG3Q23 | | | |

²⁵ Encara que es configuren tres guions, no existeixen diferències significatives entre l'instrument de professorat responsable i de seminari –només de redacció i no de contingut, mentre que entre els guions de professorat i el d'estudiants si varien, donats els resultats obtinguts al qüestionari.

| Tipus de pregunta (Gizir, 2007) | Preguntes base qüestionari / entrevista semiestructurada | Equivalència grup focal | Temàtiques (concreció variables) |
|---------------------------------|--|-------------------------|--|
| <i>Tancament</i> | - | PT4.1 | Aspecte positiu i aspecte a repensar de la formació. Comentaris addicionals. |

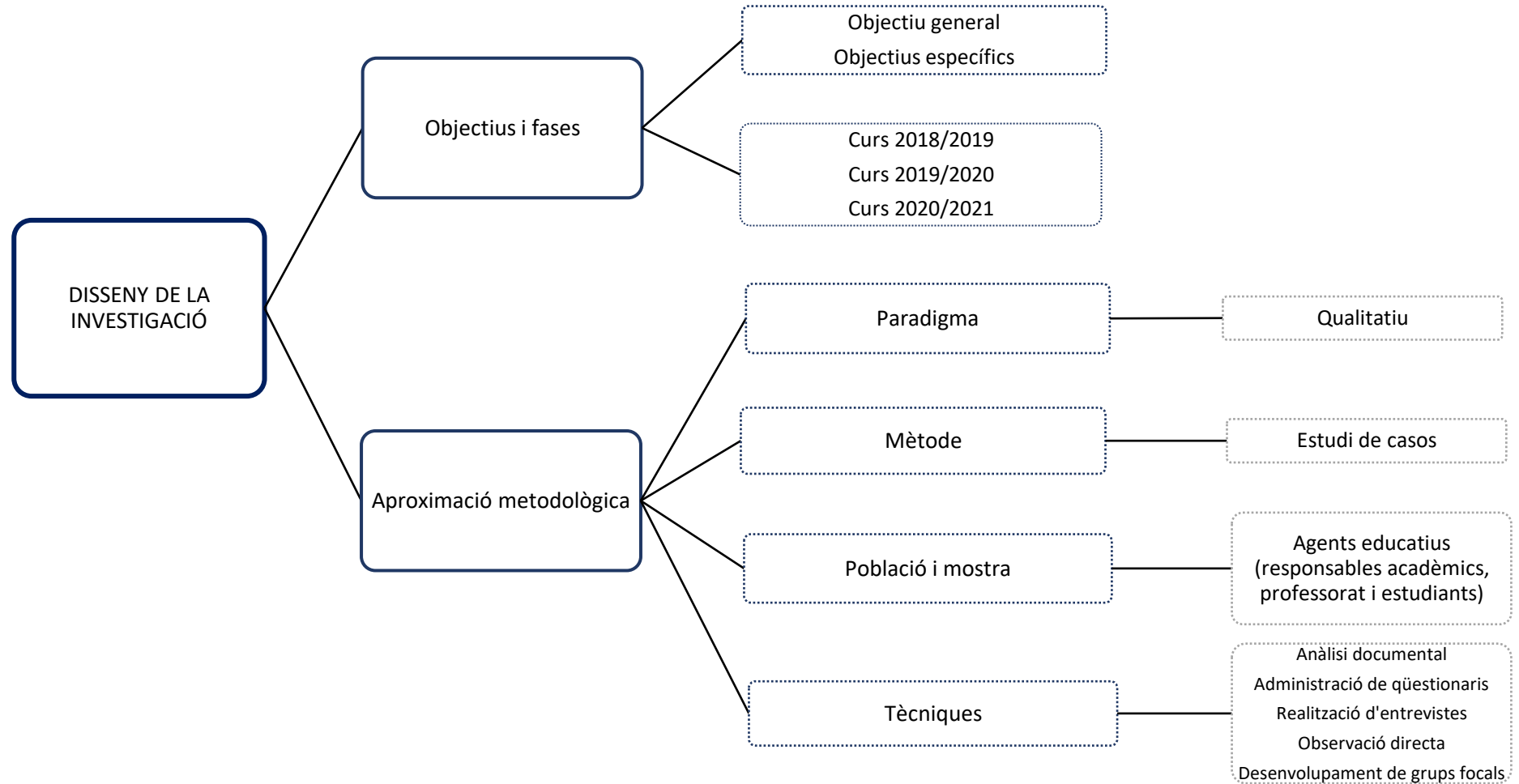
Es realitza el mateix procediment amb els resultats dels qüestionaris dels estudiants:

Taula 23

Relació entre tipus de pregunta, pregunta base, pregunta grup focal estudiants i temàtiques

| Tipus de pregunta (Gizir, 2007) | Preguntes base qüestionari / entrevista semiestructurada | Equivalència grup focal | Temàtiques (concreció variables) |
|---------------------------------------|---|---|--|
| <i>Introductòries</i> | - | Presentació EP1.1 EP1.2 EP1.3 EP1.4 | Procediment activitat Curs, llengües habituals, experiència AICLE-EMILE, experiència competències |
| <i>Contingut (model competencial)</i> | MG2Q2 MG2Q4, MG2Q42 MG2Q6 MG2Q7, MG2Q8, MG2Q9, MG2Q10 MG2Q11 MG2Q12 | EM 2.1 EM 2.2 EM 2.3 EM 2.4 EM 2.5 EM 2.6 | Condicionament escollir formació, informació, suport, disseny curricular, avaluació, rols, entorns i implicacions |
| <i>Contingut (llengües/CC)</i> | CG3Q14 CG3Q15 CG3Q17 CG3Q18 CG3Q19 CG3Q20 CG3Q23, CG3Q24 | ECC 3.1 ECC 3.2 ECC 3.3 ECC 3.4 ECC 3.5 ECC 3.6 ECC 3.7 | Presència CC, TIC a la formació, activitats addicionals, suport, implicacions, comunicatives-lingüístiques perspectives futures. |
| <i>Tancament</i> | - | PT4.1 | Aspecte positiu i aspecte a repensar de la formació. Comentaris addicionals. |

4.6. Mapa conceptual del capítol 4



CAPÍTOL 5. PROCEDIMENT DE RECOLLIDA I ANÀLISI DE DADES

Aquest capítol integra els procediments que han orientat la recollida de dades a través de cadascun dels instruments. Així mateix, també es contempla les pautes que han acompanyat el tractament i anàlisi de les dades obtingudes.

5.1. Treball de camp: recollida de dades

Totes les dades obtingudes a partir de les tècniques i instruments anteriors han estat recollides per la investigadora. Per tal que aquest exercici resultés efectiu, ha estat necessari, en alguna ocasió, desplaçar-se a altres contextos més enllà del principal que és l'UdA, com és el cas de les visites a les universitats estrangeres (*Mondragon Unibertsitatea, Euskal Herriko Unibertsitatea, VIA University College*). A continuació, es detallen cadascuna de les accions tenint en compte els objectius i els instruments de la recerca.

5.1.1. Anàlisi documental

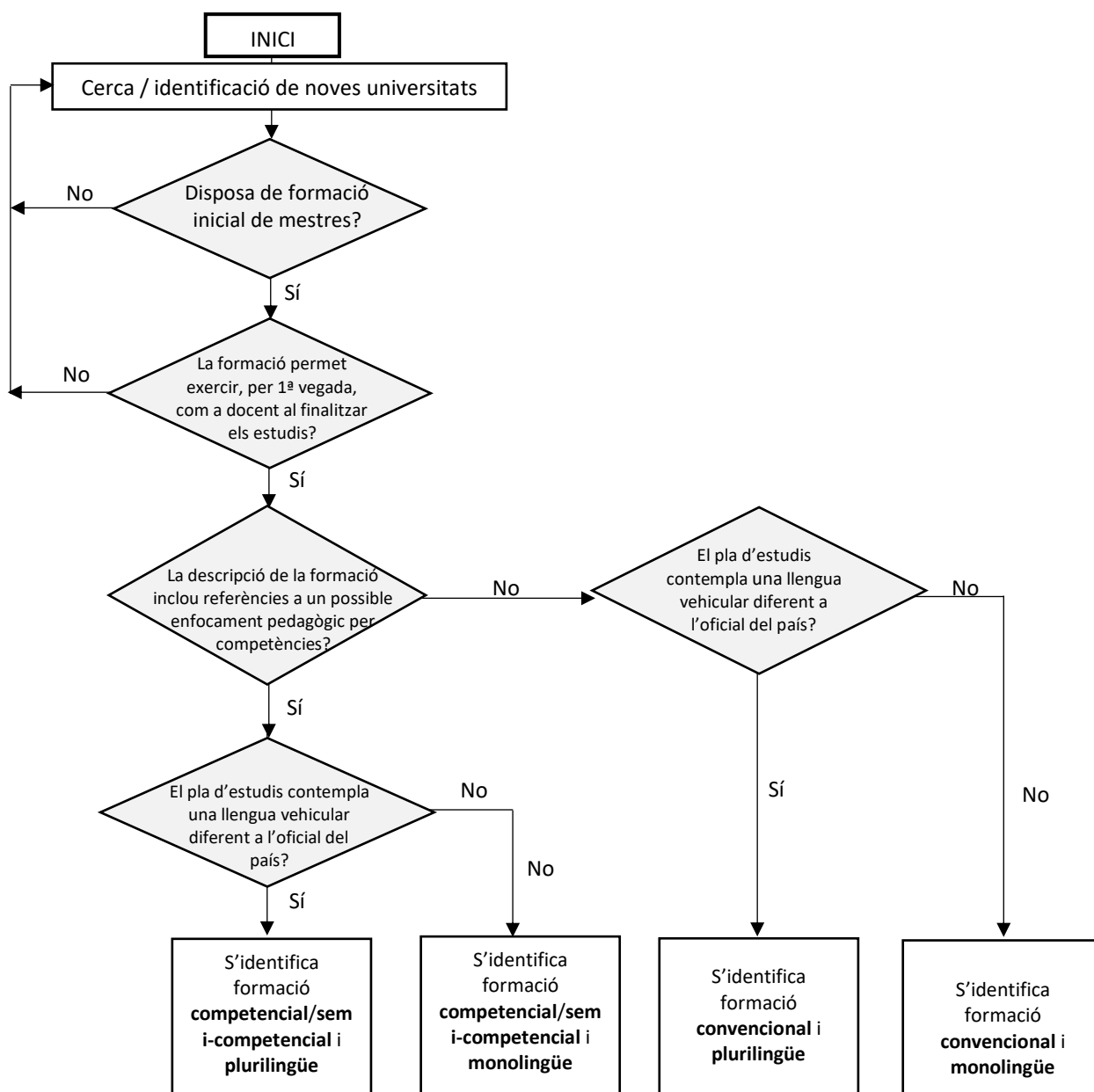
En relació a l'assoliment de l'objectiu específic 1, es realitza, primerament i durant quatre mesos, un procés d'anàlisi documental per identificar universitats estrangeres que hagin implementat, en la formació inicial de mestres, un model educatiu per competències i plurilingüe. Per poder identificar-les, s'accedeix a un total de 155 pàgines web d'universitats estrangeres a través de la base de dades d'institucions adherides al *World University Rankings* d'Elsevier (Times Higher Education, 2019). També es compta amb altres llocs web d'universitats no incloses en aquesta base, però que han estat referents en el desenvolupament del model educatiu de l'UdA – Mondragon Unibertsitatea i Twente. Per ampliar el nombre d'universitats comparables, s'empren, addicionalment, operadors lògics en un cercador: ["Asia" AND "universities"; "América del Sud" AND "universidades"; "African" AND "universities"; "Oceania" And "universities"]. L'amplitud de la mostra parteix de la voluntat d'integrar com a mínim cinc universitats de cada continent.

Aquelles institucions que, com a mínim, compleixen el requisit de disposar de formació inicial de mestres, queden registrades a la *Base de dades 1: formacions inicials de mestre estrangeres* ([annex 3](#)). Durant aquest procediment es va prenent nota del disseny de cadascuna de les formacions tenint en compte les deu variables que configuren la base de dades.

Per assegurar un procés sistemàtic de selecció i descripció de les universitats es segueix el diagrama de flux (Figura 18).

Figura 18

Diagrama de flux dissenyat per a la selecció d'universitats estrangeres



Paral·lelament, en relació amb l'assoliment de l'objectiu específic 3 es genera, com s'ha indicat, el segon instrument *Base de dades 2: competències, proves de llengües, retorn i hores d'exposició* ([annex 4](#)). La informació que consta en aquesta s'obté a través de l'anàlisi de:

- 1- Fulls d'avaluació de cada mòdul i de cada estudiant de la primera promoció, del BCE competencial i plurilingüe, durant els cursos 2018-2019 i 2019-2020.
- 2- Proves de llengües –català, anglès i francès– en què participen els estudiants a final del primer curs acadèmic i a l'inici i final del segon.

- 3- Retorn efectuat per les professores de treball guiat, per les avaluadores de les proves de llengües, així com de la institucions externes que han participat també en el disseny i correcció de les proves.
- 4- Guies de mòdul i plans docents en què es concreten les llengües vehiculars, el nombre de sessions i la durada de cadascuna d'aquestes.

La informació que s'extreu es fa constar a les diverses matrius de la base de dades. La disposició d'aquesta informació ha estat gràcies al consentiment i col·laboració del professorat i estudiants del BCE, durant els tres anys de recerca. Conseqüentment, han compartit i actualitzat dades amb la investigadora a través de correu electrònic, alhora que aquesta ha tingut accés directe al campus virtual –amb visió de professorat– i a la secció del núvol d'arxius BCE relacionat amb el projecte. El procés de recollida de dades ha ocupat dos cursos acadèmics.

Per últim, per assolir l'objectiu específic 2, es realitza una anàlisi documental durant els dos primers anys (2018-2020) del contingut de tots els documents que orienten la formació. Per fer-ho, es redacta inicialment un llistat, a partir de la memòria dels estudis, dels documents que hi participen ([annex 19](#)). Seguidament s'emmagatzemen codificant-los seguint el següent criteri:

D (de document) + núm. (de document emmagatzemat) + origen (legislació/UdA/BCE-mòdul) + designació



D32.8.1 BCE7 - Recursos Apunts coneixements i usos lingüístics

Finalment, es genera un document de text on consta el guió d'anàlisi documental. Per cada document analitzat s'omple un guió seguint les variables i descriptors. Per completar la informació qualitativa obtinguda, es genera un full de càlcul que resumeix de forma quantitativa la informació extreta a partir dels indicadors del guió ([annex 20](#)).

5.1.2. Administració de qüestionaris

L'administració dels qüestionaris té la voluntat de recollir les primeres dades de l'objectiu específic 4. Durant el curs 2018-2019 es contacta amb 25 membres del professorat i 23 estudiants de la primera promoció del BCE per explicar la present recerca i per sol·licitar participació. A l'inici del curs 2019-2020, s'aconsegueix contactar amb els 25 membres del professorat i 18 estudiants que van acceptar intervenir. Una vegada es disposa del llistat

definitiu dels participants –tots els membres del professorat i 12 estudiants²⁶– se'ls fa arribar, personalment o per correu, el full informatiu i consentiment informat ([annex 21](#)) i s'administra el qüestionari.

Per aconseguir-ho, des de la plataforma d'enquestes virtuals de l'UdA, *Surveys*, s'envia un correu on es recorda l'objectiu al que respon l'instrument, el caràcter anònim d'aquest, el temps que es disposa per respondre i el contacte de la investigadora per resoldre dubtes. En aquest mateix missatge s'integra l'enllaç que permetrà a l'informant accedir al qüestionari. Cal destacar que cada enllaç és únic i això assegura que cadascú només pugui respondre una vegada.

En el cas dels 12 estudiants de la mostra que accepten participar, 9 continuen al BCE i és amb aquests que es decideix realitzar l'administració de forma presencial, és a dir, durant els 20 minuts restants d'una sessió cedida per la coordinadora de la formació. Els dos motius principals són, d'una banda, assegurar el nombre mínim de participants, ja que la mostra ja és inicialment molt reduïda i, d'altra banda, poder ajudar en la comprensió de les preguntes de forma immediata. Els tres restants que ja no estan a la formació, però que van cursar tot el primer curs, responen des de casa amb la possibilitat de contactar en qualsevol moment amb la investigadora a través de correu i/o missatgeria instantània.

Passades les tres setmanes, es tanca l'accés als qüestionaris i es descarreguen els resultats en arxius en format full de càlcul per treballar amb les dades més còmodament.

5.1.3. Realització d'entrevistes semiestructurades

Les entrevistes són l'última tècnica orientada a l'assoliment de l'objectiu específic 1. Després d'identificar les universitats que disposen d'una formació inicial de mestres contrastable amb la del BCE, es contacta amb persones vinculades a la formació de mestres estrangeres, paral·lelament, mentre s'administren els qüestionaris al BCE. En el cas de la *Mondragon Unibertsitatea* i *VIA University College* sorgeix l'oportunitat de realitzar una trobada informal durant una jornada educativa a la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social de la Universitat de Lleida. A través d'intercanvi de correus posteriors s'acorda una visita a les dues universitats, així com el desenvolupament d'entrevistes semiestructurades. Quant a l'Euskal Herriko

²⁶ Com s'ha indicat, 23 estudiants accepten participar al principi quan es realitza la primera crida. Al curs següent, quan es torna a contactar amb els estudiants per mitjà de correus, trucades i missatges, són només 12 els que responen de nou i accepten intervenir.

Unibertsitatea es realitza el mateix procediment, però el contacte inicial es produeix directament per mitjà de correu electrònic.

Encara que es preveu que totes les entrevistes es desenvolupin de la mateixa forma, en cada entorn s'acaben complint característiques diferents. La Taula 24 resumeix el procediment de les entrevistes a cada context formatiu:

Taula 24

Característiques de la realització d'entrevistes semiestructurades a les universitats estrangeres

| |  |  |  |
|--|---|---|---|
| <i>Data del procediment</i> | 27 i 28 gener 2020 | 29 i 31 de gener 2020 | 9, 10, 11 i 12 de març 2020 |
| <i>Núm d'entrevistes</i> | 4 | 3 | 4* |
| <i>Tipus d'entrevistes</i> | 2 individuals 2 en parelles | 2 individuals 1 grupal | 4 individuals |
| <i>Full informatiu i consentiment informat</i> | 4 (físic) | 3 (físic) | 4 (físic i digital) |
| <i>Enregistrament</i> | Gravadora Mòbil | Gravadora Mòbil | Gravadora Mòbil Videotrucada |
| <i>Espai/s</i> | Claustre Despatx | Seminari Despatx | Despatx Entorn digital |

*S'havia previst que les entrevistes realitzades per videotrucada es realitzessin de forma presencial. Degut a la crisi sanitària viscuda, especialment durant els mesos de març a maig del 2020, es va considerar oportú seguir amb la planificació prevista i adaptar el format presencial a en línia, enviant el consentiment informat i enregistrant àudio i imatge de l'activitat.

Pel que fa al desenvolupament de l'entrevista, independentment de què sigui presencial o virtual, es consideren les indicacions de (Richards, 2009) en relació a assegurar una trobada el més natural possible, com una conversa, cedint als informants la tria de l'espai on volen realitzar l'entrevista per sentir-se més còmodes, establint un clima de confiança prèviament a l'enregistrament. També, d'acord amb Valles (1999) es consideren algunes de les tàctiques que assegurin l'obtenció d'informació i la comoditat de l'informant:

- a) Silenci: evitar els silencis incòmodes i potenciar els silencis de reflexió.

- b) Animació i elaboració: consideració de gestos, sorolls d’afirmació o preguntes que conviden a obtenir més informació, “de verdad?”, “and how did it go?”
- c) Canvi de tema forçós: a l’identificar un tema incòmode per l’informant o que no vol tractar en profunditat, s’obté el mínim d’informació requerida i s’opta per la temàtica següent.
- d) Post-entrevista: consisteix en conversar amb l’informant sense enregistrar, assegurant un clima positiu al finalitzar l’entrevista formal. També pot facilitar l’obtenció d’informació que l’entrevistat ha evitat durant l’enregistrament.

5.1.4. Pauta d’observació

La pauta d’observació s’implementa de la mateixa forma en tots els contextos d’ensenyament-aprenentatge visitats –gener i març del 2020. Aquest instrument ha permès completar informació obtinguda a través de les entrevistes semiestructurades, relacionades amb l’objectiu específic 1, i dels qüestionaris i grups focals, relacionats amb l’objectiu específic 4. El procediment ha estat, per tant:

- 1- Durant les visites a les universitats estrangeres, reservar una hora prèvia a la trobada per analitzar els entorns principals.
- 2- Amb la pauta, encerclar la condició que reuneix l’entorn i anotar paraules clau a l’espai d’observacions.
- 3- Realitzar fotografies, sempre que sigui possible, sense persones o si hi són presents agafar una perspectiva que no puguin ser identificades.
- 4- D’acord amb Taylor-Powell i Steele (1996), considerar moments per veure “el que no hi ha”.
- 5- Al finalitzar el dia, completar la pauta d’observació, contrastant amb les imatges preses.

La descripció de les aules ha estat possible gràcies a l’accés i acompanyament dels professors i responsables acadèmics de les respectives universitats. La selecció dels espais ha estat determinada per les sessions / dinàmiques a les quals s’ha pogut accedir, en tant que el grup d’estudiants que participava havia de ser del grup trilingüe. Tant a Euskal Herriko Unibertsitatea com a VIA University College, però, no va ser possible fer fotografies de les aules senceres perquè el grup que es va observar no era el que s’entrevistava.

5.1.5. Grups focals

Amb un total de 17 persones, entre professorat i estudiants que havien participat prèviament als qüestionaris de l'UdA, es configuren els grups focals tal com es detalla a la Taula 25. D'acord amb la resposta a la nova crida de participació, es generen els següents grups cercant homogeneïtat de perfils, per assegurar comoditat i sensació de llibertat de debat (Gil, 1992-1993):

Taula 25

Disseny dels grups focals del BCE

| Nº Grup | Nº de participants | Perfil | Lloc d'entrevista |
|---------|--------------------|---|-------------------|
| 1 | 6 | Estudiants de 2n BCE | Videotrucada |
| 2 | 3 | Estudiants repetidors (1r) i abandonament | Videotrucada |
| 3 | 4 | Professorat seminari | Videotrucada |
| 4 | 4* | Professors dissenyadors formació | Videotrucada |

*A causa de la Covid-19, la configuració dels grups amb professorat col·laborador, que imparteix seminaris, ha estat molt complexa per motius diversos (canvi d'horaris, reunions addicionals, conciliació familiar, entre d'altres). Conseqüentment, ha sigut necessari flexibilitzar el procediment de recollida de dades amb aquest perfil, és a dir, el que havia de ser un grup focal de 4 s'ha dividit en una trobada amb 2 professors i 2 entrevistes individuals. Aquesta decisió ha permès disposar de dades per contrastar amb la resta de perfils que, adoptant la postura inicial, no hagués estat possible.

Seguint les indicacions de Kitzinger (1995), durant el desenvolupament dels grups s'encoratja als participants a argumentar posicionaments contraris a la resta i es prenen notes addicionals al guió per facilitar el processament de dades posterior.

Els grups focals s'han desenvolupat a través de videotrucada, enregistrant la sessió per a la seva anàlisi posterior.

5.2. Tractament i anàlisi de dades

El tractament i anàlisi de les dades esdevenen els processos que incorporen accions com la reducció de les dades en brut, l'organització de la informació per facilitar el seu processament i l'aplicació de tècniques –estadística descriptiva, anàlisi de contingut– per tal d'arribar a conclusions sobre les dades obtingudes. Amb tot, aquest procediment ja s'inicia a la fase de recollida de dades, perquè “de alguna manera ya estamos efectuando un análisis de la

información pues inevitablemente interpretamos la realidad y la categorizamos, aunque sea implícitamente, en el uso del lenguaje” (Bisquerra, 2012, p.357).

D’acord amb els objectius específics i la naturalesa dels instruments i de la informació recollida, es procedeix a adoptar un tractament quantitatiu i qualitatiu, encara que la primera en menor grau.

5.2.1. Tractament quantitatiu

Així doncs, el tractament quantitatiu està determinat per la mesura de la informació a través de mètodes estadístics (Hernández et al., 2010). En aquesta recerca, tot i ubicar-se principalment en un paradigma qualitatiu, es recorre a l’estadística descriptiva bàsica per al tractament d’algunes de les respostes recollides a través dels qüestionaris administrats a professorat i estudiants del BCE. El programari que s’utilitza és l’*RStudio* versió 1.1.463 (R Foundation, 2021), el qual per mitjà d’ordres efectua les operacions de forma ràpida i el retorn que se n’obté és clarificador. Altres motius que duen a la tria d’aquest recurs és la disposició de coneixements sobre el mateix²⁷ i la seva gratuïtat.

Després d’obtenir les dades –de validació del qüestionari i percepció sobre la formació– a través de la plataforma *Surveys*, de descarregar-les en format full de càlcul i de depurar-les, es carrega l’arxiu a la base d’*RStudio* (R Foundation, 2021). Des d’allí s’apliquen les mesures i els resultats obtinguts es traslladen a un document de text des del qual es realitza la lectura i es complementa amb les dades qualitatives.

Quant a les mesures d’estadística descriptiva aplicades són la mitjana aritmètica i la mediana, com a mesures centrals, i la desviació típica, com a mesura de dispersió – ja descrites a l’apartat [4.5.2.1.1 Resultats del procés de validació quantitativa dels qüestionaris](#). S’han aplicat a les preguntes d’escala *Likert* per conèixer els aspectes del disseny curricular més o menys valorats pels agents educatius i poder abordar-los, posteriorment, a través dels grups focals. Addicionalment, s’han considerat els càlculs de nombres absoluts i percentatges, en les preguntes que presenten resposta dicotòmica.

²⁷ Ha estat a la formació *Mòdul 2 –Mètodes quantitatius i qualitius en recerca* (2018) pertanyent al *Postgrau en iniciació a la recerca* que organitza la Universitat d’Andorra, que s’han pogut adquirir nocions bàsiques per comprendre i fer ús de l’*RStudio* (R Foundation, 2021).

5.2.2. Tractament qualitatiu

El tractament qualitatiu busca comprendre els significats d'una realitat a partir de les relacions que s'estableixen entre les dades en brut, els procediments per interpretar-les, el procés organitzatiu i les idees emergents d'aquest procés (Caudle, 2004). En la present recerca aquest tractament pren rellevància sobretot a l'abordar l'anàlisi documental d'universitats estrangeres, en l'anàlisi dels documents que orienten la formació del BCE, en l'anàlisi de les eines que permeten el seguiment i avaluació de les llengües, en algunes preguntes del qüestionari, així com en les entrevistes semiestructurades i els grups focals.

Aquest procediment es desenvolupa a través de la tècnica *anàlisi de contingut*, entesa com aquella que infereix en les dades per descriure realitats (Krinppendorff, 1990). La significativitat del procés no recau tant, però, "en la descripció de los contenidos, sino en lo que éstos, una vez tratados, podrían enseñarnos relativo a «otras cosas»" (López, 2002, p.175). Així doncs, una anàlisi dels continguts extrets dels instruments indicats ha de dur, en termes globals, a comprendre la implementació del model educatiu UdA al BCE des dels documents i els agents educatius.

Per dur a terme l'anàlisi qualitativa del contingut s'han seguit les orientacions que plantegen Cáceres (2003), Ruiz (2012) i Mayring (2014):

- 1- Establir la postura teòrica: Això implica identificar de quines suposicions teòriques partim i que s'estableixen des de l'inici de la recerca.
- 2- Desenvolupar una anàlisi prèvia: determinar el corpus de documents que s'analitzaran.
- 3- Definir les unitats d'anàlisi: acotar les parts del contingut amb què es vol treballar. Poden ser fragments, frases, paraules.
- 4- Establir les normes d'anàlisi i codificació: criteris de la categorització i codificació. Aquestes poden variar lleugerament durant el procés.
- 5- Desenvolupament de les categories: moment en què s'agrupa la informació –les unitats d'anàlisi– d'acord amb els criteris de categorització. Cáceres (2003, p.67) destaca que en aquesta acció s'evidencia "la capacidad de integración y síntesis, aptitudes para hallar relaciones en el material y aplicar [...] lo que el analista [...] intuye [...] del hecho estudiado".
- 6- Interpretació de l'anàlisi del contingut: consisteix en revisar el contingut analitzat i reinterpretar-lo d'acord amb els objectius de l'estudi i la postura teòrica.

D'acord amb aquestes pautes es desenvolupa un procediment per a cada grup de dades, d'acord amb la seva singularitat, i partint de la *postura teòrica*²⁸ i la *interpretació*²⁹ comunes. A continuació es detalla el procediment seguit en l'anàlisi de contingut de llocs web (Taula 26), del seguiment i avaluació dels estudiants (Taula 27), dels documents que orienten el BCE (Taula 28), dels qüestionaris (Taula 29), de les entrevistes semiestructurades i grups focals (Taula 30) i de l'observació directa (Taula 31):

Taula 26

Anàlisi de contingut de llocs web

| Llocs web d'universitats estrangeres | |
|---|---|
| <i>Anàlisi prèvia</i> | Plans d'estudi > guies docents |
| <i>Unitats d'anàlisi</i> | Fragments descriptius del pla d'estudis. |
| <i>Anàlisi i codificació</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Cal partir de les 10 variables, agrupades en <i>contextualitzadores</i> i <i>definidores</i> de la matriu. - S'habilita una matriu per cada continent. - Emprar el diagrama de flux per facilitar la identificació de la universitat. - Si tot i seleccionar la formació seguint el diagrama no es pot descriure breument les característiques principals del disseny curricular (tipus d'activitats, estratègies i avaluació) la formació no s'acaba incloent al llistat. |
| <i>Desenvolupament categòric</i> | S'estableixen relacions entre la realitat que presenta el BCE i la que evidencien la resta de formacions per identificar aquelles que poden contrastar-se. |

Taula 27

Anàlisi de contingut del seguiment i avaluació dels estudiants

| Seguiment i avaluació de les llengües/CC dels estudiants | |
|---|---|
| <i>Anàlisi prèvia</i> | Fulls d'avaluació dels estudiants Proves de llengües Retorn lingüístic Guies dels mòduls i plans docents |
| <i>Unitats d'anàlisi</i> | Competències Qualificacions Comentaris Llengües vehiculars Hores d'exposició a les llengües |
| <i>Anàlisi i codificació</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Llistar totes les competències associades a llengües/CC i els RA. - Considerar totes les qualificacions que es deriven de competències i proves, per estudiant i curs. - Associar a cada estudiant un codi seguint el criteri: "estudiant + número" |

²⁸ Supòsits teòrics que determinen què implica un enfocament pedagògic competencial respecte un de convencional. Alhora, també es consideren les característiques que descriuen una formació superior plurilingüe.

²⁹ Després d'haver realitzat el processament i tractament de les dades es procedeix a presentar els resultats obtinguts, seguint els objectius específics de la recerca i les variables. Posteriorment, considerant els referents teòrics es procedeix a interpretar els resultats i extreure conclusions.

| Seguiment i avaluació de les llengües/CC dels estudiants | |
|---|--|
| | -Agafar una mostra de retorn lingüístic de cada llengua. - Anotar les llengües de cada mòdul, per seminari, i comptabilitzar les hores d'exposició. |
| <i>Desenvolupament categòric</i> | Es realitza una associació entre cadascun dels elements i el moment en què intervenen. |

Taula 28

Anàlisi de contingut dels documents del BCE

| Documents que orienten la formació del BCE | |
|---|--|
| <i>Anàlisi prèvia</i> | Documents que, d'acord amb la memòria del BCE, orientin la formació. |
| <i>Unitats d'anàlisi</i> | Fragments que explicitin el desenvolupament de la formació, en termes de competències i llengües. |
| <i>Anàlisi i codificació</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Utilitzar el mateix guió d'anàlisi documental per a tots els arxius. - Llistar els documents per mòdul. - Aquells documents que presentin la mateixa informació, només s'analitzarà un. Es prioritzarà el que aportí més dades. - Quan s'analitzi, incloure exemples del contingut per corroborar la descripció. -Els recursos que siguin de la mateixa tipologia (exercicis mecànics, diccionaris) s'analitzaran conjuntament, mencionant a la secció del perfil quins componen el grup. - Cada vegada que es finalitzi l'anàlisi, s'anotará el document al full de càlcul resum i es marcarà una creu a aquelles variables que s'hagin identificat. |
| <i>Desenvolupament categòric</i> | S'opta per realitzar l'anàlisi de les dades principalment a partir d'aquells descriptors que aporten més evidència de la presència de les competències als documents del BCE: presència i treball de les competències en general i presència i treball de les llengües/CC. |

Taula 29

Anàlisi de contingut dels qüestionaris

| Qüestionaris | |
|----------------------------------|---|
| <i>Anàlisi prèvia</i> | Respostes de professorat i estudiants del BCE derivades dels qüestionaris. |
| <i>Unitats d'anàlisi</i> | Respostes obertes del qüestionari de professorat i estudiants relacionades amb la informació rebuda, els canvis efectuats, el suport rebut i que s'esperaria rebre. |
| <i>Anàlisi i codificació</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Categoritzar segons si la resposta indica estar "a favor", "en contra" o "opinió neutra". - Identificar quines idees apareixen de forma reiterada entre els informants (canvis efectuats). - Categoritzar el tipus de suport necessari. |
| <i>Desenvolupament categòric</i> | Focalitzar l'atenció en aquelles preguntes que evidencien el disseny i funcionament del BCE. Establir relacions entre la percepció dels estudiants i del professorat. |

Taula 30*Anàlisi de contingut de les entrevistes semiestructurades i grups focals*

| Entrevistes semiestructurades i grups focals | |
|---|--|
| <i>Anàlisi prèvia</i> | Transcripcions de cadascuna de les entrevistes i dels grups focals |
| <i>Unitats d'anàlisi</i> | <p>Fragments que descriguin el disseny i funcionament de la formació acuradament</p> <ul style="list-style-type: none"> - A l'inici de la transcripció, fer constar data, duració, context, persona/es entrevistada, condicions, investigadora que desenvolupa l'activitat, codis i possibles informació addicional. Realitzar aquest procés el mateix dia que s'aplica l'instrument (Richards, 2009). - A la transcripció, codificar cada agent educatiu amb un identificador considerant la universitat d'origen, el perfil segons responsable, professorat o estudiants i l'ordre en què ha intervingut: <p style="text-align: center;">MU/EHU/VIA/UdA + R/P/E + núm.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Per mantenir l'anonimat, utilitzar el masculí genèric o el genèric del perfil, sempre que sigui possible. |
| <i>Anàlisi i codificació</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Transcripció literal. Per facilitar la lectura, ometre expressions de dubte com "eh" o "em". - La codificació de les transcripcions es desenvolupa amb ATLAS.ti8 (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2021). - Els codis es divideixen entre (Ruiz, 2012; Sáez, 2018): <ul style="list-style-type: none"> Preestablerts (variables analitzades): estratègia pedagògica, estructura formativa, pràctica, rol del professorat, rol d'estudiants, avaluació i disseny d'espais. Addicionalment, es considera les estratègies pedagògiques de llengües, les pràctiques i l'avaluació de les llengües vehiculars. Emergents: aquelles que no es desprenen d'una variable, però sí tenen relació directa amb aquestes, com ara "proposta suport professorat", "TIC", "millores curriculars" o "proposta presència CC". |
| <i>Desenvolupament categòric</i> | A mesura que es presenta la realitat descrita per cada agent educatiu s'estableixen relacions amb les respostes aportades per la resta. En el cas de la informació obtinguda a través dels grups focals, també es deixa entreveure relacions amb dades obtingudes amb les tècniques anteriors. |

Taula 31*Anàlisi de contingut de l'observació directa*

| Observació directa | |
|----------------------------------|---|
| <i>Anàlisi prèvia</i> | Descripcions dels entorns d'ensenyament-aprenentatge de les universitàries estrangeres i UdA. |
| <i>Unitats d'anàlisi</i> | Variables relacionades amb l'entorn i comentaris addicionals sobre aquests. |
| <i>Anàlisi i codificació</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Observar l'edifici que acull la formació de mestres i l'entorn. - Visitar, si és possible, tots els espais on es forma als futurs docents. - Encerclar les descripcions de la pauta d'observació que representin l'entorn que es visita. - Afegir paraules clau, si és necessari breus explicacions, que completin la informació que ja consta a la pauta. - Realitzar fotografies si és possible. - Completar la descripció de la pauta el mateix dia que es realitza l'observació de l'entorn. |
| <i>Desenvolupament categòric</i> | Per evidenciar la realitat dels entorns, considerar les variables utilitzades a la pauta: espais, disseny d'aquests, mobiliari i activitats. Reforçar l'explicació amb el retorn de les entrevistes semiestructurades i grups focals. |

La majoria d'aquestes dades qualitatives s'han analitzat amb el programari ATLAS.ti8 (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, 2021), el qual permet treballar amb un gran volum d'informació, alhora que presenta una interfície i gestió *user-friendly* amb eines molt rellevants, com són la incorporació de comentaris als codis i crear xarxes visuals amb aquests últims.

5.2.3. Triangulació

D'acord amb Hernández et al. (2010) la triangulació és el procés en què es contrasta dades de tipologia i origen diferents. Aquesta acció té l'objectiu de combinar informació quantitativa i qualitativa per aportar solidesa a la recerca desenvolupada (Ruiz, 2012).

Una mirada més profunda a les dades recollides en aquesta investigació duu a concretar aquest procés de triangulació com de *cas*, en tant que els procediments de contrastar i interrelacionar dades no només permeten conèixer un mateix fenomen, sinó que també s'obtenen les diferents perspectives respecte d'aquest (Flick, 2004). De forma complementària, i partint de la classificació de Denzin (2007), la triangulació que aquí es desenvolupa pot descriure's, alhora, com a metodològica, pel fet que l'obtenció de dades ha estat a partir d'instruments de naturalesa qualitativa i quantitativa. Així, a més de documentar la implementació del model

educatiu competencial a la formació, també es recull la visió dels diversos participants per mitjà d'entrevistes semiestructurades, pautes d'observació i grups focals.

L'avantatge que reporta la triangulació en aquest estudi és la possibilitat de conformar una radiografia comprensiva i completa del fenomen que s'analitza, qüestió que a través d'un sol instrument i un mateix tipus de dada no es podria aconseguir (McFee, 1992; Heale i Forbes, 2013).

Amb tot, encara que disposar d'una perspectiva múltiple esdevé una oportunitat per indagar en el model educatiu en profunditat, no es pot obviar el desavantatge relacionat amb el gran volum de dades que es genera (Flick, 2004).

5.3. Qüestions ètiques

Rossmann i Rallis (2010) fan referència a què, més enllà de l'acceptació dels informants en participar, existeix una dimensió moral en tot allò que envolta la recollida de dades, el tractament, la interpretació d'aquestes i la seva publicació. Amos (2002) associa aquesta moralitat al fet que els informants ofereixin el seu temps per un projecte aliè, però encara més, "we ask participants to reveal what goes on behind the scenes in their everyday lives. We ask them to trust us to the point that they are comfortable sharing the intimate details of their lifeworlds" (Amos, 2002, p.65-66).

Consegüentment, d'acord amb la perspectiva de Rossmann i Rallis (2010) i Amos (2002), considerant els objectius específics, les tècniques i instruments implementats per a la recollida de dades, així com el qüestionari de valoració de consideracions ètiques (Consell de Govern UVic-UCC, 2020), s'aprecia la conveniència d'establir un conjunt de consideracions ètiques que es justifiquen pels següents motius: *Institucions d'ensenyament superior que poden veure's perjudicades, necessitat d'autorització per part d'institucions i participants, recollida de dades personals, enregistraments sonors i disposició de bases de dades*. Per aquests motius s'han realitzat les accions següents:

Consideració de la Carta de sol·licitud per a la recollida de dades (UVic-UCC, 2020)

Després de consolidar el problema d'estudi, els objectius, el marc teòric i la metodologia es redacta una carta formal ([annex 22](#)) i es comparteix amb els responsables acadèmics i deganat³⁰

³⁰ Degut a què a l'UdA no existeix un comitè d'ètica en la recerca, aquesta documentació, abans de compartir-ho amb les institucions de referència, va estar revisada, avaluada i acceptada per la Junta Acadèmica de la universitat i pel tribunal del Projecte de Recerca.

de les titulacions de formació inicial de mestres que es pretenen analitzar (Universitat d'Andorra – Uda, Euskal Herriko Unibertsitatea - EHU, Mondragon Unibertsitatea – MU i VIA University College – VIA). En aquesta carta es descriu la recerca, els propòsits en aquestes institucions, així com les accions i instruments per a la recollida de dades. En el mateix escrit es demana permís per poder procedir en el context d'aquestes titulacions i es comparteixen el *full informatiu* i el *consentiment informat* que es descriuen a continuació.

Consideració del Full informatiu per als participants (UVIC-UCC, s.d.; UVIC, 2012; UAB, 2013; Busquets i Terribas, 2020)

Aquest document conté informació referida a la responsable del projecte, el context, el contingut, la durada i els objectius de l'estudi, el tipus de dades amb les que es treballaran (només les aportades al context universitari), la *pseudonimització* dels participants, la confidencialitat i custòdia de les dades, la participació voluntària, el dret a retirar el consentiment en qualsevol moment, sense explicacions i, també, el dret a no aportar resposta a aquelles preguntes que no es vulguin respondre. Addicionalment, s'incorpora informació relativa a la no contemplació de compensació econòmica, la possibilitat de no obtenir cap benefici al llarg de la participació en l'estudi i que tot i això, la seva ajuda pot contribuir a la millora del disseny metodològic en la formació inicial de mestres ([annex 21](#)). El document descrit s'entrega per duplicat als participants i també se'ls fa arribar en format digital la mateixa setmana-dia que s'ha signat i abans dels qüestionaris-entrevistes-grups focals. Es redacta en segona persona i es tradueix al castellà i anglès per a les universitats estrangeres.

Consideració del Consentiment informat per als participants (UVIC-UCC, s.d; ALLEA, 2017; Busquets i Terribas, 2020)

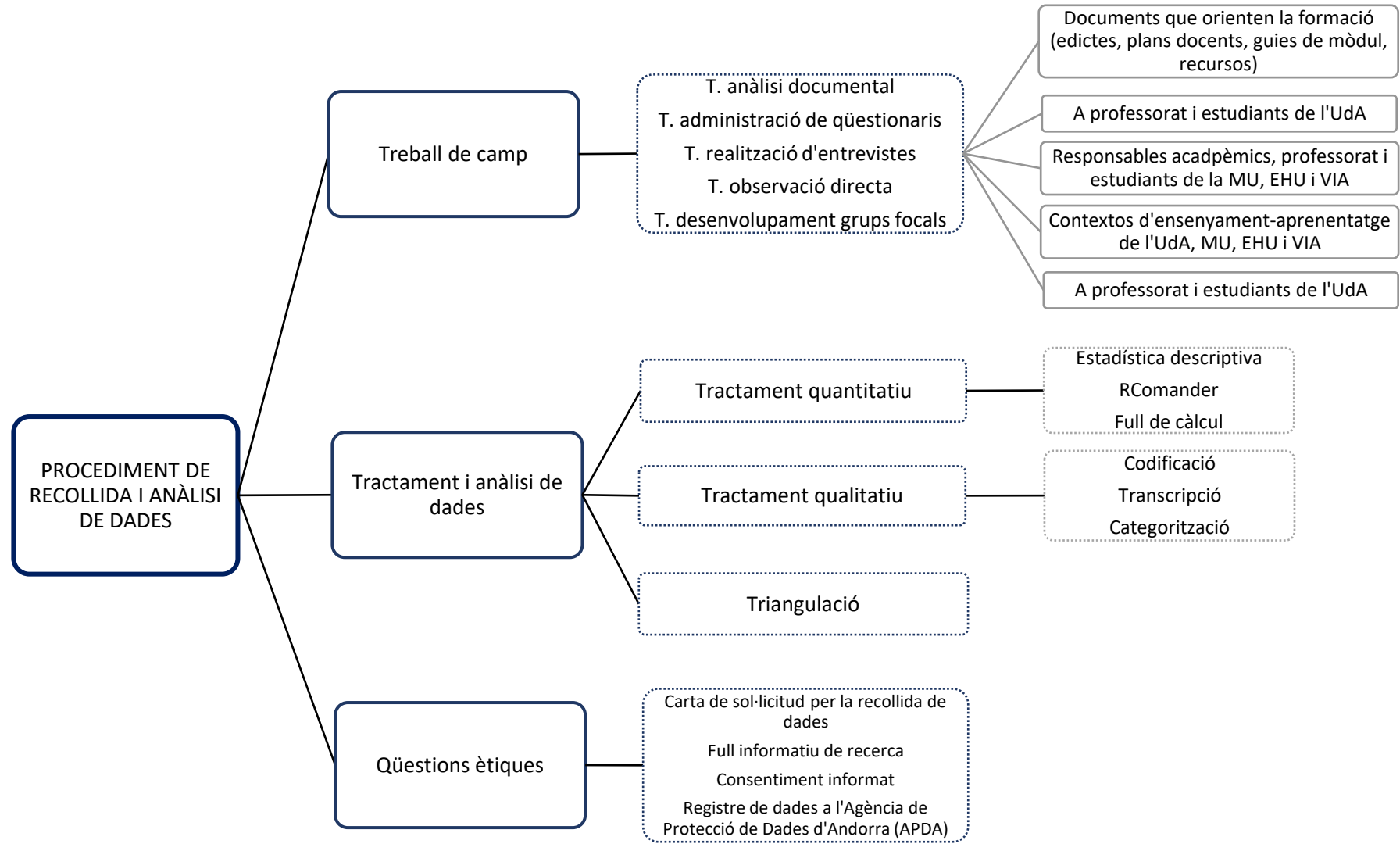
Aquest segon document incorpora la informació descrita a l'anterior. Es redacta en primera persona, assegurant el diàleg, la informació, la voluntarietat i la decisió de participació. Es resumeix en el document la custòdia de les dades i es recomana el contacte amb la investigadora per resoldre dubtes a través de correu electrònic o reunió presencial. Es fa constar el nom i la signatura del participant i investigadora, així com la data d'entrega. Igual que el document anterior, s'entrega per duplicat, es fa arribar en digital i es tradueix a les llengües de les universitats estrangeres.

Registre de dades a l'Agència Andorrana de Protecció de Dades (APDA, 2021)

A partir de la recollida d'informació es generen un total de cinc bases de dades associades als següents continguts: informació sobre el disseny del pla d'estudis de formació inicial de mestres de diverses universitats estrangeres, descripcions del funcionament dels respectius plans d'estudi obtinguts a partir de les entrevistes semiestructurades a professorat i estudiants (transcripcions), llistat de registres sonors, contingut dels documents orientatius de la formació del BCE i qualificacions de la primera promoció del BCE competencial i plurilingüe. Consegüentment, es decideix emplenar i registrar el formulari per declarar la disposició de fitxers de dades a l'Agència Andorrana de Protecció de Dades (APDA, [annex 23](#)). Es comunica als participants de les respectives universitats la declaració de fitxers de dades que s'ha realitzat a l'APPD, el que permetria exercir els seus drets sobre aquesta informació.

Finalment, Amos (2002) apunta al terme *Reciprocitat*, com un aspecte ètic i rellevant de la recerca. És per això que una vegada finalitzada la recerca es fa arribar l'enllaç al document d'aquesta tesi en la qual els informants han participat.

5.4. Mapa conceptual del capítol 5



CAPÍTOL 6. RESULTATS DE LA RECERCA

En aquest capítol es descriuen els resultats que es desprenen de l'assoliment dels quatre objectius específics primers de la tesi. És en el *capítol 7* que es realitza la discussió de les dades presentades en aquest i s'exposen els resultats de l'objectiu específic 5. Aquest ordre es justifica en tant que la triangulació i discussió de tots els resultats primaris (objectius 1, 2, 3 i 4) donen lloc a la configuració de propostes de millora (objectiu 5). Recordem que en els quatre primers objectius específics s'aborden les variables següents (Taula 32):

Taula 32

Objectius específics i variables analitzades

| Objectius específics | Variables |
|---|---|
| <i>OBJ1_Contrastar el disseny del pla d'estudis del BCE amb altres plans d'estudis en formació inicial de mestres del context internacional</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Ubicació geogràfica. - Model educatiu. - Any implementació (del model en els estudis). - Disseny curricular competencial i plurilingüe. - Rol dels estudiants i del professorat. - Avaluació competencial i plurilingüe. - Disseny entorn/s d'aprenentatge. |
| <i>OBJ2_Analitzar la integració de la CC en el pla d'estudis del BCE (legislació, guies de mòdul, guies de repte i plans docents).</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Perfil del document. - Rellevància del doc. pels BCE. - Tractament/presència de les competències al document. - Tractament/presència de les llengües/CC al document. |
| <i>OBJ3_Analitzar els mecanismes de seguiment i avaluació del desenvolupament de la CC en el pla d'estudis del BCE</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Disseny graelles d'indicadors dels 8 primers mòduls. - Competències T11-T12 i BCE01 i respectius RA i indicadors dels mòduls 1 al 8. - Contingut proves estandarditzades administrades (català, anglès, francès) a l'inici i final de curs. - Retorn del professorat a les produccions dels estudiants (quantitatiu i qualitatiu). - Hores d'exposició a les llengües vehiculars. |
| <i>OBJ4_Conèixer i contrastar les valoracions del professorat i estudiants vinculades al desenvolupament de la CC en el context competencial i plurilingüe del BCE.</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Perfil dels informants - Disseny curricular competencial i plurilingüe. - Rol dels estudiants i del professorat - Avaluació competencial i plurilingüe. - Disseny entorn/s d'aprenentatge (exterior, interior i aula). |

6.1. Contrastar el disseny del pla d'estudis del BCE amb altres plans d'estudis en formació inicial de mestres del context internacional

Dissenyar una formació inicial de mestres des d'una perspectiva competencial i plurilingüe comporta, principalment, *deconstruir* l'estructura formativa per configurar-ne una de nova, repensar les accions dels agents educatius i fer front a la incertesa que acompanya un canvi tan significatiu. Aquest disseny, tot i ser complex, duu a valorar la presència de les competències i el plurilingüisme com a trets distintius d'una formació de qualitat i adaptada a les demandes del s.XXI.

Com a conseqüència, es va creure convenient començar aquest estudi identificant institucions d'educació superior estrangeres que oferissin plans de formació inicial de mestre amb aquestes característiques. L'objectiu era poder documentar aquesta realitat en altres contextos universitaris i observar si al BCE de l'UdA s'estaven seguint els mateixos passos que altres formacions que estiguessin abordant aquest enfocament.

6.1.1. Universitats internacionals amb formació inicial de mestres, competencial i plurilingüe

En un primer estadi, es visiten 155 llocs web d'universitats estrangeres. D'aquestes, se n'identifiquen 67 que responen a la condició de disposar de formació inicial de mestres. La Taula 33, agrupa cadascuna d'elles per continent:

Taula 33

Mostra d'universitats estrangeres que disposen de formació inicial de mestres

| Continent | Institucions |
|-----------------|--|
| Europa (21) | <i>Universität Wien - Universität Innsbruck - Ghent University - Sofia University University of Zagreb - Aarhus University - University of Tampere University of Turku - University of Cambridge - University College London Ludwig-Maximilians-Universität München - Mondragon Unibertsitatea University of Crete - Euskal Herriko Unibertistatea Universitat Autònoma de Barcelona - Eötvös Loránd University University College Cork - University of Iceland - Via University College Erasmus Hogeschool Brussels - Université du Luxembourg</i> |
| Amèrica (21) | <i>Universidad Nacional de San Martín - Universidad Nacional de la Plata University of Victoria - Universidad Autónoma de Baja California New York University - University of Texas at Austin - Aarhus University Purdue University - Laurentian University - Universidad federal de amazonas University of The West Indies - Brock University - Universidad de Chile Universidad Industrial de Santander - Universidad del Desarrollo</i> |

| Continent | Institucions |
|------------------------|---|
| | <i>University of Minnesota - University of Boston - The Pennsylvania State University University of California Irvine - University of Colorado - University of York</i> |
| <i>Àsia (10)</i> | <i>University of Tabriz - Alzahra University - University of Haifa- Qatar University American University of Beirut - The University of Hong Kong - University of Delhi University of Macau - University of Malaya - University of Korea</i> |
| <i>Àfrica (6)</i> | <i>Tanta University - South Valley University - University of Nairobi University of Nigeria Nsukka - University of the Witwatersrand University of Johannesburg</i> |
| <i>Oceania (9)</i> | <i>University of Sydney - University of Queensland - Monash University University of Technology Sydney - University of Auckland - University of Otago Victoria University Wellington - Charles Stuart University - Flinders University</i> |

A través de l'anàlisi documental dels respectius llocs web, es recullen les característiques de la formació, que queden registrades a la *base de dades 1: universitats estrangeres*. La Taula 34 n'és una mostra:

Taula 34

Mostra extreta de la base de dades 1: formacions inicials de mestre estrangeres

| nº | Continent | País-ciutat | Nom centre | Llengües estudis | Model educatiu | Menció especial competències? | Característiques formació | Data model | Avaluació del model? | Accés |
|----|-----------|----------------------------------|------------------------|------------------|-------------------|-------------------------------|--|------------|----------------------|--|
| 59 | Oceania | Austràlia – Sydney | Univers. of Sydney | Anglès | Semi-competencial | - | <p>Assignatures</p> <hr/> classes, tutories, treball de camp, seminaris, tallers, estudis de cas, laboratori, treball en equip, <i>design thinking</i> , recerca, mentoria, reflexió crítica <hr/> treballs, exàmens, exposició, vídeo, diaris reflexius | - | - | Url 1 Url 2 |
| 60 | Oceania | Austràlia – Sta Lucia Queensland | Univers. of Queensland | Anglès | Semi-competencial | - | <p>Assignatures</p> <hr/> classes, tutories, estades internacionals, treball de camp, <i>flipped-classroom</i> , experiments <hr/> recerca, treballs, portafolis, vídeo, diari reflexiu, estudi de cas, tests, pòsters, participació | - | - | Url 1 Url 2 |

Després d'aquest exercici es procedeix a identificar aquelles universitats que, a més de disposar de formació inicial de mestres, implementen un disseny formatiu per competències i que incorporen com a mínim una llengua vehicular diferent a l'oficial del país/regió. D'aquesta acció s'acaben distingint quatre centres: Mondragon Unibertsitatea (MU), Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU), VIA University College (VIA) i Erasmus Hogeschool Brussels. Conscients que l'anàlisi només a partir de la informació extreta de la xarxa podria ser parcial, es proposa l'assistència als quatre centres. Finalment, les tres primeres universitats, MU, EHU i VIA, accedeixen a què es realitzi una visita presencial. La Taula 35 descriu breument els estudis de mestre contrastables i analitzats en aquest objectiu:

Taula 35

Dades contextualitzadores de les universitats internacionals visitades

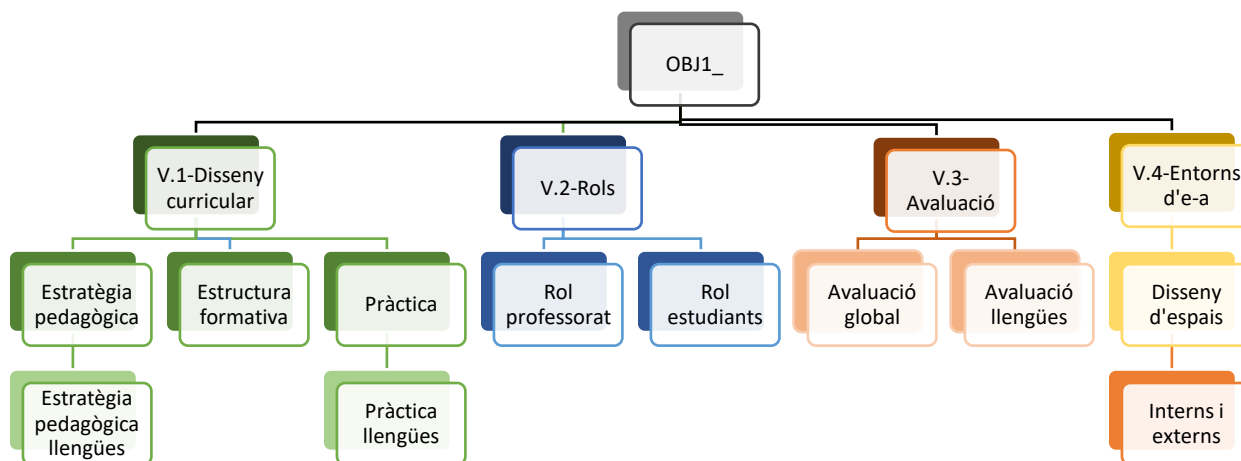
| | UdA | MU | EHU | VIA |
|--|---|------------------------------------|--|---|
| <i>Any implementació del nou disseny</i> | 2018 | 2017 | 2017 | 2018 |
| <i>Durada dels estudis</i> | 3 anys | 4 anys | 4 anys | 4 anys |
| <i>Perfil titulat</i> | Maternal - Primera ensenyança Llengües | Infantil – Primària Llengües | Infantil – Primària Llengües | Maternal – Primera ensenyança – Segona ensenyança Llengües |
| <i>Model educatiu</i> | Competencial i plurilingüe | Competencial i plurilingüe | Semicompetencial i plurilingüe | Competencial i plurilingüe |
| <i>Llengües</i> | Català, Anglès, Francès | Euskera, Castellà, Anglès | Euskera, Castellà, Anglès, *Francès (*complementari) | Danès, Anglès, Francès, Alemany, Castellà |

Com s'ha indicat, a cadascuna d'aquestes universitats s'han realitzat entrevistes semiestructurades i observació directa dels respectius entorns d'ensenyament-aprenentatge. Amb la intenció de respondre a l'OBJ1, a través de les tècniques indicades, s'han abordat quatre variables principals que corresponen als elements que es modifiquen quan una formació canvia d'un model educatiu convencional a un de competencial. Aquestes són: *disseny curricular, rol dels agents educatius (responsables acadèmics, professorat i estudiants) avaluació i disseny dels entorn/s d'aprenentatge*. A partir d'ara es procedirà a descriure i contrastar aquestes variables

entre els quatre contextos universitaris examinats. Així doncs, l'ordre dels resultats segueix el presentat a la Figura 19:

Figura 19

Variables analitzades en les quatre universitats



6.1.1.1. Variable 1 – Disseny curricular

Tal i com es fa palès al marc teòric i a la darrera figura, el disseny curricular es concreta en tres elements que, de forma coordinada, permeten oferir una experiència formativa congruent amb el perfil del futur professional. Aquests elements, com ja s'ha comentat són *l'estratègia pedagògica*, *l'estructura formativa* i *la pràctica*. A les entrevistes i qüestionaris, s'han abordat cadascuna d'elles tant des d'una perspectiva global com des del punt específic de la didàctica de les llengües. El motiu principal d'aquesta doble aproximació és documentar el pes que tenen les llengües en les quatre formacions universitàries examinades. Així doncs, es procedeix a contrastar el disseny curricular, d'una banda, i el disseny curricular des de la perspectiva de les llengües, de l'altra, de cada universitat.

Descripció i contrast del Disseny curricular

L'objectiu de les quatre formacions inicials de mestre és assegurar la professionalització de l'estudiant, per la qual cosa, un dels seus objectius és adequar els processos d'ensenyament-aprenentatge universitari d'acord amb les característiques del futur lloc de treball.

Una de les primeres accions que es duen a terme és la integració de múltiples *estratègies pedagògiques*, com ara treballs individuals i col·laboratius, recerca, reflexió, aula inversa i

resolució de reptes al llarg d'assignatures i propostes de treball. Cal destacar que l'UdA, l'EHU i VIA incorporen també les *clases magistrales* per tal d'oferir una base teòrica que els estudiants continuaran ampliant amb la resta d'estratègies. S'observa, per tant, flexibilitat metodològica en totes les institucions:

“Hem deixat les classes magistrals... perquè sí, hi segueixen sent, però en moments puntuals. Hem obert les portes de les nostres aules, és a dir, l'espai ha passat de ser individual i segmentat a ser un espai compartit d'ensenyament. Ens ha obligat a deixar de parlar i deixar parlar als estudiants una mica més, a comunicar-se”. (UdA, P8)

“En los grados presenciales, o sea, cada propuesta de trabajo tenía su propia metodología, su propia forma o manera de hacer. Ahí sí que [...] la metodología está un poco a disposición del diseño y del grupo”. (MU, R1)

“Mientras estamos en clase suelen ser clases magistrales, las que ellos dirigen, tomas apuntes, luego clases en las que se explica el trabajo en grupo y nos ponemos a trabajar en grupo y entonces son momentos para consultar dudas. Luego sí que hay asignaturas en las que el profesor prácticamente no da clases [...]. Tenemos que preparar por parejas el temario y presentar nosotros”. (EHU, E6)

“I think most of the teachers down here are trying to stablish a balance between having them sort of explain stuff to you and then you work more practically with the same stuff that you've been taught. [...] Teachers are good at giving you the space to bring in your own perspective [...] I really like this approach a lot [...] it is more motivational when you as a student are asked to do, like you have your responsibility...” (VIA, E9)

Davant d'aquesta realitat dinàmica sorgeix la necessitat de conèixer quin lloc ocupen les TIC en aquests contextos, en tant que, a més, s'identifica la presència de les TIC al pla d'estudis de les formacions. Així, l'UdA, la MU i l'EHU incorporen seminaris o assignatures en els que les TIC són l'element central, com per exemple, *TIC: creació i difusió del coneixement*, *TAC: Tecnologies de la Comunicació i l'Aprenentatge*, *Las tecnologías de la información y la comunicación en educación*, *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Primaria*. Això duu als estudiants i al professorat de les respectives matèries a utilitzar-les de forma significativa, bé sigui com a suport, bé com l'eina d'accés a la informació, gestió del coneixement, creació de sabers i desenvolupament de la competència digital completa.

Exceptuant els seminaris mencionats, la presència de les TIC a l'aula és sovint accidental en el sentit que els estudiants l'utilitzen per prendre apunts i el professorat per presentar temari. En el cas de VIA, no existeix una assignatura d'aquest tipus i les TIC apareixen integrades a les diferents matèries de forma transversal. Amb tot, l'ús addicional, en totes les formacions, està

determinat per les temàtiques dels reptes i el professorat de la formació tal com apunten els informants:

“En alguns mòduls més que d’altres, però en general sí que les treballem”. (UdA, E11)

“Sí, luego bueno, o sea, había una sala de ordenadores pero es que justo ahora han hecho el otro edificio [...] pero si luego cada uno trae su portátil, pero es verdad muchas veces como hacemos mucho debate o lo que sea, el ordenador, yo creo que tiene más lugar en casa para ver, leer o hacer el portfolio que no en clase”. (MU, E4)

“Nosotros el ordenador para tomar apuntes y el profesor, pues al final algunos lo usan como apoyo del PowerPoint. [...] Sí, pero fuera de la asignatura de nuevas tecnologías no se usan las nuevas tecnologías, en general”. (EHU, E5)

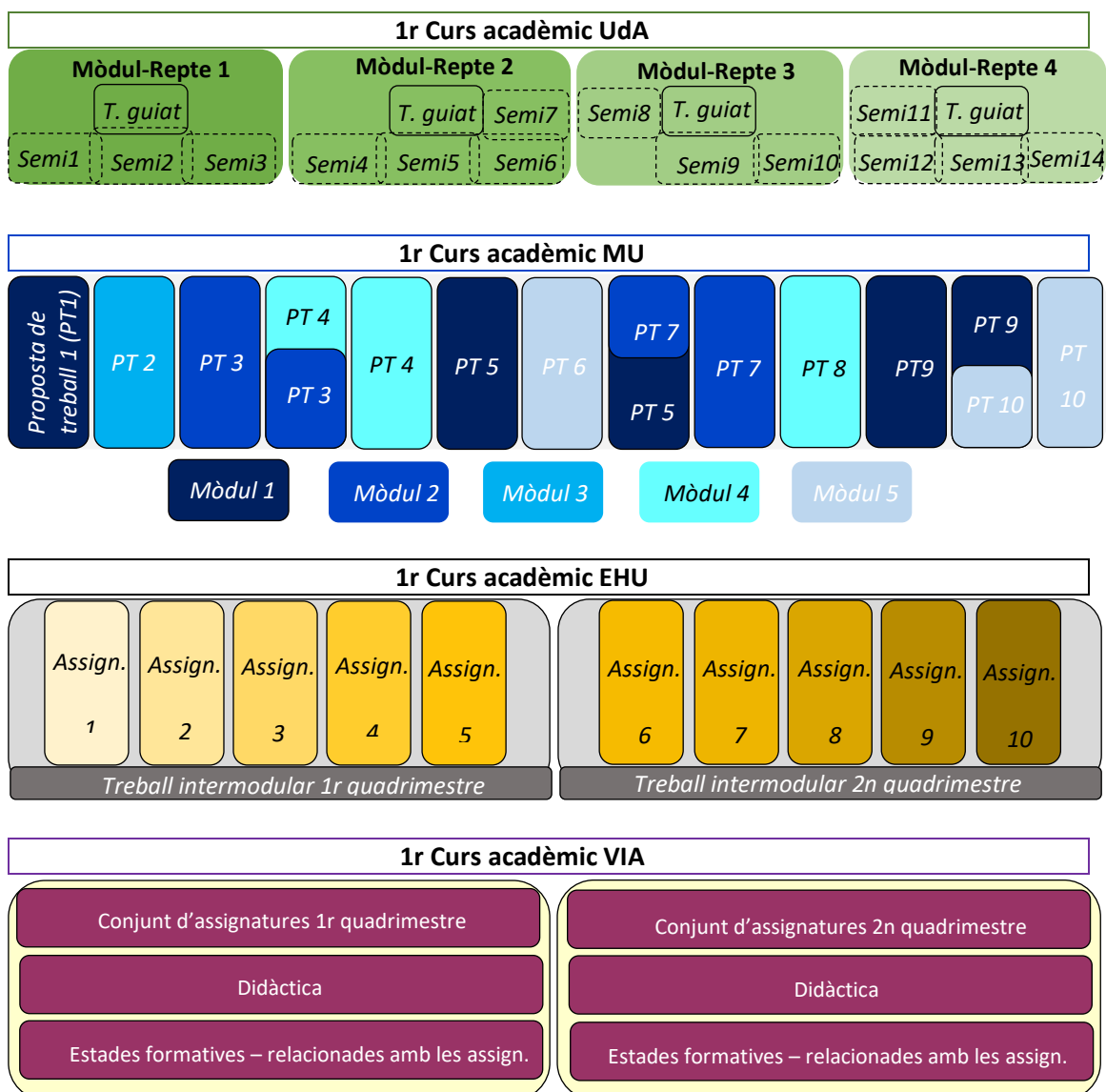
“Everybody has those professors who just like do it in the old way, we have them as well, but we certainly also have professors who are like way into the future sometimes where they’re trying to [...] use this new method and these new things in the classroom”. (VIA, E10)

Quant al segon element del disseny curricular, l'*estructura formativa*, s'identifiquen similituds entre l'UdA i la MU. En ambdós casos la formació presenta una divisió del curs acadèmic per mòduls, que es vinculen a temàtiques diferents de l'àmbit professional docent. En aquests, l'UdA integra diversos seminaris –el nombre varia segons el mòdul– i sessions de treball guiat per proveir als estudiants del coneixement, habilitats i eines necessàries per resoldre el repte. Cada mòdul ocupa vuit setmanes i és en la darrera que l'estudiant ha de defensar el repte que s'ha plantejat la primera setmana. En aquesta línia, la MU integra *propostes de treball* per cada mòdul i serà en cadascuna d'elles que l'estudiant interactuarà amb els diferents recursos que li permetran anar completant els mòduls. Els mòduls s'estenen al llarg del curs, alhora que les *propostes de treball* poden ocupar d'una a tres setmanes. Des d'una posició diferent, l'EHU i VIA divideixen el curs acadèmic en assignatures i pràctiques que ocupen un semestre cada curs.

Independentment de l'aparent rigidesa de les últimes, les quatre formacions acaben coincidint en la promoció de la transdisciplinarietat a través de la resolució del repte (UdA), proposta de treball (MU), treball intermodular (EHU) i estades formatives-assignatura bàsica del professorat (VIA). La Figura 20 que es mostra a continuació representa l'estructura formativa d'un primer curs acadèmic en cadascuna de les quatre institucions. Val a dir, que en el cas de l'UdA i de la MU no s'ha plasmat el nombre exacte de seminaris i propostes de treball, ja que aquests poden variar en cada curs acadèmic i només es pretén realitzar una aproximació a l'estructura formativa.

Figura 20

Estructura formativa d'un primer curs acadèmic en cadascuna de les quatre institucions



Aquest disseny estructural, però, està subjecte a múltiples revisions per part dels agents educatius amb l'objectiu de millorar la formació i configurar-la d'acord als canvis de l'entorn. Cada formació ha identificat aspectes diferents a modificar en l'estructura formativa. Una de les accions que es va proposar al BCE de l'Uda és la reorganització d'alguns mòduls. Això suposa, en alguns reptes, que la primera setmana del mòdul es reservi exclusivament per treball guiat i disseny de l'estructura que prendrà la resolució del repte. Així, les següents setmanes, els estudiants poden identificar amb més facilitat els continguts de cada seminari que els seran d'utilitat per donar resposta al repte. La MU, en aquest procés de revisió, modifica, per exemple, la temporització de les propostes de treball i incorporen les *soft skills* a la formació com a

element essencial en la professionalització dels estudiants. L'EHU, per la seva part, proposa la no obligació de cursar a final del grau el *minor* en llengües estrangeres, encara que l'estudiant hagi optat per aquest itinerari a l'inici. VIA, en canvi, apunta a modificacions que es produeixen a un nivell de concreció inferior, com són als plans docents:

“Un canvi molt guai ha sigut una setmana plena de treball guiat, doncs s’ha agraït molt. De l’altra forma anàvem de bòlit perquè durant la setmana havies de fer l’*step 2*, l’*step 3*... I aquesta setmana hem fet 5 *steps*”. (UdA, E19)

“Junto con las profesionales [competencias], digamos las *soft skills*. [...] Entonces, pues, por ejemplo, en los distintos módulos ahora están trabajando pues la frustración, la incertidumbre... [...] Bueno digamos que ese es el mayor cambio que, que han tenido y lo que eran propuestas de trabajo de 2-3 semanas ahora en 3º son módulos de igual 4 meses”. (MU, R1)

“Los alumnos del grupo trilingüe [...] que son los que hemos tenido este curso, que era el primero que estaba en cuarto, han estado obligados a realizar el Minor de lengua extranjera. A partir del curso que viene, porque ha habido cambios en las asignaturas y el *creditage* del inglés está cubierto, ya no se les obliga, pueden pero no deben”. (EHU, P2)

“I think that what has happened in every course I’ve been at, is that our teachers have been sort of modifying the course plan, according to what we needed or what we asked for”. (VIA, E9)

Perquè aquestes propostes es materialitzin, totes les formacions coincideixen en la necessitat de treballar de forma coordinada entre els agents educatius. S’identifiquen, però, dos models de coordinació. MU i VIA proposen, sovint, una coordinació horitzontal de forma que intervenen responsables de la formació, professorat i estudiants, donant lloc a una presa de decisions ajustada a totes les perspectives. Aquest treball més sincronitzat es reforça a VIA amb els *Loa lab*, que són una iniciativa de recerca aplicada que permet crear i implementar situacions d’ensenyament-aprenentatge amb l’objectiu de millorar la formació dels futurs docents. Aquestes situacions tenen durades d’implementació diferents i són avaluades per coordinació, professorat i estudiants. Segons l’èxit d’aquesta s’acaba integrant a les pràctiques de l’aula de forma definitiva.

Pel que fa al segon model és el que presenten l’UdA i l’EHU, més vertical, i tot i que tots els agents educatius tenen veu en la formació, poden identificar-se diferents nivells de decisió:

“És difícil eh. Jo crec que entre els que porten el repte hi deu haver un treball de coordinació i en equip, d’això no en tinc cap dubte, però amb els que entrem de fora... També entenc que hi ha gent amb horaris molt limitats i que és difícil- [...] Tot i que sempre que dic ‘ens hauríem de reunir’ ha estat molt oberta a trobar un espai perquè ens trobem una vegada”. (UdA, P11)

“Al final de cada curso [...] se reúnen todos los profesores y profesoras y se revisa la guía del trabajo modular. Se ponen pros, se ponen contras, se hace evaluación al alumnado [...] i profesorado y, todo eso, se pone en común y esas guías me las mandan a mí y yo [...] se las mando a la compañera”. (EHU, R2).

“Que los módulos, que las propuestas de trabajo que todas las decisiones que tomamos, sean en grupo. [...] Hacer alguna dinámica, pues un poco hablar de lo que estamos haciendo, reflexionar y sí que tenemos, digamos, esos espacios todos los meses”. (MU, R1)

“It’s an initiative to create new ways of studying teaching learning. [...] They describe a little setup on how to work together professors and students on this and they make a little evaluation on that [...] with the great aim of creating a great variation of new ways of teaching and studying. In the *loo labs*, as any decent development project is supposed to be, you know, there has to be a plan, it has to be evaluated and also the idea is to, of course, to be able to integrate the best ideas into the curriculum and the guidelines”. (VIA, P3)

Finalment, pel que fa al tercer element del disseny curricular, la *pràctica*, suposa, per totes les institucions, una oportunitat tant per l’estudiant com pel professorat d’identificar quines eines i competències es disposen i on caldria fer més èmfasi.

Aquesta pràctica, en consonància amb l’estratègia pedagògica, es concreta a l’UdA i resta d’universitats, a través de debats, reflexions individuals, exposicions orals per part dels estudiants, lectures d’articles, projectes, estudi de casos o xerrades d’experts. Alhora, s’aprecia tant a l’UdA com a l’EHU la creació de vídeos per part d’estudiants i, juntament amb VIA, sessions teòriques per mitjà dels seminaris on s’ofereix i es treballa continguts indispensables per a la seva professionalització. Cal destacar dues pràctiques de VIA que no tenen lloc a cap de les altres formacions. Es tracta, d’una banda, de visites d’infants d’escola a la universitat per tal de desenvolupar un projecte comú entre aquests i els futurs docents. De l’altra, de la planificació de cada estudiant d’un conjunt d’activitats amb l’entorn, no necessàriament relacionades amb educació, però que poden complementar les competències de l’estudiant.

Aquesta darrera pràctica forma part del model d’activitats *Studieaktiviteter*³¹ de VIA que té per objectiu definir les responsabilitats del professorat i estudiants en els diversos processos d’ensenyament-aprenentatge. El model està dividit en quatre propostes d’acció que, de forma integrada, orienten les intervencions dels agents educatius. La primera advoca pel professor com a responsable d’aportar el contingut teòric i de vetllar perquè els estudiants interaccionin amb aquest contingut a través d’estratègies com debat i/o reflexió. La segona proposta duu al

³¹ Es pot obtenir més informació sobre aquest model a (Via University College, s.d) <<https://www.via.dk/uddannelser/paedagogik-og-laering/laerer>>

professorat a crear una tasca que els estudiants hauran de desenvolupar autònomament. La tercera suposa la participació de l'estudiant en diverses activitats de l'entorn que ell/a cregui que poden ser rellevants per la seva professionalització (biblioteques, visionat de pel·lícules, xerrades, etc.). L'última proposta implica la creació d'una activitat per part de l'estudiant on integra els coneixements, habilitats i competències treballats a la resta de propostes, alhora el professorat participa com a observador.

Totes les pràctiques de les diferents universitats acaben tenint el doble objectiu de formar els estudiants i oferir-los les eines necessàries per respondre als reptes, propostes de treball, treballs modulars o projectes d'estades-assignatura bàsica del docent (didàctica):

“Bé, en el meu cas són activitats molt pràctiques i dirigides a què coneguin eines o formes de treballar digital i sobretot ara molt encarades segons les eines que necessites que després aplicaran al repte”. (UdA, P9)

“Y luego sí que nos basamos mucho en artículos, sí que tenemos que leer bastante, pero en clase no te van a poner normalmente, aunque sea un Power Point y “es esto, tu copia”. No, es mucho más hablar lo que has leído, lo que has visto...”. (MU, E4)

“Pues un poco de todo, ya te digo, des de lecturas previas a la sesión [...] visionado de vídeos [...] redacción en grupo, elaboración de *essays*, de trabajos, críticas de vídeos. [...] Hacían un proyecto entonces elegían un tema, hacían una investigación sobre ese tema, luego diseñaban un cuento, se grababan...”. (EHU, P2)

“Preparing questions regarding the stuff that we were reading and then, like today, he asked for to write 2 pages where we would use a didactic method to teach younger children. [...] But in general, let's say, it's very much a balance between the teacher teaching and us doing something in groups, individually...”. (VIA, E9)

S'evidencia com el contingut teòric continua sent un element significatiu en totes les formacions, però la font de la qual s'extreu depèn del rol que desenvolupin els agents educatius a cada sessió. Novament, s'identifiquen dos models. L'EHU presenta un de més convencional en el qual el professorat és qui proporciona generalment els continguts, adoptant aquest últim un rol força central. En canvi, l'UdA, la MU i VIA proposen un model mixt on, a més de comptar amb el coneixement del professorat, els estudiants adoptant responsabilitat també treballen amb contingut teòric extret de la seva recerca, del diàleg amb experts o de l'intercanvi comunicatiu amb el grup d'iguals.

Al mateix temps, aquest contingut pot observar-se com l'element central de la formació, com es fa palès en alguna matèria de l'EHU, o esdevenir un complement a la resta d'elements

curriculars que faciliten la professionalització dels estudiants, com succeeix a la MU. En canvi, l'UdA i VIA es caracteritzen per centralitzar tant aquests com el treball de les competències.

“Quan es va fer el canvi de pla d'estudis, [...] havíem de garantir i blindar d'alguna manera l'adquisició d'aquests continguts per poder mobilitzar alguna cosa [...]. Per tant no són complementaris sinó que són essencials”. (UdA, P8)

“A veure, jo ho veig com un complement, ho visc com un complement”. (UdA, P11)

“Hi ha alguns que et deixen hores [...] per tu treballar i indagar en el teu projecte [...] hi ha d'altres que et proposen activitats grupals [...] i d'altres que només parlem” (UdA, E14)

“Yo creo que las asignaturas que son relativas a ciencias sí que están un poco más enfocados en el contenido y las, llamadas de letras, son un poco más generales”. (EHU, E8)

“Los contenidos como tal siempre están proporcionados por el profesor, incluso matemáticas sabemos qué tema tenemos que dar y qué entra dentro de ello”. (EHU, E6)

“I think content is important, they have to learn something and it's important they learn specific and not just... So content is important, but obviously the learning of specific content can be facilitated by using specific methods of working, so the different activities and mind-sets and ways of working are if not equally important, then very important”. (VIA, P3)

“[...] los contenidos son un elemento más en la formación del alumno”. (MU, R1)

“A veces en clase, sí que nos han solido plantear 'bueno, esto buscadlo vosotros y luego compartimos', lo que 'jo, yo he encontrado esto, yo he visto eso' Y con eso sí que creamos algo otra vez, con el debate que ha dicho...”. (MU, E4)

Disseny curricular des de la perspectiva de les llengües

Les llengües esdevenen, en les quatre formacions, clau per a la professionalització dels estudiants. Això s'evidencia a través de la integració als quatre plans d'estudi de les llengües que es donen a les escoles dels respectius entorns, a través del seguiment de les polítiques lingüístiques dels governs de cada context i a través de la integració de l'anglès en totes elles. Aquesta realitat comuna es plasma proveint als estudiants de teoria relacionada amb el sistema lingüístic i el seu ús, així com dissenyant situacions d'ensenyament-aprenentatge en les quals l'estudiant empra les llengües com a eina comunicativa.

Així, l'enfocament didàctic més comú en les quatre formacions és el *Communicative Language Teaching*. Després, com en ocasions anteriors, s'identifiquen models diferents. El primer d'ells el plantegen l'EHU i VIA treballant la llengua des de l'orientació EMI el que duu a desenvolupar la llengua a mesura que s'utilitza en la situació d'aprenentatge contextualitzada, sense

necessitat de posar atenció explícita en ella. El segon model, el mixt, el conformen l'UdA³² i la MU i es caracteritza per alternar AICLE/EMI segons la naturalesa de les sessions. De forma més precisa, a l'UdA les llengües intervenen com a eina vehicular per defensar el repte, alhora que el professorat les treballa, dins de seguiment lingüístic, com a contingut perquè la forma lingüística del repte sigui adient.

“Si, pues también ¿no? Pues un poco es lo que se intenta hacer. No sé es que a veces creo que hacemos una mezcla entre las dos cosas. O sea, está tampoco tan clara la frontera. [...] El mensaje es muy claro, necesitamos que se comuniquen. O sea, no vamos a reparar tanto en los errores. [...] necesitamos que se comuniquen tanto de forma oral como escrita. Y que entiendan y que vean que es un instrumento que les va a ayudar, pero también que el idioma es juego”. (MU, P1)

“Pues en una de las asignaturas es EMI, más bien, aunque bueno, luego en la evaluación, ya te digo que evalúo la lengua también, pero no incido tanto en la lengua. Y la otra es, más que CLIL, Content Based”. (EHU, P2)

“I think language as a whole is very much perceived, like you work with it in every aspect using it, so it's very much communicative skill. [...] I think is very much that we work with language both as a system but also as something that we need to use it to actually understand it”. (VIA, E9)

Pel que fa a l'*estructura formativa de les llengües*, aquesta segueix l'organització especificada anteriorment. Cal recordar que les llengües són un element integrat i participen en aquesta estructura global. En totes les formacions les llengües vehiculars intervenen des del primer any acadèmic fins el darrer, a excepció de l'EHU que és possible que aquest *input* finalitzi a tercer perquè a quart les llengües estan configurades només dintre de l'optativitat.

Quant al darrer element del disseny curricular, la *pràctica*, les quatre formacions comparteixen activitats de diferent naturalesa comunicativa com reflexions escrites, presentacions orals, debats i exercicis teoricopràctics. Algunes, però, incorporen propostes alternatives com els racons de conversa a la MU, les sessions teòriques sobre com gestionar les quatre habilitats lingüístiques a l'EHU o les activitats *extracurriculars* comunicatives de VIA descrites com activitats voluntàries pels estudiants relacionades amb la visualització de pel·lícules, accés a xerrades o dinamització de col·loquis en les cinc llengües que es presenten als estudis.

³² A través del seguiment presencial de sessions de TG i seminaris, de l'assistència a la defensa dels reptes i reunions presencials d'escola per a l'organització del pla lingüístic, així com l'anàlisi documental sistemàtica dels arxius del pla d'estudis, s'ha identificat a l'UdA, d'acord amb el marc teòric, una combinació d'estratègies, en tant que existeixen característiques de totes elles. Per aquests motius, no s'inclou fragment d'entrevista a l'UdA, ja que s'ha fet palès a través de la resta de fonts.

En relació als continguts lingüístic-comunicatius que es treballen a través de les activitats o sessions formatives, s'identifiquen dues aproximacions. La primera, proposada per l'UdA i l'EHU, implica el treball de les llengües com a objecte i com a eina de comunicació. D'aquí es deriva que les dimensions de la CC que es potenciïn en aquestes dues formacions siguin la dimensió lingüística –activitats teoricopràctiques, disposició de recursos com diccionaris, traductors o llistat de vocabulari– i la pragmàtica –les llengües en les defenses dels reptes i en la redacció dels treballs o didàctica de la llengua–, deixant de banda la sociolingüística.

Una segona aproximació és la que presenten la MU i VIA potenciant més la llengua com a eina de comunicació i no tant com a objecte, el que duu a què les dimensions que s'observen en ambdues formacions siguin més aviat la pragmàtica i sociolingüística. D'aquesta forma, els estudiants treballen la llengua en el context, identificant el repertori més adequat segons la situació comunicativa i sent conscients de com han d'utilitzar-lo d'acord amb la cultura i la realitat social de l'entorn.

“Una de les coses que m'alegro que hi hagi a la Universitat, per exemple, [...] et dona una pàgina de l'imperfet amb la teoria i la pràctica. [...] A treball guiat poses en pràctica el que s'ha fet a [seminaris]”. (UdA, E19)

“Yo creo que es una de las claves al final que todo lo que nos vayamos ofreciendo en diferente tipo de actividades, vídeos, textos, conversaciones, debates. Yo que sé, explicaciones como las pusimos el otro día [...] son como un montón de excusas para que utilicen el idioma en diferentes contextos” (MU, P1)

“En la asignatura de Competencia Comunicativa yo creo que todas las actividades están orientadas a alguna o varias competencias de habilidades, ¿no? Y, en la otra asignatura, también intento incluir materiales escritos como orales, alguna conferencia [...]. Pues eso, que lean, que oigan, que escriban, que hablen; o sea, si intento que haya un balance y equilibrio entre las distintas habilidades”. (EHU, P2)

“If you take German, for instance, you'll get 3 courses or modules, I think I used both terms, but it's like 10 ECTS package. The 3 of them, one on intercultural competences, one in language didactics, one... [...] They get to talk a lot, they get to listen a lot, speaking a lot, you know, the language competence side, the language confidence side. We also work with multilingualism, we have them draw of their main language portrait”. (VIA, P3)

En aquest context també es considera la pràctica de les llengües en les estades formatives. L'UdA assegura que els estudiants desenvolupin les tres llengües vehiculars, català, anglès i francès en el context professional, és a dir, en els tres sistemes educatius del Principat, tal i com consta al pla d'estudis. En aquesta línia, la MU propicia la formació a les escoles en *euskera* i anglès. A VIA es desenvolupen en danès i en anglès, si aquesta última és la llengua d'especialització, com a la

MU. La resta de llengües apareixen de forma aleatòria segons les llengües de l'escola. Es contemplen també estades formatives en d'altres països, no només nòrdics, sinó d'altres continents, promovent així encara més les dimensions sociolingüística i pragmàtica. Per contra, a l'EHU els estudiants desenvolupen les estades formatives en *euskera*, sense contemplar la pràctica de l'anglès a l'escola encara que sigui la llengua de menció.

“Aprofitant la riquesa de la diversitat educativa del país, es fomentarà que els estudiants realitzin les estades formatives en els tres sistemes educatius públics del país: andorrà, espanyol i francès”. (Escola d'Educació, 2019)

“Todos los procesos del practicum se realizan en euskera, exceptuando el practicum de la mención de lengua extranjera donde la estancia en el colegio así como los seminarios y todos los entregables se realizan en inglés”. (MU, R1)

“There are internships in year 1, 2 and 4. In year 2, they can go to another country – Norway, Greenland, China, Tanzania. [...] Apart from internships abroad and foreign language teaching, the teaching will be in Danish”. (VIA, P3)

“¡Ah! Buena pregunta. A día de hoy, lo realizan en euskera o castellano, no sé exactamente si existe en castellano, bueno, en euskera. Y se está intentando que puedan hacerlo en inglés”. (EHU, P2)

6.1.1.2. Variable 2 – Rols

La segona variable en el canvi de paradigma educatiu és el lloc que ocupen els agents principals de l'aula: professorat i estudiants. A través dels llocs web, les entrevistes a les universitats estrangeres i també dels qüestionaris i anàlisi documental a l'UdA s'han identificat els rols, i funcions que se'n deriven, que desenvolupen els actors principals.

Rols professorat

La Taula 36 acull els diferents rols i funcions que s'han descrit del professorat de les diferents universitats. Les rodones de color blau signifiquen que aquella universitat ho contempla, la rodona buida equival a algunes funcions i absència de rodona significa que no es dona aquell rol o que no ha quedat recollit a les entrevistes o lloc web i, per tant, es desconeix aquesta dada.

Taula 36

Rols i funcions del professorat de les diferents universitats de la mostra

| Rol | Funció | UdA | MU | EHU | VIA |
|-------------------------|-------------------------------------|-----|----|-----|-----|
| <i>Formador</i> | Preparar-planificar | | | | |
| | Dialogar | | | | |
| | Reflexionar | ● | ● | ○ | ● |
| | Ensenyar | | | | |
| | Compartir – Guiar | | | | |
| <i>Tutor anual</i> | Seguiment | | | | |
| | Avaluar | ○ | ● | | |
| | Acompanyar | | | | |
| <i>Tutor d'estades</i> | Vincle universitat-escola-estudiant | ● | ● | ● | ● |
| <i>Tutor lingüístic</i> | Identificar carències-suport | ● | ● | | ● |
| <i>Investigador</i> | Analitzar | | | | |
| | Implementar | | ● | | ● |

El primer rol que s'identifica és el del *formador*. Els informants de l'UdA, la MU i VIA manifesten que el professorat universitari presenta diferents funcions, les quals varien segons l'agent amb qui treballa. Així, si es troba amb els estudiants ensenya, comparteix coneixement i guia el procés d'aprenentatge reflexionant vers les respostes dels estudiants. Si treballa conjuntament amb la resta de professors es destaca el diàleg com a funció indispensable per valorar propostes dels col·legues i contribuir amb una pròpia. Per últim, sorgeix la planificació com a acció present tant en un treball individual com conjunt, amb estudiant i professorat. En el cas de l'EHU, aquest rol s'identifica, però la funció és primordialment l'ensenyament.

“El que nosaltres hem notat més, ha estat un canvi que ens obliga a baixar de la tarima. Que no ho fèiem molt per les característiques de la formació del BCE, però que ens ha obligat a fer un pas més, en aquest sentit i barrejar-nos amb els estudiants i acompanyar-los d'alguna manera”. (UdA, P8)

“Pero porque necesitas hacer muchas, digamos reuniones, preparar, reflexionar mucho en grupo”. (MU, R1)

“Durante la sesión hay una parte que yo soy la, la persona a cargo, y luego ellos trabajan en grupo. Posteriormente, me gusta siempre [...] hacer siempre un resumen”. (EHU, R2)

“It would be a little of everything because the one who knows everything is not a very high valued profile in Denmark. So it's more the guidance”. (VIA, R3).

Un segon rol destacable del professorat és el del *tutor anual*. Aquest pren més rellevància a la MU, tenint en compte que s'assigna un tutor per estudiant a l'iniciar cada curs acadèmic. Les seves funcions són esdevenir el referent de l'estudiant i complementar l'acompanyament i

avaluació, de les competències, que realitzen els responsables de les *propostes de treball*. De forma similar, l'UdA presenta aquesta figura a través de les sessions de Treball Guiat de cada mòdul amb l'objectiu de guiar a l'estudiant en el primer contacte amb el repte. En aquest context també s'aprecia el rol de *tutor anual* durant el període de mobilitat, quan a cada estudiant se li atribueix un mentor. La resta d'universitats no fa referència a aquesta figura, però sí que fa èmfasi amb què si un estudiant necessita ajuda existeix molt bona disposició per part del professorat:

“Aquí el acompañamiento es vital, yo creo. [...] Tenemos en cierta forma, doble acompañamiento digamos porque, o sea, cada uno tiene su tutor. Y el tutor suele estar con cada alumno de septiembre a junio, luego cambiamos de tutores, sí que es cierto cada año”. (MU, R1)

“En l'enfocament competencial es modifiquen els rols del docent i de l'estudiant, especialment en aquest espai de treball guiat, que té com a finalitat la resolució dels reptes plantejats, integrant tots els coneixements que s'adquireixen en els seminaris amb el guiatge del professorat tutor. [...] Els estudiants tindran assignat un tutor de la Universitat d'Andorra que realitzarà el seguiment i acompanyament de l'estudiant durant tota la mobilitat a l'estranger”. (UdA, Memòria dels estudis)

“Entonces en la práctica sí que cualquier cosa, con ellos luego, algunos no pero sí la mayoría, ya en cualquier tutoría o así, están dispuestos a echarle una mano”. (EHU, E5)

“I think we have a quite intensive and well working supportive program for students who need... For some reason, they find themselves in a crisis minor or major, can't handle exam pressure or have trouble with... just about anything”. (VIA, R3).

Un tercer rol del professorat universitari és el de *tutor d'estades formatives*. Des de l'UdA s'aprecia, a través de les reunions d'escola a les que s'ha assistit, com aquest paper incorpora la funció d'acompanyament de l'estudiant en la intervenció escolar, però també de vincle entre el centre, el futur mestre i la universitat. En el cas de la MU el rol del tutor d'estades no només desenvolupa les mateixes funcions que a l'UdA, sinó que també intervé en la formació, ja que les estades formatives s'integren al pla d'estudis com un mòdul-proposta de treball. Aquests tutors són específics de la formació per l'experiència que disposen. Pel que fa a l'EHU, d'acord amb el lloc web, el tutor d'estades actua com a mentor i avaluador de l'estudiant en l'àmbit professional. Aquest, a més, tracta d'assegurar que les competències desenvolupades al grau intervinguin durant l'estada de forma interrelacionada. Pel que fa a VIA, s'aprecia com el tutor d'escola és qui té la màxima responsabilitat en l'avaluació de l'estudiant, ja que és qui confirma les aptituds i competències inicials del futur docent, en primer terme. Posteriorment, en cas de que l'estudiant sigui apte, ha de superar una activitat d'avaluació on reflexiona sobre les diverses

competències desenvolupades i integra el contingut teòric assolit. Aquesta darrera activitat serà avaluada novament pel tutor d'escola i per un referent de VIA.

“Els estudiants sol·liciten el sistema, el centre i l'etapa on volen fer les estades formatives. Els tutors visiten els centres i es concreten els objectius i les tasques a fer per part de l'estudiant i el rol del mestre tutor que acollirà l'estudiant en pràctiques”. (UdA, Memòria dels estudis)

“Cuando prácticas, claro para nosotros [...] digamos que son un módulo más o una propuesta de trabajo más. [...] Tenemos unos tutores específicos que suelen, que han estado, que llevan mucho tiempo tutorizando las prácticas y suelen estar en este módulo [...] tienen mucha, mucha relación con los colegios, con los profesores” (MU, R1)

“la asignatura del Practicum está basada en la estancia en un centro de prácticas, por tanto, serán los seminarios, tutorías y otros formatos de formación realizados antes de la estancia el punto de partida de esta asignatura. Durante la estancia, la metodología principal será la tutorización directa del/la maestro/a de escuela y los seminarios, foros, etc. de seguimiento realizados con el/la tutora de universidad”. (EHU, web)

“If you go to praxis, the school will say after 6 weeks you did ok and you might attend the examination. So that's level 1. [In the examination] there would be a person from the school or a person from education and the centre. In that, you would have to make an assignment for the competences areas and you will have to reflect on some practices and theory”. (VIA, R3)

El quart rol esdevé molt significatiu pels estudis de mestre analitzats, tenint en compte que les llengües en són un element principal. Parlem del *tutor lingüístic*. Aquest el comparteixen l'UdA, la MU i VIA. Totes elles presenten aquesta figura com l'encarregada d'oferir, d'una banda, seguiment en el desenvolupament de les llengües de l'estudiant i, de l'altra, recursos per millorar el domini lingüístic. L'UdA disposa de quatre figures una de català, una de francès i dues d'anglès i francès. En aquesta línia, VIA proporciona uns referents en anglès, francès, alemany i castellà, vinculats a les respectives assignatures, i complementats pel grup de treball en llengües coordinat per una doctora en pedagogia de la llengua i estudiants voluntaris. La MU, en canvi, presenta aquest rol com l'encarregat de donar suport a la llengua basca. A l'EHU no existeix aquesta figura i l'acompanyament s'efectua des de cada matèria.

“Cada estudiante té un tutor referent en llengües que l'acompanya en el seu procés d'aprenentatge. [...] El professorat es basa en les produccions escrites i orals dels estudiants per treballar els errors més recurrents de tots i així ajudar cada estudiant a desenvolupar les eines i les estratègies necessàries per millorar la seva competència comunicativa i discursiva”. (UdA, Plantejament lingüístic)

“Por un lado le quitas peso, a lo que digamos, a lo que es el profesor y él se centra más en el contenido que tenemos que aprender. [...] Entonces la otra figura, pues entonces es como que,

o sea, puede enseñarte mejor o ver mejor tus carencias o tus, o sea, la figura [tutor lingüístico] es muy interesante”. (MU, E3)

“I think I’m privileged, because I have the language teacher profile students and because we have that, you know, the group of students and our Facebook [...]That’s specific because we have a kind of a little community around the language teacher profile”. (VIA, P3)

Per últim, s’aprecia el rol d’investigador, destacat a les universitats MU i VIA. Recordem que, en totes dues, aquest rol sorgeix de la necessitat d’innovar i de millorar a través del *learning by doing* com indicava un informant a la primera institució. A aquests es vinculen les funcions d’analitzar l’entorn formatiu, reflexionar vers el que s’està fent i com planificar una actuació, implementar-la i valorar-la per una integració definitiva. En el cas de VIA, recordem els *loo labs* mencionats anteriorment.

“Y estamos, pues eso, o sea el *learning by doing*, todo el todo el rato sea experimentando. [...] En pequeños grupos de trabajo y se realizan pues bueno, diferentes propuestas, se trabaja en diferentes ámbitos para hacer, digamos, bueno contribuciones al modelo”. (MU, R1)

“It’s an initiative to create new ways of studying teaching learning. [...] They describe a little setup on how to work together professors and students on this and they make a little evaluation on that [...] with the great aim of creating a great variation of new ways of teaching and studying”. (VIA, P3)

A més de voler saber el rol que desenvolupen, es pregunta al professorat pel suport rebut des de la institució per dur a terme aquestes tasques. La resposta general dels informants de les quatre universitats permet entreveure l’existència de formacions i recursos en cadascuna, però, si s’examina les dades amb més atenció, destaquen alguna necessitat. En el cas de l’UdA es fa referència a la disponibilitat de més recursos per desenvolupar docència. A la MU i VIA s’esmenta la manca de temps, mentre que a l’EHU la dificultat d’accedir a més formacions:

“Jo el que veig és que també s’hauria de tenir en compte el després de la universitat, és a dir, també plantejar-nos quines eines anem utilitzant ara a la universitat i [...] aplicant al sistema educatiu andorrà”. (UdA, P9)

“Paramos las clases y tenemos pues, eh... O viene gente de fuera, invitamos gente de fuera para que den una formación sobre X tema”. (MU, R1)

“Luego no tengo la energía, tiempo, recursos, llámalo X, para hacérselo llegar (la experiencia) a otros que también les podrían venir muy bien”. (MU, P1)

“If I compare our working conditions today to what was the case 10 years ago, I think is uncontroversial to say that there’s been a dramatic decrease in the amount of preparation time

for the lessons. That's a major problem and anybody will tell you that so... So we are... There's no enough time to prepare lessons and there's enough time to guide students". (VIA, P3)

"No sé, no puedo comparar con otros sitios, pero yo creo que, por ejemplo, formación, sí que se ofrece formación, pero yo me he apuntado a dos cursos y no me han aceptado a ninguno de los dos. [...] Sí que se ofrecen cosas y hay disponibilidad de cosas pero bueno, se puede mejorar". (EHU, P2)

Des de la perspectiva de les llengües, quan es pregunta als informants per la disposició de suport pel treball de la CC, en general, coincideixen en l'existència tant de formacions com de recursos. Així, tant a l'UdA com a la MU i l'EHU es confirma aquest suport. Quant a VIA, torna a fer èmfasi en la manca de temps, però segueix compartint la perspectiva de la resta d'universitats:

"Jo crec que tenim algunes pautes, al campus, però potser sí que es veritat que jo mateixa podria reflexionar més perquè potser jo no les necessito". (UdA, P11)

"Yo creo que sí, nunca es suficiente, pero yo creo que sí". (MU, R1)

"Creo que para la formación plurilingüe sí se les ofrece, vamos, están constantemente ofreciendo cursos [...], cursos de inglés, inglés para no sé qué, inglés tal... para todos estos profesores que están entrando en los grados trilingües". (EHU, P2)

"As a teacher or a professor you will have time to prepare lessons, but not enough. [...] But it is fair to say that the language teacher profile has support with the management, because this is not, you know, it costs us money to have this language teacher profile". (VIA, P3)

Rol estudiants

Dins la variable rol, també s'ha valorat a la recollida de dades la perspectiva de l'estudiant. La següent graella recull els rols que presenten els estudiants a la formació i les funcions que s'atribueixen:

Taula 37

Rols i funcions dels estudiants de les diferents universitats de la mostra

| Rol | Funció | UdA | MU | EHU | VIA |
|------------------------------|--------------------------------|-----------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <i>Membre d'un grup</i> | Compartir | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| <i>Aprenent-Investigador</i> | Proposador | | | | |
| | Responsable | | | | |
| | Regulador | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| | Avaluar | | | | |
| <i>Mestres</i> | Indagar | | | | |
| | Adoptar el rol de futur mestre | | | | <input checked="" type="radio"/> |

El primer rol que comparteixen els estudiants de les quatre formacions és esdevenir *membre d'un grup*. Aquesta realitat s'ha fet palesa en el contrast del disseny curricular realitzat anteriorment, a través de les [estratègies pedagògiques](#). A l'UdA aquest rol es reflecteix a través del qüestionari administrat en el qual professorat i estudiants coincideixen amb la implementació de treball grupal, encara que està relacionat més en debats i recerca, ja que la resolució del repte sempre és individual. A la MU també es va poder observar presencialment com els estudiants treballen en grup gran a l'hora de fer debats i també en grups petits quan es tracta de reflexionar vers un estímul. A l'EHU, aquesta pràctica és de les més comuns, com apunten els estudiants descrivint treballs grupals o debats, i a VIA es dona, igual que a la MU, quasi a cada sessió formativa (v. [estratègies pedagògiques](#)).

El segon rol que desenvolupa l'estudiant és el *d'aprenent-investigador*. Aquests dos rols s'associen ja que és en el procés de fer recerca que l'estudiant també aprèn. En les quatre formacions s'observa l'estudiant com un element actiu el que significa que aquest intervé en la cerca i generació de coneixement. Pel que fa a l'UdA, a través dels qüestionaris administrats, professorat i estudiants manifesten el rol central d'aquests últims, però a l'entrevista de professorat responsable de mòduls es reconeix que s'hauria de donar més espai al participant en l'avaluació. Pel que fa a la MU, EHU i VIA l'estudiant *aprenent* també desenvolupa, com a l'UdA, funcions actives com proposar, responsabilitzar-se del seu procés d'aprenentatge, regular l'accés al coneixement o indagar per obtenir informació. Es ressalta, però, la relació horitzontal i de guiatge que s'estableix amb el professorat:

“penso que s'hauria de reforçar [...] l'autoavaluació dels estudiants, és a dir, sempre se'ls convida a tornar a la rúbrica [...], però també és important en algun moment tenir un espai de temps i físic perquè facin els estudiants la seva autoavaluació de forma regular, no?”. (UdA, P8)

“Sí, yo creo que somos bastantes activos y que nos incitan a serlo. O sea, por ejemplo ¿no? Con distintas preguntas que incitan la participación de todos. [...] Algunos participamos más que otros, pero como en todos los lados”. (MU, E1)

“En la otra asignatura, ellos eligen el proyecto, entonces ellos eligen el tema, ellos buscan la información y yo les ayudo pero es más que nada su trabajo”. (EHU, P2)

“I think students are encouraged to bring experiences, and contents, and opinions to their teaching and it's a very profound principle in Danish pedagogy, you know, [paraula en danès] pedagogy of experience”. (VIA, P3)

Es voldria destacar un darrer rol que ha quedat enregistrat a l'entrevista de VIA amb un estudiant. Aquest apunta al fet que no poden visualitzar-se merament com estudiants

universitaris, sinó que han d'actuar i ser tractats com a mestres des del moment que inicien la formació, només així aprendran com a docents actius i no com a futurs mestres.

“We're not allowed to call ourselves 'students' so we have to call ourselves “teachers”. Because we have to get into the role of it and we have to kind of become a teacher already”. (E10, VIA)

Des d'aquesta variable, i igual que amb el professorat, s'ha preguntat pel suport que disposen en la seva formació. La resposta de tots els informants ha estat força similar, és a dir, apunten a un acompanyament i disposició de recursos constant, encara que hi ha algunes discrepàncies. Els estudiants de l'UdA valoren molt positivament el seguiment realitzat. A la MU, els estudiants també mencionen aquest acompanyament, alhora que el professorat apunta a què de vegades el volum de recursos pot arribar a ser excessiu de forma que l'autonomia de l'estudiant pot minvar. Quant a l'EHU, estudiants que realitzen la formació com a segona carrera, comparteixen amb el professorat que la disposició de recursos és molt més àmplia que altres anys. Finalment, a VIA, coincidint amb MU, un estudiant apunta a la necessitat de disposar més llibertat front aquests recursos.

“Hi havia professors que no m'ajudaven, o sigui, no m'ho explicaven perquè seguia tenint dubtes, però hi havia uns altres que sí. Aquest any, majoritàriament, si tenia algun dubte sí que m'ajudaven més o m'ho enviaven i ara, actualment, ens fan tutories, o si tenim algun dubte els enviem un missatge i ens contesten de seguida”. (UdA, E18)

“A veces, creemos que incluso les damos demasiados recursos ¿no? Porque tú ofreces algo en clase, pero aparte, en la plataforma tienes eso, más esto...”. (MU, P1)

“Y tenemos, yo creo que tenemos más recursos, [...] para dar una clase, para realizar actividades...”. (EHU, E8)

“I think that VIA is an institution, it's well functioning, there's definitely the tools and the guidance that you need if you wanted. I feel like sometimes, you'd like to be more eligible of how to approach these sort of like offers of help or guidance”. (VIA, E9)

Finalment, aquesta realitat es repeteix també amb el suport a les llengües de les formacions de MU –amb l'euskara– i VIA. Cal dir, però, que tant a l'UdA com a l'EHU, els estudiants apunten a una possible manca en l'acompanyament pel desenvolupament de les llengües.

“Bueno, yo creo que sí, por ejemplo, nosotras no tenemos problemas con el euskara pero hay gente que igual es de diferentes sitios y sí les cuesta más, entonces sí que suelen tener”. (MU, E1)

“To learn language, yeah. - I think there is, because there are [omissió d'àudio] students who wanted to meet after [...] So we're kind of the group who informs the students on what's important [...] or maybe if you have question you can always call or write and we are gonna have different...”. (VIA, E9-E10)

“És que quan vam fer la reunió de claustre, ja es va explicar i totes les coses que van posar en pràctica per les llengües jo crec que va ser bastant bo. El problema és de quan ja es venia amb dificultats de llengües i aquí sí que era més complicat perquè no era suficient”. (UdA, E11)

“Nosotros no. – Pero a nosotros como tal, o sea, yo la gente que entró con mal nivel de inglés sigue con mal nivel de inglés. O sea, ha mejorado un poco pero porque llevas 3 años hablando en inglés en la carrera, pero...” (EHU, E8-E6)

6.1.1.3. Variable 3 – Avaluació en els estudis

La tercera variable considerada en el contrast d'universitats és l'*avaluació*. Novament, s'ha considerat també aquesta variable des de la perspectiva de les llengües.

Avaluació global

A l'UdA l'avaluació gira al voltant de les competències vinculades al perfil professional docent (Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra, 2015; Decret d'establiment de títol estatal de bàtxelor en Ciències de l'educació, Núm.44, 2018). D'aquestes se'n deriven uns resultats d'aprenentatge (RA) que esdevenen una primera concreció de les competències. De la lectura dels RA s'extreuen els indicadors, que descriuen com s'han de desenvolupar els primers. El desplegament de les competències, dels RA i dels indicadors de cada mòdul es presenta en un full de càlcul que coneixen tant estudiants com professorat des de l'inici de cada mòdul. Quant al periodicitat de l'avaluació, s'observa com a *treball guiat* aquesta sempre és continua, mentre que als seminaris varia segons el professorat. Pel que fa als exercicis d'avaluació, aquests es concreten en activitats –indicades a l'apartat anterior–, tasques, exàmens i resolució dels reptes. Amb aquesta línia de graelles, desplegament de competències i indicadors i periodicitat també treballa la MU. Cal destacar, però, que, a diferència de l'UdA, en aquest procés la MU contempla l'autoavaluació per part de l'estudiant. De fet, té tant de protagonisme que per establir una qualificació definitiva es compara la nota pensada per l'estudiant i la del professorat. Si és molt distant es genera un diàleg per arribar a un acord. En relació a les activitats de les que se'n deriva l'avaluació, els informants indiquen reflexions, projectes o presentacions, però cap examen.

Seguint aquest enfocament, l'EHU comparteix amb l'UdA l'avaluació continua a través d'activitats com projectes i presentacions, i amb la MU l'heteroavaluació, és a dir, quan no

només el professorat avalua, sinó el mateix estudiant o els companys. VIA, igual que l'UdA, incorpora exàmens, però també comparteix amb la resta d'universitats l'avaluació continua, presentacions orals o reflexions. Tant a l'EHU com a VIA, l'avaluació es concreta als plans docents de les matèries.

“Tenies classes que ‘per aquesta setmana aquesta activitat’, per aquest mòdul tenim activitat de francès per a cada setmana, l’any passat també en teníem i era avaluació continuada. Però hi ha classes que dius ‘si em presento a l’examen també aprovo’”. (UdA, E19)

“Autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del profesor”. (MU, E3)

“Y luego tú, te pones según lo que creas tú, te pones una nota y el profesor te pone otra. Entonces si la diferencia entre nuestras notas es mayor que 0,7, creo, eh, tenemos que tener una, [...] especie de reunión para poder hablarlo [...] para llegar a un acuerdo”. (MU, E1)

“Suelo evaluar por medio, siempre una parte de la asignatura de manera grupal, una nota grupal, y otra parte de la asignatura de manera individual; tienen que aprobar las dos partes. No necesariamente hay un examen”. (EHU, P2)

“It’s a very late back relax kind of approach to it where you go and you do a minor test just to showcase that you actually learnt something from the module. Besides that, we do study products, we do 3-4 at a module, which are those papers that we hand in, could be presentations”. (VIA, E9)

Avaluació llengües

Des d'aquesta vessant s'aprecia, d'una banda, com totes les formacions avaluen la llengua de forma contextualitzada, el que significa que analitzen com l'estudiant utilitza cadascuna de les llengües vehiculars per resoldre alguna tasca relacionada amb el perfil de mestre.

D'altra banda, i seguint la línia del tipus de [continguts](#) treballats, cada pla d'estudis dona rellevància en l'avaluació a aspectes diferents de la llengua. L'UdA, per exemple, valora a través de RA, en el repte, la didàctica que mostra l'estudiant en anglès i francès (dimensió pragmàtica de la CC), així com el domini lingüístic al final de cada curs, per mitjà de proves lingüístiques (dimensió lingüística de la CC). L'EHU, de forma similar, avalua el domini lingüístic de l'estudiant a través de les diferents tasques com exposicions orals, treballs escrits o reflexions. Es diferencien en aquest darrer aspecte, però, en què l'UdA fa servir proves i l'EHU rúbriques.

La MU, addicionalment, fomenta el seguiment de la dimensió sociolingüística, és a dir, considerant RA relacionats amb l'actitud de les llengües i la multiculturalitat. Per fer-ho, s'utilitzen els fulls d'avaluació on consten els indicadors de l'ús i predisposició vers aquestes. VIA, per la seva part, presenta un seguiment lingüístic amb trets distintius de cadascuna de les universitats anteriors. Així doncs, contempla l'avaluació de dues de les llengües principals dels

estudis, danès i anglès, al final del tercer curs a través d'exàmens. Ahora, analitza l'actitud vers les llengües a través de reflexions i debats a l'aula.

“Resultats d'aprenentatge i indicadors associats a cada mòdul i produccions dels estudiants. Proves. Simulacions”. (UdA, Plantejament lingüístic)

“En la lengua miro que no haya errores, o sea, [...] penalizo por errores y después miro el registro, si es informal, si es académico, sobre todo si es académico. [...] Luego, el nivel de lengua, pues expresiones, a veces incluso apunto, expresiones más sofisticadas, más de nivel C1 o más; se les va sumando vocabulario, linkers. [...] En las presentaciones orales se evalúan, tienen un apartado que es pronunciación, otro que es fluidez y otro que es gramática. ¡Ah! Y otro que es vocabulario. Sí, sí, evalúan la lengua de sus compañeros”. (EHU, P2)

“A ver, para el euskera y para el inglés tenemos dos resultados de aprendizaje, que son bueno, un poco marcan la competencia lingüística en cada, cada lengua. Y luego tenemos otra, otro resultado de aprendizaje, que se relaciona un poco con la actitud hacia las lenguas, hacia el multilingüismo, multiculturalidad, entonces se, se evalúan un poco las dos cosas”. (MU, R1)

“For instance, I'm finishing off Danish and English this summer, so those are two very, very big exams, cause we've had Danish and English over the course of several semesters”. (E9, VIA)

“It's more the second thing you said, because we're not having any test way. It's more how we discuss things we do in class, debate things, like trying to develop, you know”. (VIA, E10)

6.1.1.4. Variable 4 – Entorns d'ensenyament-aprenentatge

La darrera variable que s'ha considerat en el contrast és els espais físics on es desenvolupa la formació dels futurs mestres de cada universitat. En aquest apartat es presenten els aspectes més significatius d'aquesta variable. Per ampliar informació anar a l'[annex 24](#) on s'inclouen les graelles d'observació de cada universitat visitada.

En el cas de l'UdA existeix una aula per grup i curs acadèmic, és a dir, els estudiants de primer curs no comparteixen el seu espai amb els de segon o tercer. Aquesta aula és on es desenvolupa la majoria de sessions formatives de treball guiat i seminaris. També hi ha entorns compartits amb els altres cursos i formacions com és l'aula d'informàtica, d'estudi o sala d'actes. Quant al mobiliari, es disposa d'unes cadires noves, del curs 2019-2020, amb taula incorporada i rodes que possibiliten la redistribució dels estudiants per un treball individual o grupal de forma ràpida. Amb tot, els informants d'aquesta formació apunten a què les cadires no sempre són funcionals, com es veurà als resultats de l'objectiu 4. Totes les aules es troben al mateix edifici.

Quant als espais de la MU, també s'identifica una aula referent per a cada curs, així com una sala d'informàtica, en un altre edifici, que ara ja està en desús per renovació d'espais. En aquest context es destaca que, segons l'activitat, l'aula de cada grup pot estendre's fins al claustre, lloc

on es comuniquen totes les aules. Es parla, per tant, de polivalència dels espais. Pel que fa al mobiliari, l'aula que es va visitar presentava dos tipus de taules, altes i baixes amb tamborets i cadires respectivament, al voltant de les quals s'asseien els estudiants. Això permetia treball individual, treball grupal, diàleg, etc. Sembla precís apuntar que en aquesta aula treballaven estudiants de la menció d'anglès del grau d'infantil i grau de primària, tots dos grups participaven en debats comuns i després realitzaven altres activitats segons el perfil professional. Tant professorat com estudiants, indiquen que aquesta realitat és provisional i es regeix per la renovació d'espais, preferint aquests les aules antigues o espais més flexibles i dinàmics. Actualment totes les aules també es troben al mateix edifici.

L'EHU i VIA, alternativament, presenten espais "desvinculats", el que significa que sí disposen d'una aula referent, però poden formar-se en altres aules dels edificis segons disponibilitat. En relació al mobiliari de l'EHU, aquest varia segons la funció d'aquell espai. Les aules on es desenvolupen les assignatures menys pràctiques presenten taules llargues i cadires convencionals davant la taula del professorat, trobant-se totes elles a l'edifici principal. Aquest últim està connectat amb un segon que presenta aules amb un format molt diferent, tenint en compte, que s'aprecien espais amb materials manipulables, laboratoris de llengües, aula d'informàtica o gimnàs, per exemple. Pel que fa a VIA, els estudiants també disposen d'una aula referent, encara que poden tenir classe en d'altres que comparteixen amb formacions i cursos. S'identifiquen aules amb mobiliari com el de l'UdA, és a dir, dinàmic, però també hi ha aules de caràcter més convencional com les de l'EHU. Es destaca de les aules de VIA que les parets internes dels edificis són de vidre permetent disposar de més llum natural. Alguns informants apunten a la necessitat de modificar les facilitats de l'edifici que, tot i ser molt nou, encara preval el disseny acadèmic quan en realitat es busca un de més professional. La ubicació dels entorns d'aprenentatge és variable, ja que existeixen dos edificis separats, encara que queden interconnectats a través de passadissos.

Alguns dels fragments que acompanyen la pauta d'observació d'espais són els següents:

"Jo he utilitzat dos tipus d'espai, l'aula d'informàtica i l'aula aquesta amb les cadires noves i, bueno, no són l'aula perfecta per mi, crec que pels alumnes tampoc perquè l'aula d'informàtica té uns ordinadors, molts d'ells porten el seu portàtil. [...] Amb les cadires aquelles clar et dona molta versatilitat aquesta mobilitat que tenen, però sentint els comentaris que feien tampoc els acaba de quadrar massa". (UdA, P9)

"Necesitamos espacios polivalentes, que, que no delimiten, digamos, lo que estamos intentando hacer [...] que sean espacios a la vez abiertos pero íntimos y que sean, digamos, o sea, manejables o que sean fáciles de cambiar...". (MU, R1)

“Sí, aquí, en este edificio se dan como clases magistrales y luego tenemos el otro edificio que son un poco los laboratorios, las, o sea, lo que decíamos, los gimnasios. [...] No tenemos aulas abiertas, ni nada por el estilo. De eso no hay nada”. (E8, EHU)

“This is a really new complex, it’s only 5 years old. I think the facilities have been much better here, but we’re working very much, for example at the furniture. How to make more Mobile furniture that you’re able to move quick, we have a lot of ordinary furniture as well and I think the environment could be much more working area, because it’s more academic much of it”. (C3, VIA)

6.2. Analitzar la integració de la CC en el pla d’estudis del BCE (legislació, guies de mòdul, guies del repte i plans docents de seminaris)

El primer objectiu ha permès obtenir una fotografia de com s’estructuren les formacions competencials i plurilingües de la mostra. Ara bé, sembla necessari conèixer com aquestes accions queden fixades al BCE, ja que, tal com apunten Richards i Rodgers (1986) i Bezanilla et al. (2019), uns estudis plurilingües i competencials han de materialitzar aquesta casuística en cadascun dels documents que guien la formació. Així doncs, amb l’objectiu d’explorar com s’integren les competències (especialment la CC) i les llengües en els arxius del BCE, s’ha desenvolupat una anàlisi sistemàtica de tots ells –legislació, guies de mòdul, guies del repte, plans docents dels seminaris i recursos– a través d’un guió d’anàlisi. Recordem que aquest estava configurat per seccions, unitats d’anàlisi, variables i descriptors.

Els resultats que es presenten a continuació parteixen de quatre descriptors, dos vinculats a la categoria *competències* –competència/es com a element principal, treball de les competències– i dos a la de *llengües/CC* –llengua/es com a element principal, treball de les llengües/CC–. La tria d’aquests descriptors ha estat determinada per ser els que aporten una visió més acurada de la representativitat d’aquests elements als estudis. La resta de descriptors –definició del concepte, justificació, concreció i vincle amb altres elements curriculars– complementaran la informació dels quatre principals.

Cal recordar que l’anàlisi documental es va produir durant els cursos acadèmics 2018-2019 i 2019-2020 i que, a partir d’aleshores, es quan es van produir millores com la consideració d’un plantejament lingüístic o l’addició al full d’avaluació del seminari que avalua cada competència. Per aquest motiu, aquesta informació no s’ha pogut analitzar en les pàgines següents i queda recollida com a propostes de millora al [capítol 7](#) d’aquesta tesi.

Així doncs, el nombre d'arxius analitzats ascendeix a 167. D'aquests, onze equivalen a *legislació* i *normativa interna* i tenen el seu origen en el Govern d'Andorra, el Ministeri d'Educació, l'Escola d'educació i el Grup de Recerca en Llengües, aquests dos últims pertanyents a l'UdA. Els 156 restants esdevenen guies de mòdul, guies de repte, plans docents de seminaris i recursos, els quals els configura i/o presenta el professorat responsable de cada mòdul i seminari. Quant a la presència d'aquests documents en els dos anys de formació analitzats s'aprecia com, a excepció de la tipologia *Legislació/Normativa interna* que es contempla a l'inici dels estudis (tal com es fa constar als següents gràfics), la resta d'arxius, especialment els recursos, es distribueixen a cada mòdul de forma variada segons la temàtica de cada repte. En les següents pàgines es pot observar com, per exemple, al M5 o M7 s'identifiquen més recursos amb les competències com a element central que a la resta de mòduls. La Taula 38 presenta els resultats associats a la distribució dels arxius per tipologia i mòdul analitzats:

Taula 38

Tipologia i nombre d'arxius analitzats, pertanyents als dos primers cursos del BCE

| Tipologia | Curs 2018-2019 | | | | Curs 2019-2020 | | | | Núm. d'arxius total |
|---|-----------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------------------|
| | <i>Núm. M1</i> | <i>Núm. M2</i> | <i>Núm. M3</i> | <i>Núm. M4</i> | <i>Núm. M5</i> | <i>Núm. M6</i> | <i>Núm. M7</i> | <i>Núm. M8</i> | |
| <i>Legislació/Normativa interna</i> | - | - | - | - | - | - | - | - | 11 |
| <i>Guies del mòdul</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 |
| <i>Guies del repte</i> | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| <i>Plans docents de seminaris</i> | 8 | 8 | 7 | 10 | 9 | 7 | 4 | 6 | 59 |
| <i>Recursos (Seminaris / Mòdul /Seguiment lingüístic)</i> | 2 | 4 | 2 | 13 | 13 | 9 | 33 | 9 | 85 |
| TOTAL | 11 | 13 | 10 | 24 | 24 | 18 | 39 | 17 | 167 |

A més de la informació prèvia, d'aquesta taula també es desprèn, a grans trets, sistematicitat en el procés d'informació del mòdul. En cadascun d'aquests els estudiants sempre coneixen des de l'inici quina serà l'estructura de treball d'aquelles vuit setmanes que dura el mòdul. Es destaca, també, la incorporació de les guies del repte a partir de l'M5 –segon curs acadèmic– amb la voluntat d'explicitar encara més l'estructura d'aquest i orientar els futurs mestres per a la seva resolució. A continuació, es desglossa el contingut dels arxius d'acord amb els quatre descriptors indicats.

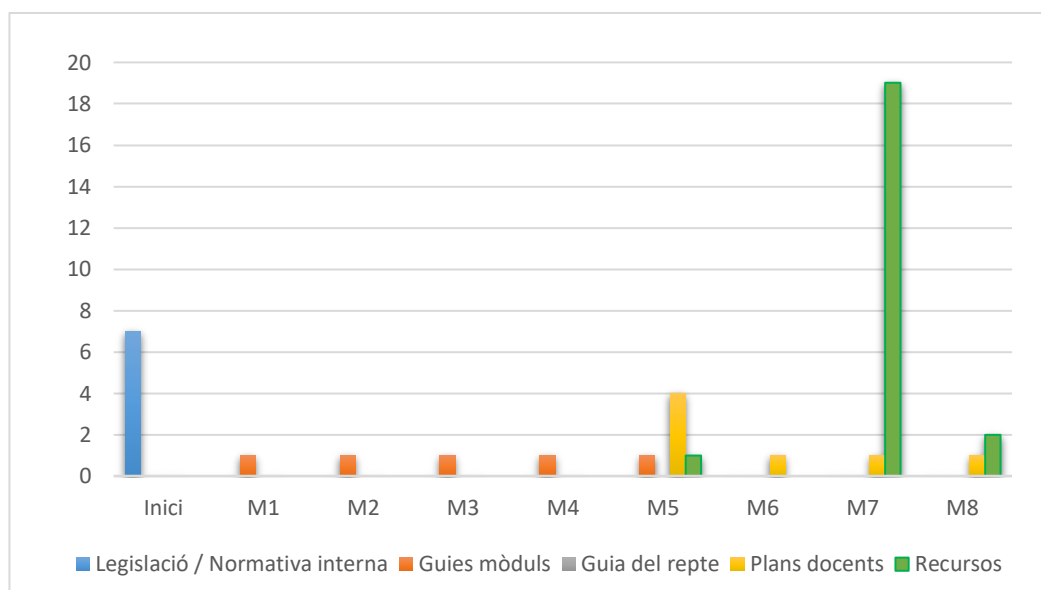
Descriptor 1: Competències com a element central als arxius analitzats

Del conjunt dels 167 documents analitzats s'ha pogut comprovar que 41 disposen del terme *competència* com a element central. Això significa que bé fan referència al concepte i el descriuen, bé presenten un llistat de les competències a desenvolupar i les relacionen amb altres elements curriculars o bé contempnen enfocaments didàctics i/o pràctiques per treballar-les. En relació a la tipologia dels arxius que aborden aquest concepte, s'identifiquen textos *legislatius*, com decrets (5), *normativa interna*, com la guia del model educatiu o la memòria dels estudis (2), *guies dels mòduls* (5), *plans docents dels seminaris* (7) o *recursos* (22).

D'acord amb la Figura 21 i el *Descriptor 1*, la distribució dels arxius es mostra desigual en els dos cursos. Si bé és cert que cada mòdul disposa com a mínim d'un arxiu que incorpora les competències com a element central, és només a l'inici de la formació, a l'M5 i a l'M7 que aquest nombre d'arxius incrementa. Així doncs, a l'inici de la formació es comptabilitzen set arxius associats a *legislació i normativa* i les competències s'integren des de les perspectives genèrica –mencionant les competències transversals d'un titulat universitari– i específica –establint un llistat de competències associades al perfil docent. A l'M5, a través de sis arxius, s'accedeix a un nivell de concreció inferior, en tant que per mitjà d'un llistat i continguts, en una guia, quatre plans docents i un recurs, es precisen les competències que es treballaran en aquell mòdul. En la línia de l'M5, a l'M7 les competències apareixen en forma de llistat i contingut en un pla docent d'un seminari (D34 BCE7) i a través de 18 recursos d'uns altres dos seminaris (D32 BCE7, D35 BCE7).

Figura 21

Nombre, tipologia i distribució d'arxius, per mòdul, amb competències com a element central



La forma en què s'integren les competències als arxius canvia lleugerament en funció de la tipologia d'aquests. Quan observem *legislació, normativa interna o guies del mòdul* les competències apareixen a través d'un llistat. De vegades, es complementen amb altres informacions com indicació de la tipologia (transversals o específiques) o de la rellevància d'aquestes en el desenvolupament del perfil professional de l'estudiant:

“Aquest document [perfil competencial del mestre i professor] presenta una definició de la carrera horitzontal del mestre i el professor entesa com un itinerari de desenvolupament que ha de permetre el seu màxim creixement professional dins del lloc de treball. D'aquesta manera, es pretén contribuir a la millora de l'ensenyament”.

(Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra, 2015)

Per altra banda, s'observa com els *plans docents dels seminaris* o els *recursos* integren les competències des d'una vessant més pràctica. Per exemple, al pla docent del seminari “Aplicació educativa de la competència de Cultura Democràtica” (M5, curs 2019-2020) es descriu la significativitat de treballar aquesta competència, des dels continguts, per poder integrar-la adequadament al projecte del mòdul, el qual està relacionat amb el treball d'un problema social de l'escola o l'aula. Un altre exemple, però sota la categoria de recursos, és la graella de les competències que ha de desenvolupar un docent que implementi AICLE a l'aula, presentada a l'M7 (D36.1 BCE7). A més de plantejar el llistat de les competències, en aquesta graella s'estableixen els indicadors de cadascuna, els quals permeten conèixer la forma en què s'evidencia aquella competència, com per exemple, “can contextualise CLIL teaching with regard to the school curriculum” (Bertaux et al., 2010).

En relació amb les *guies del repte*, no incorporen cap referència a les competències. Això es justifica perquè aquest tipus d'arxius només contextualitza quin és el desafiament i tasca als que s'enfronten els estudiants en aquell mòdul.

Abans de passar al segon descriptor, vinculat al treball de les competències, interessa recuperar els descriptors complementaris –definició del concepte, justificació, concreció i vincle amb altres elements curriculars– que permeten obtenir una visió més acurada de la presència de les competències als documents de la formació. D'acord amb això, s'aprecia com d'aquests 41 arxius mencionats, amb competències com a element central, només dos –D4 Legislació i D7 BCE5, recurs– integren de forma completa el concepte de competència, és a dir, no només mencionant-les, sinó considerant la resta de descriptors. La Taula 39 fa palesa aquesta realitat de forma resumida:

Taula 39

Concreció del contingut dels arxius que incorporen les competències de forma completa

| Descriptors | D4 Legislació (Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra, 2015) | D7 BCE5 (Council of Europe, 2018) |
|---------------------------------|---|--|
| <i>Definició de competència</i> | Com s'inclouen competències diferents, "aquestes es defineixen a través de descriptors d'actuacions d'èxit observables [...] cada competència inclou tres elements, verb [...] objecte sobre el que recau l'acció i finalitat" (p.2). | La definició de la competència es realitza a través dels descriptors de les tres dimensions de la competència comunicativa: lingüística, sociolingüística i pragmàtica. |
| <i>Justificació</i> | "Itinerari de desenvolupament que ha de permetre el seu màxim creixement professional dins del lloc de treball. D'aquesta manera, es pretén contribuir a la millora de l'ensenyament" (p.2). | Aquesta competència és avaluada a través d'exàmens i programes. Sembla indispensable establir unes directrius que facilitin el seu seguiment. |
| <i>Tipologia</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Intervenció educativa 2. Gestió del grup d'alumnes 3. Avaluar el grau de desenvolupament de les competències de cada alumne 4. Cooperar amb els altres 5. Compartir reflexions, experiències i pràctiques pedagògiques 6. Utilitzar estratègies comunicatives diverses 7. Utilitzar la llengua catalana com a llengua oficial 8. Utilitzar la llengua vehicular i d'ensenyament 9. Comprendre i expressar-se en una de les llengües d'ensenyament del sistema educatiu andorrà diferent de la llengua vehicular 10. Desenvolupar el propi perfil competencial | Competència lingüística comunicativa |
| <i>Descripció</i> | A través de tres descriptors per cada competència, corresponents a tres nivells de desenvolupament: inicial, consolidat i expert. | A través de: <ol style="list-style-type: none"> i) Nivells de desenvolupament de la competència. ii) Activitats comunicatives i el que s'espera d'aquestes en cada nivell. iii) Possibles subdivisions de cada nivell comunicatiu. iv) Escales dels descriptors de la competència. v) Equivalència entre nivell de domini comunicatiu i qualificacions. |

| Descriptors | D4 Legislació (Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra, 2015) | D7 BCE5 (Council of Europe, 2018) |
|-------------------------------------|--|--|
| Relació altres elements curriculars | Amb els descriptors de cada nivell de domini competencial. | Descriptors de cada nivell de domini comunicatiu. Alhora, aquests descriptors esdevenen els continguts que poden considerar-se en la formació comunicativa dels usuaris d'una llengua. |

Descriptor 2: Presència del treball de les competències als arxius analitzats

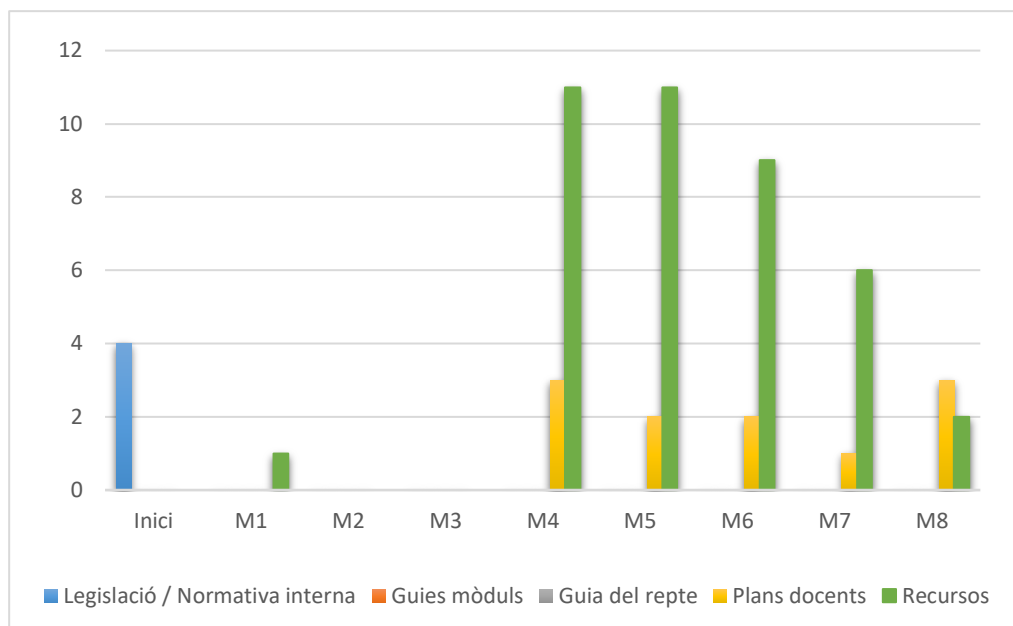
Un segon descriptor que s'ha volgut destacar en aquest objectiu és el de *treball de les competències*. Això significa que també s'ha observat amb deteniment quins arxius mencionen explícitament o descriuen activitats orientades al desenvolupament competencial dels estudiants bé sigui com a universitari, bé com a futur professional de la docència. Així doncs, s'aprecia un total de 55 arxius que incorporen el treball competencial. La tipologia, igual que en el descriptor anterior, contempla arxius de *legislació* (2), de *normativa interna* (2), *plans docents de seminaris* (11) i *recursos* (40). Després d'aquest paràgraf, i com es veurà al capítol de discussió de resultats, ja entenem que no cal donar una mateixa informació de forma reiterada, sinó que el que es busca és que existeixi un fil conductor que informi de la presència de les competències a professorat i estudiants. Una anàlisi més profunda també rebel·la que, tot i que un arxiu disposi de la competència com a element central, no té per què incloure una descripció completa d'aquesta i viceversa, encara que faci menció de com treballar-la no significa que s'hagi descrit completament a la resta de l'arxiu.

Els arxius amb menció al *treball de les competències* presenten una distribució desigual al llarg de la formació. S'aprecia com a partir dels mòduls 4 i 5 s'acumulen més arxius amb disposició de descripcions o activitats que duen al desenvolupament d'alguna competència. Això es pot justificar, d'una banda, pel fet que l'M4 és el primer en què s'integren seminaris que permeten gestionar en profunditat la CC i d'aquests es deriven múltiples propostes de treball.

D'altra banda, l'M5 ja es dissenya amb l'experiència del primer any acadèmic, el que porta a presentar informació de forma més acurada i sistematitzada als estudiants, advocant per la transparència constant en el procés formatiu. Alhora, tant a l'M5 com a l'M6 les competències en Cultura democràtica i Matemàtica, respectivament, tenen un rol principal, el que duu a presentar informació més vinculada a les competències que en els mòduls anteriors. El tipus d'arxius que concreten principalment aquesta informació són recursos. A la Figura 22 es representa el nombre d'arxius on s'explicita el treball competencial:

Figura 22

Nombre, tipologia i distribució d'arxius, per mòdul, amb propostes de treball competencial



Novament, segons la tipologia d'arxiu, s'identifiquen formes diferents de fer referència al *treball de les competències*. Si ens fixem en la *legislació i normativa interna* ho expressen des d'una visió més global –“El desenvolupament de competències s'ha de contextualitzar en una situació de la realitat. Així doncs, una competència no es pot considerar com a tal si no és aplicada en un entorn real o que simula unes condicions reals” (Escola d'educació, 2018, p.46). Si es presta atenció als *plans docents de seminaris* s'observen, de forma més específica, indicadors i continguts o, per exemple, a través de la metodologia com es fa al pla docent del seminari *English for Specific Purposes* (Mòdul 4), “explanations and readings [...] preparation of pedagogical activities and debates”(Baró, 2019, p.1).

D'altra banda, i pel que fa als recursos, s'observa com les competències es treballen directament des d'aquests. Això significa que no existeix necessàriament un comentari del professorat que expliqui com es treballa, sinó que l'ús del recurs ja esdevé la proposta que permet complementar el desenvolupament de la competència. En són un exemple els recursos del Mòdul 6, D28 BCE6 – D28.1 BCE6, conformat per un conjunt d'enllaços que permeten treballar la concordança, accents diacrítics, la interrogació i el lèxic, entre d'altres, és a dir, la dimensió lingüística de la CC en francès. Al recurs D36.2 BCE7 del Mòdul 7, guia per identificar la rellevància de la llengua a l'aula de AICLE, s'apunta a la creació d'un portafolis lingüístic per part de l'estudiant i docent en actiu perquè aquests siguin conscients dels seus avenços en la llengua.

Finalment, i com a fet destacable, la guia d'estades formatives esdevé el pla docent del seminari d'estades, alhora, però, que acaba convertint-se en un recurs pels estudiants. Això és degut a què el contingut que presenta orienta a l'estudiant en les competències que ha de desenvolupar durant les pràctiques a l'escola. La forma en què els futurs docents treballen les competències en aquest entorn es recupera a través dels RA, per exemple "BCE0731 Proposa accions de millora per fomentar la participació i la presa de decisions" (Escola d'educació, 2019, p.5).

Descriptor 3: Presència de les llengües com a element central als arxius analitzats

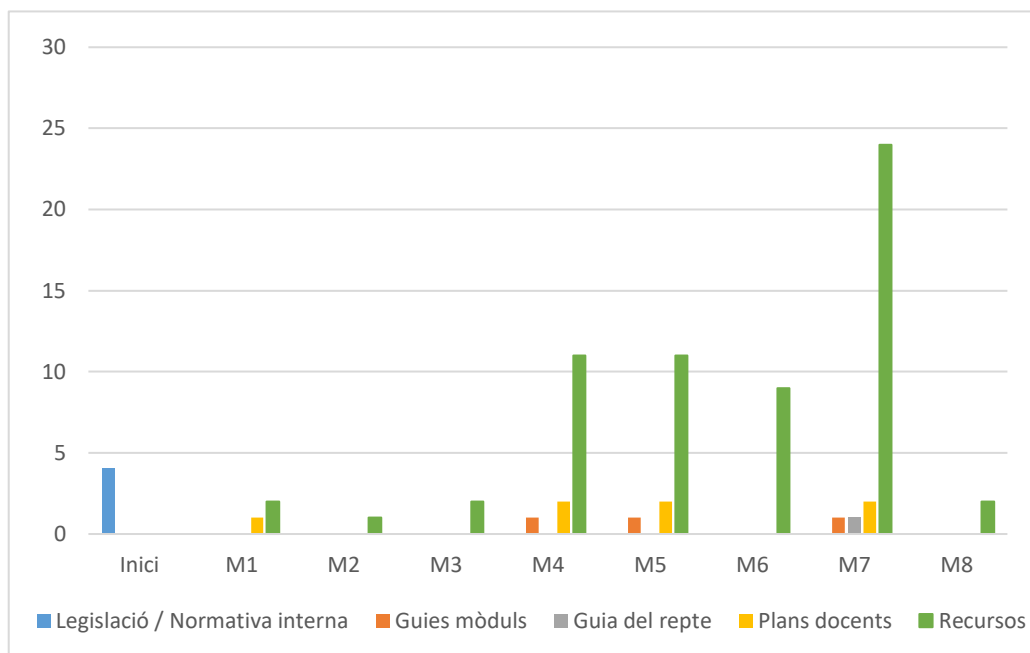
Un tercer descriptor seleccionat per aquest treball és *llengües com a element central*. Els arxius que responen a aquest aspecte significa que destaquen les llengües ja sigui mencionant-les en un apartat i relacionant-les amb altres elements curriculars, bé posant de manifest la seva rellevància, de forma explícita, en la formació inicial de mestres o descrivint al llarg de tot el document com treballar-les. Dels 167 arxius s'han identificat 77 que presenten les llengües de forma centralitzada. La tipologia d'aquests respon a la indicada amb anterioritat i s'hi suma una *guia de repte*, així doncs s'identifica *legislació* (2), *normativa interna* (2), *guies de mòdul* (3), *guia de repte* (1), *plans docents* (7) i *recursos* (62).

Igualment que en els descriptors previs, la distribució dels arxius que disposen de les llengües com a element central és lineal, en tant que van apareixent al llarg del curs. No obstant això, aquest tipus d'arxius s'acumulen en aquells mòduls on la temàtica del repte està associada a les llengües o on es contempen seminaris de seguiment lingüístic (M4, M5, M6, M7). Com es veurà a la discussió dels resultats, aquesta tendència evidencia una pràctica allunyada del treball transdisciplinar que s'esperaria d'una formació competencial i plurilingüe.

Un aspecte més a destacar de la Figura 23 és que s'inclou una primera guia del repte per mencionar les llengües i el seu tractament de manera transversal.

Figura 23

Nombre, tipologia i distribució d'arxius, per mòdul, amb les llengües com a element principal



Pel que fa a la integració de les llengües als diferents arxius, s'observa, de nou, diferències en el format entre *legislació*, *normativa interna*, *guies del mòdul* i *plans docents* respecte *guia del repte* i els *recursos*. Els tres primers presenten les llengües indicant quina és la vehicular i, sovint, quines competències i/o criteris d'avaluació-RA es contemplen en relació amb aquestes. Així a la *memòria del BCE* s'estableix quines són les llengües vehiculars i els condicionants als que estan subjectes (proves lingüístiques i nivell d'aquestes). A la *guia del Mòdul 4*, per exemple, es concreten les llengües d'ensenyament-aprenentatge, les competències transversals relacionades amb la comunicació, T11-T12, i els criteris d'avaluació.

Aquest tipus d'informació també la solen presentar els *plans docents dels seminaris*, però es complementa amb la menció dels continguts que reflecteixen el treball de les llengües, com per exemple, "learning new vocabulary and language structures" (Baró, 2019, p.1), del seminari *English for Specific Purposes* (Mòdul 4). En el pla docent del M5, D11 BCE5- *Problemes socials i pensament crític*, en canvi, es destaca la llengua com un element essencial en la compleció del projecte/proposta educativa.

Quant a la *guia del repte*, concretament del Mòdul 7, les llengües intervenen des d'una perspectiva més pràctica, en tant que no només es menciona la llengua vehicular, sinó que es plantegen preguntes per reflexionar sobre la biografia lingüística de l'estudiant.

Pel que fa als arxius de categoria *recursos* són els que presenten de forma més diversa les llengües com a element central. Així doncs, s'identifiquen dilemes (D51.2 BCE4, Mòdul 4) que fan reflexionar sobre l'acció de produir llengua; exercicis de naturalesa distinta que permeten millorar la dimensió lingüística de la CC (D8 BCE5, Mòdul 5); recursos com *Spanishdict* que fomenten la dimensió sociolingüística a través de la traducció i adequació de la redacció al context (col·locacions, conjugacions, connectors textuais, etc.) (D27 BCE6, Mòdul 6) o, fins i tot, articles on es justifica el desenvolupament d'una llengua per poder aprendre (D35.1 BCE7, Mòdul 7).

Per últim, i abans de passar al darrer descriptor vinculat al treball de les llengües, interessa recuperar novament els descriptors complementaris que ofereixen una visió més acurada de la presència de les llengües a la formació –definició del concepte multi-pluri-bilingüisme, justificació, menció de llengües i vincle amb altres elements curriculars. S'aprecia com d'aquests 77 arxius mencionats, amb llengües com a element central, només un –recurs D35.4 BCE7, guia per implementar EMILE a l'aula– integra de forma completa les llengües, és a dir, proposa diferents llengües vehiculars per utilitzar aquest recurs i aporta informació addicional molt rellevant per al futur docent relacionada amb la didàctica d'EMILE a l'aula. Alhora, aquestes dades poden ser d'utilitat per a l'estudiant de mestre com a aprenent de llengües. La Taula 40 fa palesa aquesta realitat:

Taula 40

Concreció del contingut de l'únic arxiu que incorpora informació completa de les llengües

| Descriptors | D35.4 BCE7 (University of Turku, 2009) |
|--|---|
| <i>Definició/menció habitual de termes relacionats amb llengües (plurilingüisme, bilingüisme, multilingüisme, AICLE-EMILE, etc.)</i> | “L'éducation bilingue, l'enseignement basé sur les disciplines et les contextes EMILE donnent certes plus d'occasions d'apprendre implicitement le langage préfabriqué qu'un enseignement des langues traditionnel, toutefois les conventions du discours académique ne peuvent pas être acquises de façon implicite à partir de l'environnement” (University of Turku, 2009, p.15) |
| <i>Justificació</i> | “- améliore les compétences linguistiques, en particulier la communication orale développe l'intérêt porté au plurilinguisme et les comportements qui lui sont favorables donne l'occasion d'étudier un sujet à travers une multiplicité de points de vue [...]” (University of Turku, 2009, p.10) |
| <i>Menció llengües d'ensenyament</i> | Anglès-Francès-Aleman... qualsevol llengua que intervingui en la formació com a L2. |

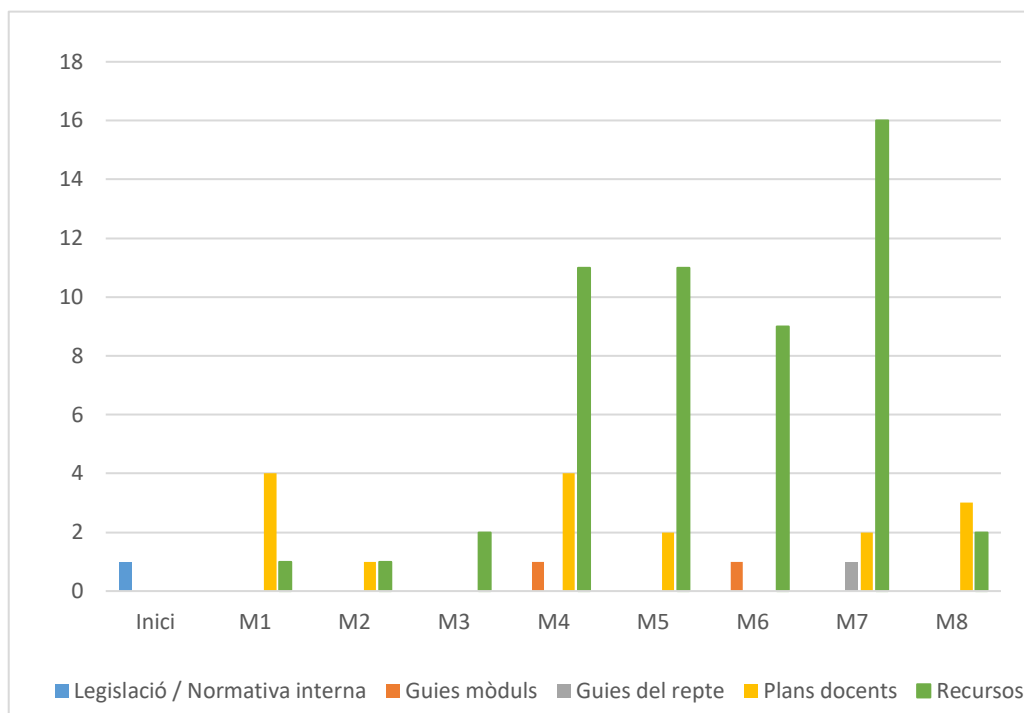
| Descriptors | D35.4 BCE7 (University of Turku, 2009) |
|--|---|
| <i>Relació altres elements curriculars</i> | Un element curricular són les estratègies per al desenvolupament de les llengües en un context on s'aprèn llengua i contingut alhora. Exemple d'estratègia: "3. Ne pas abuser du contexte ou du «sens commun» pour trouver le sens d'un texte. Cela conduit souvent les apprenants à faire des hypothèses erronées et à ignorer ce que le texte dit effectivement" (University of Turku, 2009, p.35). |
| <i>Treball de les competències</i> | Varia segons l'estratègia a treballar, un exemple vinculat a la pràctica de l'audició és "Travailler sur le vocabulaire et les expressions du texte en associant les expressions de la langue cible et leurs équivalents en L1 avant, pendant et après l'écoute" (University of Turku, 2009, p.37). |

Descriptor 4: Presència del treball de les llengües als arxius analitzats

L'últim descriptor que es contempla aquí fa referència a les propostes que permeten als estudiants millorar el desenvolupament de la CC en qualsevol de les seves tres dimensions: lingüística, sociolingüística o pragmàtica. S'han comptabilitzat 73 arxius, dels 167 analitzats, que integren com a mínim una proposta de treball. La tipologia d'aquests es diferencia de la resta de descriptors en tant que no s'ha considerat cap arxiu de la categoria *legislació*. Per tant, s'identifiquen arxius de *normativa interna* (1), *guies de mòdul* (2), *guia del repte* (1), *plans docents* (16) i *recursos* (53).

Figura 24

Nombre, tipologia i distribució d'arxius, per mòdul, amb les llengües com element principal



En relació a la distribució d'aquests documents, Figura 24, s'observa una tendència molt rellevant i és que tenint en compte que el programa d'estudis analitzat advoca per un treball transdisciplinar de les llengües, s'esperaria que un nombre elevat de seminaris, independentment de l'àmbit de coneixement, incorporessin recursos per treballar la llengua, com ara un llistat terminològic. No obstant això, la majoria dels 73 arxius s'associen exclusivament a mòduls i seminaris on la llengua és un element central (M4 i M7). Observem, per exemple, com l'arxiu de *normativa interna* és el Pla d'Acció Multilingüe de l'UdA; una *guia del mòdul* i la *guia del repte* pertanyen als Mòduls 4 i 7 respectivament on el repte gira al voltant de les llengües; els *recursos* són els genèrics del mòdul i de seguiment lingüístic, mentre que els *plans docents* són d'aquells seminaris on la comunicació és clau com *el mestre com agent educatiu*, *treball en equip*, *atenció a la diversitat*, etc. Positivament es destaquen els *plans docents* dels seminaris de TIC / TAC (M2 i M7) que, tot i ser gestionats per diferent professorat, incorporen eines digitals de diversa tipologia que assegurin una reflexió i treball vers les llengües en línia – D30.1 BCE2 (article Ros, 2015); D33.1 BCE7 (recursos *Tynicards*, *Mimerise*, *Duolingo*, etc.). Contràriament, *plans docents* com el D36 BCE3 (Mòdul 3) o D24 BCE6 (Mòdul 6), entre altres de l'àmbit de ciències, presenten un únic vincle amb les llengües a través del nombre màxim d'incorreccions.

Quant a la integració de les propostes de treball als diversos arxius, caldria destacar novament la multiplicitat de formats. Així doncs, als documents amb un nivell de concreció superior com és el *Pla d'Acció Multilingüe* o les *guies de mòdul* es poden trobar descripcions del tipus d'activitats on es treballaran les llengües (cursos, estades formatives). La *guia del repte*, per altra banda, concreta a través de la contextualització del repte, del seu desencadenant i de les preguntes reflexives l'enfocament que es prendrà de les llengües en aquell mòdul. Pel que fa als *plans docents* s'identifiquen referències a diferents recursos –llibres, articles, guies, glossaris–, com en el D15 BCE1 (Mòdul 1). Encara que també s'obté aquesta informació a través de la metodologia i criteris d'avaluació, com en el cas del D52 BCE4 (Mòdul 4). Finalment, i pel que fa als arxius de categoria *recursos*, el format també és múltiple, en tant que s'identifiquen diccionaris, glossaris, exercicis mecànics, enregistradors de veu, plataformes en línia per treballar la CC, etc.

El que s'extreu d'aquests resultats és que les competències es materialitzen essencialment a través dels documents genèrics de *legislació* i *normativa* i es complementen amb alguns *plans docents* i *recursos*. També que el tipus de document condiciona el volum i la forma en què es presenten les competències, és a dir, poden figurar com a llistat, a través d'altres elements curriculars o no aparèixer. Un altre aspecte destacable és que la temàtica del mòdul determina un treball més profund de certes competències com la de *Cultura democràtica* al mòdul 5. Això es tradueix en, d'una banda, que sigui difícil identificar la xarxa que s'estableix entre les competències i altres elements curriculars. De l'altra, que, tal com es corroborarà a través dels resultats de l'objectiu 4, el fet que no es vinculin les competències a totes les unitats formatives (seminaris – treball guiat) pot confondre tant a professorat, al no saber si són responsables d'aquelles competències, com a estudiants, dubtant si des dels seminaris també s'avaluen les competències.

Aquesta situació té repercussió en la integració de la CC i és que, de la mateixa forma que no acaben de fer-se presents la resta de competències associades al perfil professional docent, aquesta tampoc s'hi contempla explícitament a no ser que la temàtica del seminari sigui lingüística o afí a la comunicació, com succeeix al mòdul 5 amb el seminari *Problemes socials i pensament crític*.

D'altra banda, pel que fa a les llengües, són un element també present en la documentació analitzada, però succeeix el mateix que amb les competències, és a dir, no existeix cap arxiu a disposició del professorat i estudiants que reculli amb claredat les llengües vehiculars de cada repte i seminari, on també consti la descripció del contingut de les proves de llengües o on

s'estableixin els fonaments teòrics que justifiquen uns enfocaments didàctics o altres en la integració i avaluació de les tres llengües vehiculars. Addicionalment, als documents analitzats com són *guia del mòdul* i *pla docent de seminari* (M1, M2, alguns de l'M7) no sempre es fa palès quines seran les llengües presents en cada repte a través de les unitats de formació.

6.3. Analitzar els mecanismes de seguiment i avaluació del desenvolupament de la CC dels estudiants en el pla d'estudis del BCE

En aquest capítol es presenten els resultats associats al tercer objectiu de la recerca, relacionat amb l'anàlisi dels recursos i accions que permeten al professorat realitzar el seguiment de les competències dels estudiants, vinculades a les llengües (BCE01, T11, T12). Inicialment, es presenta una explicació dels RA en què es desglossa cadascuna de les competències al llarg dels mòduls. També les activitats en què aquestes s'evidencien, l'eina de seguiment i el format que pren el *feedback* que reben els estudiants respecte la competència. En aquest context, i en relació a les competències transversals, també es mencionen les hores d'exposició a les tres llengües vehiculars a l'esdevenir oportunitats per fer el seguiment dels estudiants. Després d'aquesta informació, s'incorpora una figura que permet visualitzar la relació entre els elements anteriors i, a continuació, s'exposa quins resultats es desprenen d'aquesta triangulació d'informacions. Finalment, es fa referència a la consideració de la CC a la formació i les millores efectuades per tal de refermar l'acompanyament, seguiment i avaluació de les competències indicades.

6.3.1. Competència específica BCE01

A través del pla d'estudis s'aprecia com la competència específica BCE01 està lligada a la didàctica de les llengües catalana, anglesa i francesa. Això es tradueix en què el futur mestre ha de disposar de coneixements, recursos i habilitats per discernir entre les estratègies més adequades per treballar les llengües a l'aula escolar, així com per identificar les necessitats que presenten els alumnes i poder gestionar-les. En el context de la recerca, aquesta competència inclou RA vinculats a la identificació de models d'ensenyament-aprenentatge en llengües, selecció d'estratègies, implementació de les estratègies i consideració d'elements multiculturals i plurilingües en la programació. S'aprecia, per tant, una aparent gradació en l'assoliment complet de la competència, partint d'un reconeixement d'orientacions educatives fins la incorporació d'aquestes en la pràctica real.

A través dels documents que orienten la formació s'aprecia com la competència BCE01 s'evidencia, generalment, en tres tipus de tasques adscrites al context universitari, és a dir, reflexions al portafolis, activitats concretes –entrevistes a una escola, planificació d'intervencions educatives– i resolucions finals del repte. Aquesta darrera activitat, bé sigui des del format oral com escrit, permet verificar el grau d'assoliment del nivell de la competència establert per a aquell mòdul, que ha quedat també manifestat en la resta de tasques.

El grau d'assoliment identificat es fa constar als *fulls d'avaluació*, eina que afavoreix el seguiment de la progressió de la BCE01 dels estudiants des del primer fins a l'últim any de la formació. Cada mòdul disposa de dos fulls. En el primer s'inclou una rúbrica on es fa constar el RA d'aprenentatge de la BCE01, i de les altres competències, associat a aquell mòdul. Aquest es desglossa generalment en dos i tres indicadors que s'avaluen segons 5 criteris:

- 0/1. No/Quasi no respon als requeriments previstos a l'indicador
2. Respon amb dificultats als requeriments previstos a l'indicador
3. Respon globalment als requeriments previstos a l'indicador
4. Respon totalment als requeriments previstos a l'indicador
5. Respon totalment i amb excel·lència als requeriments previstos a l'indicador

Aquests criteris es consideren en tres moments del mòdul coincidint amb les tres evidències i cadascun d'ells equival a una puntuació , 0/1, 2, 3, 4 o 5, respectivament. Al finalitzar el mòdul s'obté una qualificació numèrica del grau d'assoliment de la competència en aquell nivell, que resulta de la mitjana aritmètica de la puntuació dels tres moments més la nota global de la defensa del repte. El retorn a l'estudiant, però, a més de ser quantitatiu és qualitatiu. En qualsevol evidència el professorat responsable del mòdul, i en conseqüència de les sessions de Treball Guiat, efectua un retorn qualitatiu mitjançant notes escrites en la producció, explicacions en tutories i comentaris orals en la defensa del repte.

Quant al segon full d'avaluació, a mode de resum, recull les qualificacions de les tres evidències dels RA que es treballen en aquell mòdul i la mitjana aritmètica d'aquests. A la Figura 25 i 26 és possible observar una mostra de les graelles utilitzades per realitzar el seguiment específic i general de la BCE01, format que s'adopta també per a la resta de competències específiques i transversals.

Figura 25

Mostra de la graella emprada per a l'avaluació de la BCE01 al mòdul 1 (full d'avaluació 1)

| | | AVALUACIÓ | | | | |
|---|---|---|---|--|---|--|
| | | 1r lliurament | | | | |
| | | No/quasi no respon als requeriments previstos a l'indicador | Respon amb dificultats als requeriments previstos a l'indicador | Respon globalment als requeriments previstos a l'indicador | Respon totalment als requeriments previstos a l'indicador | Respon totalment i amb excel·lència als requeriments previstos a l'indicador |
| Resultats d'Aprenentatge | Indicadors | 0-1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| BCE011 Identifica models d'ensenyament-aprenentatge (E/A) en llengües a l'aula | Describeix la realitat lingüística de diferents sistemes educatius | 1 | | | | |
| | Identifica el plurilingüisme com a tret identitari dels sistemes educatius del país | | 2 | | | |
| | | | | | Total/10 | 3,0 |

Figura 26

Resum qualificacions de les tres evidències en l'avaluació de la BCE01 al mòdul 1 (full d'avaluació 2)

| Resultat d'aprenentatge de cada competència | |
|---|---------|
| Avaluacions | BCE0131 |
| 1 | - |
| 2 | 4,00 |
| 3 | 6,00 |
| Defensa del repte | 4,00 |
| | Total |
| | 7,1 |

Així doncs, fins ara, s'han descrit globalment els procediments que es segueixen per avaluar la BCE01. Ara bé, és necessari presentar també com es formulen cadascun dels RA i indicadors associats a aquesta competència i la relació que estableixen amb la resta d'elements i procediments que intervenen en l'avaluació. La Figura 27 recull la informació referida:

Figura 27

Competència BCE01 i elements que participen en el seu seguiment

| BCE 01 Gestionar situacions d'ensenyament-aprenentatge integrat de continguts i llengües en contextos plurilingües i multiculturals. | | | | |
|--|--|--|--|---|
| MÒDUL I TEMÀTICA | M2 INSTITUCIÓ ESCOLAR | M3 CIÈNCIES EXPERIMENTALS | M5 CIÈNCIES SOCIALS | M7 LLENGUA ESTRANGERA |
| RA MÒDULS | M2_BCE011 Identifica models d'ensenyament-aprenentatge (E/A) en llengües a l'aula | M3_BCE012 Selecciona estratègies AICLE pertinents a un objectiu educatiu donat | M5_BCE0131 Aplica fonaments d'AICLE en una seqüència didàctica | M7_BCE0132 Incorpora aspectes de plurilingüisme i multiculturalitat en la programació |
| I N D I C A D O R S | I21 _Descriu la realitat lingüística de diferents | I3 _Utilitza un registre lingüístic escrit adaptat a l'edat dels alumnes | I5 _Aplica un llenguatge i registre escrit adequat a l'edat dels alumnes. | I7 _La planificació conté els apartats principals d'una proposta didàctica. |
| | I22 _Identifica el plurilingüisme com a tret identitari dels sistemes educatius del país | I32 _Utilitza un registre lingüístic oral adaptat a l'edat dels alumnes | I52 _Aplica un llenguatge i registre escrit adequat a l'edat dels alumnes. | I72 _Cada apartat es redacta de forma clara i entenedora. |
| | | | | I73 _La proposta didàctica CLIL o EMILE incorpora com a mínim una activitat associada a d'altres llengües (enfocament plurilingüe i consciència de la diversitat cultural) |
| EVIDÈNCIES | PORTAFOLIS / ACTIVITATS ADDICIONALS / DEFENSA DEL REPTE (ORAL – ESCRITA) | | | |
| EINA | FULL D'AVUACIÓ | | | |
| FORMAT RETORN | NOTES ESCRITES EN LA PRODUCCIÓ / EXPLICACIONS EN TUTORIES / COMENTARIS ORALS EN LA DEFENSA DEL REPTE | | | |

6.3.1.1. Quins resultats reporta aquesta informació en relació a la BCE01?

A través de la figura anterior, configurada a través dels arxius que orienten els estudis, s'observa com la BCE01, *Gestionar situacions d'ensenyament-aprenentatge integrat de continguts i llengües en contextos plurilingües i multiculturals*, intervé als mòduls 2, 3, 5 i 7³³ independentment del contingut principal d'aquests. Del fet descrit es desprèn l'existència de transdisciplinarietat en el pla d'estudis, en tant que es contempla una competència vinculada a la didàctica de les llengües en altres àmbits de coneixement com són les ciències experimentals o socials. No obstant això, si s'analitza en profunditat el contingut dels RA i indicadors que concreten la competència, així com les tasques a través de les que s'evidencien aquests, s'aprecien tres aspectes que podrien dificultar el seguiment sistemàtic de la competència.

El primer d'ells està relacionat amb la **redacció dels RA i continguts dels mòduls 3 i 5**. En aquests els estudiants assisteixen a seminaris en els que treballen amb coneixements, estratègies i eines pròpies de les àrees de ciències. En els RA de la BCE01 en aquests mòduls, però, es fa referència a la selecció i implementació d'estratègies i fonaments *AICLE*, continguts amb els que no han treballat els estudiants perquè es proveeixen al mòdul 7 a través dels seminaris de *Didàctica de les llengües en entorns bilingües i AICLE*.

El segon aspecte fa referència també a la **redacció dels indicadors associats al RA del mòdul 5**. D'acord amb el pla d'estudis, aquesta competència incrementa el nivell quan canvia de l'M3 a l'M5. La problemàtica que s'identifica és que existeix un decalatge entre el nivell que correspon als indicadors del M5 i el que en realitat es demana. Així, en comptes d'incloure en la redacció verbs com *utilitzar* s'haurien d'emprar verbs que impliquen també una reflexió com *analitzar, interpretar, modelar, etc.*

El darrer fet que pot incidir en el seguiment sistemàtic de la competència està relacionat amb les **tasques que s'utilitzen per poder evidenciar-la**. Si bé és cert que totes elles adopten formats diferents, tenen relació estreta amb el repte de cada mòdul i condueixen als estudiants a integrar els continguts, recursos i estratègies dels diversos seminaris, no sembla avaluar-se en un context real com és l'escola. Al BCE, i concretament a les estades formatives, les llengües esdevenen un condicionant pels estudiants, donat que es selecciona el centre educatiu i l'espai

³³ La competència BCE01 també intervé al mòdul 9 del BCE (últim any acadèmic) a través del RA *BCE0133 - Gestiona situacions d'ensenyament-aprenentatge integrat de continguts i llengües a l'aula*. Per la limitació temporal de la recerca es decideix acotar l'anàlisi d'aquesta competència en els dos primers cursos de la formació.

d'intervenció en funció de la llengua de menció. No obstant això, tot i que la BCE01 és una competència associada a la didàctica de les llengües no s'avalua en l'entorn real. Això fa que no es treballi a l'escola i tampoc es pugui rebre retorn significatiu dels mestres de l'escola, sinó només del professorat universitari.

Malgrat el descrit a les línies anteriors, els RA dels M2 i M7, així com els indicadors que se'n deriven mostren concordança entre la temàtica que s'aborda al mòdul, la terminologia dels RA i la concreció dels indicadors. Alhora, el seu contingut, especialment el del M7, dona lloc a poder fer seguiment no només des del context simulat, sinó des de l'entorn real com serien les estades formatives.

6.3.2. Competència transversal T11

La competència transversal T11, *Comunicar-se, oralment i per escrit, en la llengua pròpia i en d'altres, incloent-hi l'anàlisi i la síntesi del discurs*, es relaciona inicialment al context d'estudi amb el domini de la llengua catalana, bé sigui com a objecte bé com a eina de comunicació. En aquest sentit s'espera que el futur docent pugui emprar el català per relacionar-se a l'aula i amb la resta de comunitat educativa. Alhora, ha de ser competent en la confecció d'aquest discurs, utilitzant el lèxic més adequat, aplicant la normativa gramatical i sintàctica, sent coherent en la presentació de les idees i sabent articular el missatge als estímuls comunicatius de l'entorn.

En la formació analitzada, la competència descrita presenta dos RA associats a l'argumentació d'idees, orals i escrites, adaptant el discurs a una audiència general, el primer, i a un públic professional, el segon. En aquest cas també s'identifica certa gradació en l'assoliment complet de la T11, tenint en compte que, d'una banda, el segon RA implica disposar de terminologia més específica per respondre a les demandes comunicatives del context i, de l'altra, aquest RA es presenta al segon any acadèmic.

Les tasques en les que s'evidencia aquesta competència es desenvolupen essencialment al context universitari. En són exemples, l'anàlisi i redacció de textos en un curs de llengües complementari; exposicions orals, treballs escrits i exàmens en seminaris i treball guiat i proves lingüístiques internes o externes. Les primeres activitats, a més d'evidenciar la integració dels continguts adquirits, permeten a l'estudiant conèixer quines són les fortaleses i febleses del català que utilitzen en l'àmbit acadèmic. Aquestes tasques, sovint, estan contextualitzades, en tant que cadascuna es vincula a la temàtica del mòdul en el que es desenvolupa.

Pel que fa a les proves lingüístiques presenten contingut no associat a la formació de mestres, encara que alguns exercicis incloguin notícies de la realitat andorrana. La funció d'aquestes proves és evidenciar els nivells B2.2 i C1 de llengua catalana, necessaris per promocionar al segon i tercer any del bàtxelor, però serà només la prova estandarditzada, i no la de la formació, la que pugui acreditar el nivell de català oficial. Així doncs, en aquest cas sí que es busca qualificar als estudiants, ja sigui des d'una prova preparada pel professorat de llengües del BCE o pels experts de l'àrea de llengua catalana del Govern d'Andorra. En tots dos casos, els blocs de contingut que s'analitzen són: comprensió oral, comprensió escrita, expressió i interacció escrita, lèxic, gramàtica i ortografia i expressió i interacció oral.

Com en la competència BCE01, el nivell d'assoliment es fa constar al *full d'avaluació*. Es diferencia del format numèric de la qualificació de la competència específica, en tant que a la T11 es concreta el nivell d'acord amb el CEFR (Council of Europe, 2018). Addicionalment, s'especifica la puntuació obtinguda de cada part de les proves en un document que es comparteix amb els discents per correu. La Figura 28 esdevé la mostra de com es presenta aquesta competència en la graella d'avaluació dels estudiants, el primer curs, i la Figura 29 el retorn quantitatiu que reben els estudiants de la prova lingüística interna:

Figura 28

Mostra de la T11 al full d'avaluació dels estudiants al primer any acadèmic (qualitatiu)

| Resultats d'Aprenentatge | Indicadors | Apte/ No apte |
|--|---|---------------|
| T11 Argumenta les idees de forma adequada de forma oral i escrita al públic objectiu. | Mostra un domini de nivell B2.2 en la competència de comprensió i expressió escrita en la llengua catalana Mostra un domini de nivell B2.2 en la competència de comprensió i expressió oral en la llengua catalana | Apte |

Figura 29

Retorn quantitatiu del nivell de domini de la llengua catalana (prova de domini)

| NOM ESTUDIANT | | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|---------------------|--------------|
| Blocs | | Puntuació Total | Puntuació Obtinguda | observacions |
| Part 1 | Comprensió oral | 15 punts | 15 punts | |
| | Comprensió escrita | 15 punts | 10 punts | |
| | Expressió i interacció escrita | 30 punts | 20 punts | |
| | Lèxic, gramàtica i ortografia | 20 punts | 11 punts | A millorar |
| Part 2 | Expressió i interacció oral | 20 punts | 18 punts | |
| Total examen | | 100 punts | 74 punts | |

Pel que fa al retorn que reben els estudiants en les activitats de la formació, aquest és essencialment qualitatiu, ja que el professorat encarregat d'assistir i avaluar als estudiants realitza comentaris en les produccions –orals i escrites–, en l'assessorament lingüístic durant tutories i afegint *Apte/No apte* als nivell de llengües del full d'avaluació, com s'ha vist a la Figura 28. La Figura 30 mostra part del retorn qualitatiu a les produccions de dos estudiants en formació:

Figura 30

Feedback en dues produccions escrites en català

“Hi ha diferents errades ortogràfiques, qüestionari primera pàgina, mancances, jo crec que és perquè fas una interferència entre el francès i el català [...]. Primer i segon paràgraf també presenten errades, per tal que, sobra el de, en tot cas si el posem caldria accentuar el què, ja que va abans de preposició, tal i com diu la normativa. Objectiu és tenir informació, també sobra el de, ja s'entén sense el de, queda massa forçat”.

El motiu per el qual he escollit aquest tema, ha estat la necessitat real de transformació dels espais d'aprenentatge a nivell de primària, que ens ha plantejat el Col·legi Sant Ermengol. Aquest centre va obrir les seves portes a l'octubre de 1966, a per als infants i joves del

Paraules clau: per a tal hi s'ha mitjà hob es'

El treball ha d'incloure entre 4 i 6 paraules claus (que s'han de presentar en català i en la llengua de menció). Es recomana la utilització dels descriptors de Thesaurus de la UNESCO.

Es pot considerar, però, també quantitatiu pel fet que acompanyant aquests comentaris es fa constar el nombre d'incorreccions lingüístiques quan es produeixen en treballs finals i exàmens. Cal afegir que, si bé el retorn de les tasques de seguiment s'efectua al llarg del curs formatiu, les qualificacions de les proves lingüístiques es presenten al final de l'any acadèmic que és quan aquestes activitats es desenvolupen generalment³⁴.

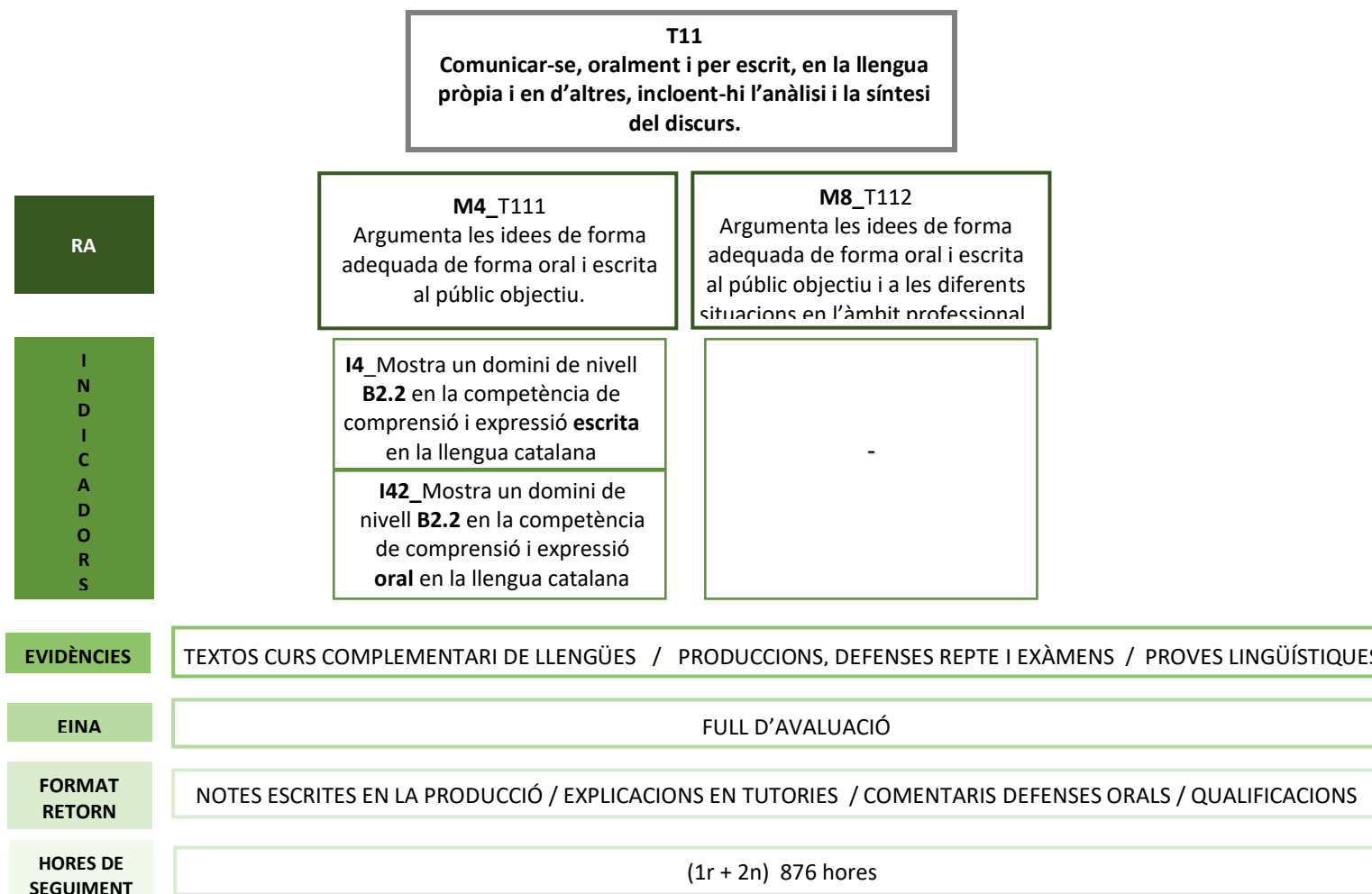
Quant al nombre d'hores d'exposició a la llengua catalana, aquest ascendeix a 876 (49,5%) de les 1769,5 hores de formació els dos primers anys. D'aquestes 876 hores, 489 (27,63%) es comptabilitzen al primer curs (2018-2019) i 387 (21,87%) al segon (2019-2020). Aquest còmput d'hores d'exposició s'extreu de les sessions de treball guiat, seminaris i estades formatives. De tots ells es deriven múltiples ocasions per poder recollir evidències de l'*output* dels estudiants en aquesta llengua i realitzar un acompanyament pertinent.

Així doncs, fins al moment, s'han descrit els elements presents en l'avaluació de la T11. Seguint l'estructura de l'apartat anterior és precís presentar també com es formulen cadascun dels RA i indicadors associats a aquesta competència i la relació que estableixen amb la resta d'elements i accions que intervenen en l'avaluació. A continuació, es presenta la Figura 31 que aplega la informació descrita:

³⁴Sembla pertinent esclarir que si un estudiant presenta un certificat oficial d'una institució externa, com pot ser el Govern d'Andorra, aquest no haurà de superar les proves lingüístiques internes i es farà constar igualment el nivell presentat als *fulls d'avaluació*.

Figura 31

Competència T11 i elements que participen en el seu seguiment



6.3.2.1. Quins resultats reporta aquesta informació en relació a la T11?

S'aprecia com la T11, *Comunicar-se, oralment i per escrit, en la llengua pròpia i en d'altres, incloent-hi l'anàlisi i la síntesi del discurs*, és una competència de la que es fa seguiment durant el curs acadèmic, encara que s'avalua al final d'aquest coincidint amb els mòduls 4 i 8. S'estableixen dos RA, un pel primer i un pel segon curs acadèmic. Amb tot, s'identifiquen cinc aspectes que podrien condicionar el seguiment de la T11 en el BCE i estan relacionats amb la terminologia en la redacció, amb la concreció dels RA, amb els instruments i les oportunitats per fer el seguiment i evidenciar el desenvolupament de la competència.

El primer aspecte està relacionat amb la **formulació de la competència i la idea que se n'extreu**. La T11 s'associa al domini de la llengua catalana, però en realitat la competència acotada al Decret d'establiment del Marc Andorrà de Titulacions d'Ensenyament Superior (MATES) (2010), comprèn la comunicació en la llengua pròpia (català) i en altres llengües, com podrien ser les vehiculars –anglès i francès. Això pot dificultar la comprensió per part dels estudiants sobre què se'ls avalua o quin tipus de titulació haurien de presentar.

El segon aspecte està relacionat amb la **formulació acotada dels RA T111-T112**. La competència T11 convida a l'usuari, en principi, de la llengua catalana a comunicar-se adaptant el discurs al context. En aquest, és possible que l'emissor ajusti el llenguatge per informar, per cridar l'atenció o bé per explicar un fenomen, entre altres. Això, no obstant, els RA que s'inclouen al full d'avaluació dels estudiants i que es deriven d'aquesta competència fan referència exclusivament a l'acció d'*argumentar*. El que es desprèn d'aquest fet és que la terminologia emprada limita el seguiment complet de la T11, ja que deixa de banda les altres funcions del llenguatge. Amb tot, els indicadors que es deriven del RA T111, tot i no concordar amb aquest, sí ho fan amb la formulació inicial de la competència establint un domini de nivell B2.2, oral i escrit, en llengua catalana, anant així més enllà de l'argumentació.

Un tercer aspecte és la **no inclusió d'indicadors per al RA T112**. Malgrat que al segon any acadèmic –M8– s'administra una prova per confirmar el nivell C1.1, el full d'avaluació no presenta indicadors que es desprenguin del RAT112. S'afegeix el fet que els resultats obtinguts en aquestes proves, a diferència del primer any, no es bolquen en el full d'avaluació, sinó que queden recollits a una graella independent a la qual no tenen accés els estudiants³⁵. Aquesta

³⁵ Encara que els estudiants no poden disposar al seu full d'avaluació dels resultats de la prova de llengua catalana, la professora responsable fa tutories per mostrar i comentar les qualificacions obtingudes.

pràctica s'allunyaria de la continuïtat en l'avaluació i transparència que demanda un model competencial.

Un quart aspecte és el **contingut del RA T112 i la no evidència d'aquest en l'entorn real**. Cal recordar com aquest en el segon nivell de concreció inclou en el redactat "a les diferents situacions de l'àmbit professional". Aquest aspecte s'evidencia als exercicis de la prova interna que presenten un lligam temàtic amb l'entorn laboral (escola, teletreball, educació). No obstant això, a les estades formatives, tot i ocupar 180 hores de la formació, no s'extrapolen l'avaluació i seguiment d'aquesta competència, el que duu a perdre l'evidència de l'ús de la llengua en un entorn real.

Per últim, s'adverteix com en l'enfocament lingüístic de la llengua catalana, igual que en l'anglesa i francesa, es designen tres nivells mínims que han de demostrar els estudiants al final de cada curs "amb la finalitat de garantir una progressió òptima de l'aprenentatge" (Escola d'educació, 2018, p.40). Els dos primers nivells estan associats als dos RA esmenats, però **el tercer nivell no presenta RA i tampoc indicadors**. Aquest fet podria condicionar l'avaluació pertinent del darrer nivell.

6.3.3. Competència transversal T12

La competència transversal T12, *Comunicar-se amb altres persones proporcionant una informació adaptada a les necessitats dels interlocutors*, es vincula en el context d'estudi a les llengües anglesa i francesa, sigui com a objecte, sigui com a instrument de comunicació. Es preveu, per tant, que l'estudiant de mestre pugui intervenir a l'aula i relacionar-se amb la resta de la comunitat educativa en qualsevol de les dues llengües mencionades. Alhora, ha de ser competent, igual que amb la T11, en la confecció del discurs, ajustant la terminologia al públic, seguint les estructures gramaticals i sintàctiques pertinents, sent coherent en la presentació de les idees i configurant el conjunt del missatge d'acord als estímuls de la situació comunicativa.

A la formació analitzada, la competència descrita presenta dos RA relacionats amb l'assoliment dels nivells B2.1 i B2.2 de la llengua de menció i tercera llengua que trien els estudiants. Com en la competència anterior s'aprecia aquesta gradació, però no es concreten els límits de cada nivell. Seguint el CEFR (Council of Europe, 2020) els estudiants haurien de ser capaços d'entendre idees principals de diferents tipologies de textos; interactuar amb fluïdesa i espontaneïtat; produir textos en multitud d'àmbits i argumentar punts de vista, però aquest conjunt d'habilitats no queda reflectida a cap indicador.

Aquesta competència es posa de manifest en diferents tasques que es duen a terme essencialment al context universitari. Les activitats proposades inclouen produccions orals i escrites, exàmens, defenses del repte i proves lingüístiques internes o externes. Les primeres, com en la T11, es relacionen generalment amb la temàtica del mòdul en el que s'encabeixen i tenen la funció, a més d'integrar els continguts de la formació, evidenciar el domini de l'estudiant en les llengües vehiculars. Alguns exercicis més específics són entrades al portafolis, debats a l'aula, biografies lingüístiques, graelles d'errors freqüents o enregistrament de la producció oral, entre d'altres. Serà a partir d'aquestes evidències que el professorat pot oferir un suport més acurat.

Convé subratllar que, donades algunes dificultats que presentaven els estudiants en anglès i francès, es va proposar a partir del M4 un ajut nomenat "Seguiment lingüístic". Són sessions que formen part de Treball guiat i que ofereixen als estudiants un acompanyament addicional en la comprensió, correcció i ús d'aquestes llengües. Usualment, cada "Seguiment lingüístic" té la funció de preparar lingüísticament a l'estudiant pel següent mòdul, és a dir, si a l'M7 la llengua vehicular és l'anglès, s'inclouran aquest tipus de sessions a l'M6. No obstant això, és possible que en alguns mòduls es proveeixi de doble "Seguiment lingüístic" amb la intenció de reforçar no només la llengua futura, sinó la vehicular del propi mòdul com pot ser el francès. En aquest darrer cas, el contingut de les activitats està directament relacionat amb la temàtica del repte.

Tornant al segon tipus de tasques, les proves lingüístiques, a diferència del que succeïa en la T11, el contingut que aborden és molt més genèric i, per tant, no està associat a la formació i tampoc al context sociocultural andorrà. La prova de llengua anglesa que s'ha administrat inicialment és l'*Oxford Placement Test*, eina que va adaptant la dificultat dels exercicis en funció de les respostes dels estudiants. El contingut està relacionat amb comprensió oral, lèxic i gramàtica. El domini de l'estudiant s'indica amb els sis nivells genèrics del CEFR (Council of Europe, 2020). El segon any acadèmic es substitueix la prova prèvia pel *Placement test d'Evalang*, que presenta una interfície adaptativa similar a l'anterior, però ofereix una visió més acurada del domini de l'estudiant, en tant que planteja tres subdivisions dels nivells del CEFR (Council of Europe, 2020) –A1, A1+, A2, A2+, B1-, B1, B1+, etc.

En el cas de la prova de llengua francesa administrada inicialment, el setembre de 2018, es tracta d'una proposta dissenyada per l'*Alliance Française* on s'avalua la comprensió oral i escrita i l'expressió escrita. Al juny del 2019 s'amplien aquestes variables amb l'expressió oral. Al curs acadèmic següent, 2019-2020, s'opta per administrar el *Test de placement* també d'Evalang, pel fet de ser més acurat.

Degut a què les proves descrites són virtuals i no inclouen l'avaluació de l'expressió oral s'opta, des de la formació, a què dues professores especialitzades realitzin aquest procediment.

Cal ressaltar que la finalitat d'aquestes proves és referemar el nivell de domini de l'anglès i el francès de l'estudiant obtingut en el transcurs de les altres activitats. A més a més, la prova administrada a la universitat no acredita el nivell, sinó que orienta, i és per això que els estudiants hauran d'examinar-se en una institució externa si volen un certificat oficial.

Pel que fa al retorn que reben els estudiants en les tasques anteriors es pot desriure com qualitatiu, en tant que el professorat que realitza el seguiment lingüístic dels alumnes ho fa a través de comentaris orals i escrits a les produccions i defenses. Aquests poden abordar tant la dimensió lingüística com la pragmàtica. Addicionalment, als *fulls d'avaluació* s'especifica amb *Apte/No Apte* l'assoliment dels indicadors vinculats a la T12, com succeïa en el cas de la T11. D'aquest retorn en són exemple els següents comentaris sobre contingut i lèxic en les produccions, així com la Figura 32:

"I am not sure I understand what you mean. Do you want them to choose between their friendship and the fact of overcoming obstacles OR do you mean United (thanks to their friendship & solidarity), they will overcome the obstacles?"

"To recall, to remember vs. to remind someone (remind was the correct choice here)
A 3rd World War could start at any moment (time)
There's (have) been lots of issues
Revise (see) the rules of war"

"Oui, dans un courriel surtout. "Attacher » s'utilise plutôt littéralement (attacher le chien avec une corde, par exemple) ou on l'utilise aussi avec la forme pronominale « s'attacher à quelque chose ou à quelqu'un »

Figura 32

Mostra de la T12 al full d'avaluació dels estudiants al primer any acadèmic (qualitatiu)

| Resultats d'Aprenentatge | Indicadors | Apte/No apte |
|--|--|--------------|
| T12: Comunicar-se amb altres persones proporcionant una informació adaptada a les necessitats dels interlocutors. (Llengua de menció: B2.1) (3a llengua: B1.2) | Mostra un domini de nivell B2.1 en la competència de comprensió i expressió escrita en la llengua de menció | Apte |
| | Mostra un domini de nivell B2.1 en la competència de comprensió i expressió oral en la llengua de menció | |
| | Mostra un domini de nivell B1.2 en la competència de comprensió i expressió escrita en la 3a llengua | No apte |
| | Mostra un domini de nivell B1.2 en la competència de comprensió i expressió oral en la 3a llengua | |

Amb tot, s'identifica també un retorn quantitatiu a l'evidenciar que el nombre d'incorreccions lingüístiques als treballs i exàmens i la puntuació dels exercicis de les proves es presenta amb numeració. La Figura 33 i la Figura 34 esdevenen una mostra del format que pren el retorn quantitatiu d'aquesta competència en anglès i francès:

Figura 33

Retorn quantitatiu del nivell de domini de la llengua anglesa

| Candidat | Compréhension Orale /25 | Compréhension écrite /25 | Production écrite /25 | Production Orale/ 25 | Note finale /100 | Niveau obtenu |
|-----------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|------------------|
| Nom alumne | 13,5 | 13,5 | 7 | 17 | 51 | B2.1 |

Figura 34

Retorn quantitatiu del nivell de domini de la llengua francesa

| Test Oxford (75%) | Test oral (25%) | Resultat | Nivel equivalent |
|-------------------|-----------------|----------|------------------|
| 1,30 | 0,00 | 0,97 | A1 |

En aquesta ocasió, el nombre total d'hores d'exposició dels estudiants a anglès i francès, durant els dos primers anys de la titulació, ascendeix a un total de 424,5 (24%) i 469 (26,5%) hores respectivament, del total de 1769,5 hores de formació. Quant a la distribució d'aquestes entre els dos cursos, els estudiants estan exposats a la llengua anglesa un total de 64,5 hores (3,65%) el primer any (2018-2019) i 360 (20,34%) el segon (2019-2020), mentre que a la llengua francesa 109,5 hores (6,18%) el primer i 359,5 hores (20,32%) el segon. D'igual manera que en la competència anterior, les hores comptabilitzades sorgeixen de les sessions de treball guiat – incloent seguiment lingüístic–, seminaris i estades formatives.

El que s'extreu del còmput d'hores d'exposició és la diferència d'*input* d'anglès que han disposat els estudiants respecte la resta de llengües vehiculars. També s'aprecia com del primer al segon any acadèmic hi ha un salt qualitatiu, en tant que s'incrementa el nombre d'hores d'un curs a l'altre en llengua anglesa i francesa respecte el català. Addicionalment, s'aprecia multitud de situacions que han pogut servir per analitzar el desenvolupament dels estudiants en la competència T12.

Així doncs, fins al moment, s'han descrit els elements presents en l'avaluació de la T12. Ara bé, seguint l'estructura dels apartats anteriors es presentaran a continuació la formulació de cada RA i indicadors associats a aquesta competència, així com la relació que estableixen amb la resta d'elements i accions que intervenen en l'avaluació. La Figura 35 inclou aquestes dades:

Figura 35

Competència T12 i elements que participen en el seu seguiment

| | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|
| | T12 Comunicar-se amb altres persones proporcionant una informació adaptada a les necessitats dels interlocutors. | | | | |
| RA | <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">M4_T121 Nivell B2.1 amb llengua anglesa i/o llengua francesa.</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">M8_T122 Nivell B2.2 amb llengua anglesa i/o llengua francesa.</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>I4_Mostra un domini de nivell B2.1 en la competència de comprensió i expressió escrita en la llengua de menció</p> <p>I42_Mostra un domini de nivell B2.1 en la competència de comprensió i expressió oral en la llengua de menció</p> <p>I43_Mostra un domini de nivell B1.2 en la competència de comprensió i expressió escrita en la 3a llengua</p> <p>I44_Mostra un domini de nivell B1.2 en la competència de comprensió i expressió oral en la 3a llengua</p> </td> <td style="vertical-align: top; text-align: center;">-</td> </tr> </table> | M4_T121 Nivell B2.1 amb llengua anglesa i/o llengua francesa. | M8_T122 Nivell B2.2 amb llengua anglesa i/o llengua francesa. | <p>I4_Mostra un domini de nivell B2.1 en la competència de comprensió i expressió escrita en la llengua de menció</p> <p>I42_Mostra un domini de nivell B2.1 en la competència de comprensió i expressió oral en la llengua de menció</p> <p>I43_Mostra un domini de nivell B1.2 en la competència de comprensió i expressió escrita en la 3a llengua</p> <p>I44_Mostra un domini de nivell B1.2 en la competència de comprensió i expressió oral en la 3a llengua</p> | - |
| M4_T121 Nivell B2.1 amb llengua anglesa i/o llengua francesa. | M8_T122 Nivell B2.2 amb llengua anglesa i/o llengua francesa. | | | | |
| <p>I4_Mostra un domini de nivell B2.1 en la competència de comprensió i expressió escrita en la llengua de menció</p> <p>I42_Mostra un domini de nivell B2.1 en la competència de comprensió i expressió oral en la llengua de menció</p> <p>I43_Mostra un domini de nivell B1.2 en la competència de comprensió i expressió escrita en la 3a llengua</p> <p>I44_Mostra un domini de nivell B1.2 en la competència de comprensió i expressió oral en la 3a llengua</p> | - | | | | |
| I N D I C A D O R S | | | | | |
| EVIDÈNCIES | PRODUCCIONS, DEFENSES REPT E EXÀMENS / ACTIVITATS SEGUIMENT LINGÜÍSTIC / PROVES LINGÜÍSTIQUES | | | | |
| EINA | FULL D'AVALUACIÓ | | | | |
| FORMAT RETORN | NOTES ESCRITES EN LA PRODUCCIÓ / EXPLICACIONS / COMENTARIS DEFENSES ORALS / QUALIFICACIONS | | | | |
| HORES DE SEGUIMENT | (Anglès 2018-2020) 424,5 i (Francès 2018 – 2020) 469 | | | | |

6.3.3.1. Quins resultats reporta aquesta informació en relació a la T12?

La competència T12, *Comunicar-se amb altres persones proporcionant una informació adaptada a les necessitats dels interlocutors*, s'avalua al final de cada curs acadèmic i es vincula a les llengües anglesa i francesa. S'estableix, per tant, un RA pels dos primers cursos acadèmics i força oportunitats que afavoreixen el seu desenvolupament. Ara bé, sembla convenient apuntar quatre aspectes de l'eina de seguiment que poden condicionar, com ja s'ha indicat, l'acompanyament sistemàtic de la competència, però també, la significativitat de l'avaluació.

En primer lloc, a l'analitzar els *fulls d'avaluació* que permeten als estudiants i professorat conèixer l'evolució de les competències s'aprecia **desconnexió entre competència (T12), RA i indicadors**. Això es justifica al veure com el primer RA (T121), inicialment descrit a la graella general com *Nivell B2.1 amb llengua anglesa i/o llengua francesa*, és substituït en la graella de seguiment individual (Figura 32) per la pròpia competència –*Comunicar-se amb altres persones proporcionant una informació adaptada a les necessitats dels interlocutors*. Seguidament, a l'observar els seus indicadors s'aprecia com aquests esdevenen el RA 121 indicat al principi, però ara desglossat en quatre dimensions. En aquest context la redacció dels indicadors semblaria adient en tant que concreta què s'espera de l'estudiant, però cal advertir que el fet que el RA esdevingui la competència i el RA es converteixi en els indicadors, pot desconcertar als futurs mestres sobre què se'ls avalua en realitat. El que s'observa, per tant, es manca de sistematicitat i/o transparència del que implica cadascun dels nivells que han d'assolir els estudiants.

Donat que són un nivells comuns a Europa i, a més, intervenen en les diferents etapes educatives en les quals poden intervenir els futurs mestres del BCE, serà necessari acotar què implica cada nivell.

En segon lloc, i en la línia del primer aspecte, s'evidencia una **manca de continuïtat en l'especificació dels RA** de la T12. Aquest fet queda palès a l'apreciar que al llarg de la formació s'estableixen tres nivells d'assoliment de les llengües, però només els dos primers disposen d'un RA associat, tal com succeeix amb la T11, a més al segon RA no hi consten indicadors. Quedaria pendent, per tant, valorar si el nivell de domini lingüístic del segon i tercer any dels estudis ocupa un lloc rellevant al no estar associats amb indicadors o RA respectivament.

Un tercer aspecte fa referència a **les proves de domini lingüístic internes**. El fet que s'hagin administrat proves d'origens diferents ha comportat l'obtenció de diversos formats en els resultats, sent possible observar qualificacions numèriques, nivells de domini complerts (A1, A2, B1, etc.) o nivells subdividits (A1.1, A1.2, A2, etc.). Alhora, tampoc s'han aplicat formalment les

proves a l'inici i final de curs, sinó que algunes s'han administrat a mig curs amb l'objectiu de reduir la pressió d'avaluació a la que estan exposats els estudiants a final de curs. Aquesta manca de sistematicitat pot dificultar conèixer amb claredat quina ha estat la incidència de la formació del BCE en el desenvolupament de les competències dels estudiants, associades a les llengües, des que van iniciar els estudis.

En darrer lloc, cal ressaltar novament les **hores d'exposició a les llengües anglesa i francesa a les estades formatives i les sessions de seguiment lingüístic**. En ambdós casos, els estudiants estan exposats a un *input* constant –183 hores aproximadament (10,34%) en anglès i francès a estades i seguiment lingüístic– alhora que evidencien a través de les diverses tasques el coneixement de la llengua com a objecte i el seu ús. Aquest treball, però, no està associat a cap RA i això suposa, d'una banda, que es perdi completament la possibilitat d'avaluar de forma continuada l'evolució de l'estudiant i que s'hagi de recórrer a les proves lingüístiques finals –fet poc representatiu d'una formació per competències. De l'altra, existeix la possibilitat de què els estudiants valorin les activitats desenvolupades com a poc significatives per no tenir cap lligam amb l'avaluació, quelcom que es podria fer palès en el seguiment de la T11.

6.3.4. La competència comunicativa (CC)

Adicionalment, als fulls d'avaluació dels estudiants s'identifica un apartat que tracta de recollir el desenvolupament dels futurs mestres en la vessant comunicativa. Per fer-ho s'incorpora una graella, als fulls d'avaluació dels primers mòduls de la formació, que conté quatre indicadors relacionats amb: la comunicació no verbal, la comunicació verbal, l'adaptació dels mitjans de suport a la situació comunicativa i l'ajust del discurs de l'estudiant al temps atorgat. La Figura 36 representa la graella emprada:

Figura 36

Graella emprada per al seguiment de la CC en el BCE

| UdA101: Comunicació: Argumenta les idees de forma adequada i adapta el discurs al públic objectiu i a les diferents situacions d'àmbit acadèmic | Indicadors | Nota evidència 1 | Nota evidència 2 | Nota evidència 3 | |
|--|--|---------------------|---------------------|---------------------|-----|
| | Comunicació No Verbal: -Gestualitat -Mirada -Volum i entonació -Ritme i pronúncia -Vestuari | | | 6 | 7 |
| | Comunicació Verbal: -Vocabulari - Ordre i estructura -Vocabulari - Sintaxi -Claredat i concisió -Conclusió - Domini del tema -Atenció i interès | | | 8 | 7 |
| | Mitjans de suport | | | 8 | 7 |
| | Temps | | | 8 | 7 |
| | Total/10 | | | | 7,0 |

Del disseny i ús d'aquest recurs en la formació es desprenen dues idees.

La primera està relacionada amb l'amplitud dels indicadors. Per comprendre aquest fet cal recordar que pel CEFR (Council of Europe, 2020) la CC està configurada per tres dimensions associades al domini de la llengua com a objecte, al domini de la vessant social i cultural que es desprèn de la llengua i al domini de la pragmàtica, és a dir, la integració de les dimensions prèvies en una situació comunicativa real, incloent la coherència i cohesió, la fluïdesa, flexibilitat, el respecte de torn de paraula, domini de la temàtica i precisió. **La graella que es presenta als estudiants del BCE incorpora la majoria d'aquests elements proposats pel CEFR (Council of Europe, 2020).** La Taula 41 presenta una aproximació a l'equivalència de les dues propostes:

Taula 41

Proposta d'elements de la CC segons BCE i CEFR

| | | | |
|--|--|---|------------------------------------|
| BCE 2018 <i>Comunicació: Argumenta les idees de forma adequada i adapta el discurs al públic objectiu i a les diferents situacions d'àmbit acadèmic</i> | Comunicació No verbal: - Gestualitat - Mirada - Volum i entonació - Ritme i pronúncia - Vestuari | Comunicació verbal: - Vocabulari - Ordre i estructura - Sintaxi - Claredat i concisió - Conclusió - Domini del tema - Atenció i interès | Mitjans de suport Temps |
| CEFR (Council of Europe, 2020, p.129) | Sociolinguistic: <i>sociolinguistic appropriateness</i> Pragmatic: <i>flexibility, turn taking, thematic development, coherence, propositional precision, fluency</i> | Linguistic: <i>General range, vocabulary range, grammatical accuracy, vocabulary control, phonological control, orthographic control.</i> | |

Tal com s'aprecia, existeixen connexions entre les dues propostes com ara la pronunciació, la concisió, l'entonació, el domini de la temàtica o la inclusió de vocabulari pertinent, entre d'altres. D'aquí es desprèn que la proposta del BCE sigui interessant i força completa. No obstant això, encara que des de la formació s'estableix el CEFR (Council of Europe, 2020) com a referent per al tractament de les llengües i la comunicació en els estudis, la no inclusió dels següents aspectes podria significar un seguiment menys acurat del desenvolupament de la CC dels estudiants. Entre aquests trobem, des de la vessant lingüística, la gramàtica i l'ortografia; des de la sociolingüística, l'adequació a la situació comunicativa i des de la pragmàtica, la flexibilitat i la precisió en el significat del missatge.

Pel que fa a la segona idea, està vinculada amb el fet que **la graella descrita no s'utilitza sistemàticament al llarg de la formació**. Des dels estudis es justifica que aquesta eina no té una funció avaluadora, sinó que pretén guiar als estudiants respecte el nivell comunicatiu de què disposen. D'altra banda, també s'apunta al fet que aquesta vessant quedaria coberta per les proves administrades a final de curs, les quals ofereixen una aproximació al nivell comunicatiu de l'estudiant i per això també es justifica que es contempli només a l'inici de la formació.

6.3.5. Millores incorporades per al seguiment i avaluació de les llengües al BCE

Ja a l'apartat [6.3.3. Competència transversal T12](#) s'ha fet al·lusió a la millora relacionada amb el reforç addicional de llengües pels estudiants (seguiment lingüístic), en tant que s'havien identificat força dificultats lingüístiques en les seves produccions. Les millores proposades han anat sorgint del diàleg dels estudiants amb el professorat, de l'anàlisi crítica dels docents vers la seva pràctica i de les reflexions setmanals de l'Escola d'Educació sobre el desenvolupament del model educatiu. El conjunt de millores han propiciat un clima d'acompanyament, seguiment i avaluació de les llengües més continuus i complets. Així doncs, les accions establertes es divideixen en *formacions i activitats, seguiment i altres accions*:

Formacions i activitats

- ✓ Curs English as Medium of Instruction (EMA) per a estudiants, *Inlingua*, octubre 2018.
- ✓ Curs en llengua francesa, *Alliance Française*, primer semestre 2018.
- ✓ Curs en llengua catalana, *professorat especialista de l'UdA*, segon semestre 2019.

Seguiment

- ✓ Assessorament lingüístic vers les produccions dels estudiants durant les tutories individuals, des del primer semestre de 2019.
- ✓ Sessions de seguiment lingüístic (anglès i francès) dins de Treball Guiat, des del primer semestre de 2019.
- ✓ Establiment de dues notes (contingut i llengua) a les proves escrites en els seminaris, des del primer semestre del 2018.

Altres accions

- ✓ Incorporació de proves de llengües a partir del setembre de 2019. Els estudiants tenen una oportunitat addicional d'avaluació.

- ✓ Disseny d'un pla lingüístic on es concreta: el treball, l'assessorament i avaluació de llengües al BCE. Primer semestre de 2019.
- ✓ Ampliació d'hores d'exposició a les llengües anglesa i francesa, segon curs acadèmic 2019-2020.

Cal remarcar que les millores que s'han indicat són aquelles que han perdurat en la formació i que també s'han implementat en la resta de promocions. Existeix alguna millora complementària, com el condicionant "la no superació de la nota lingüística que es després dels seminaris implica la suspensió del seminari", que s'ha reconsiderat en tant que duia a donar per fet que l'estudiant també suspenia per contingut.

6.4. Contrastar les valoracions, del professorat i estudiants de mestre sobre el desenvolupament de la CC en el context, competencial i plurilingüe, del BCE

En aquest capítol es plantegen les valoracions dels agents educatius que participen al BCE, estudiants i professorat, respecte el disseny de la formació. D'acord amb cada perfil, primer es presenten les dades que es desprenen del qüestionari i, després, les obtingudes a partir dels grups focals. Per a l'anàlisi s'aborden dues dimensions en cada grup de dades: implementació del model educatiu competencial al BCE i desenvolupament de la competència comunicativa al BCE sota l'enfocament competencial.

6.4.1. Qüestionari estudiants

A continuació, es presenten els resultats associats a les valoracions de 12 estudiants de la primera promoció del BCE, competencial i plurilingüe, respecte el disseny curricular dels estudis i la seva incidència en la CC. Vuit dels estudiants són dones i quatre són homes i les seves edats es troben en els rangs d'entre 17 i més de 23 anys. Deu estan cursant el BCE, mentre que dos ja no participaven als estudis. La majoria (83,33%) s'han escolaritzat als sistemes educatius andorrà i francès i el 16,67% restant en altres sistemes, com ara, l'espanyol.

Així doncs, es mostren les respostes del qüestionari i s'analitzen mitjançant estadística descriptiva amb l'objectiu de complementar les dades qualitatives posteriors. Per tal de definir el perfil acadèmic dels estudiants s'han seleccionat les preguntes relacionades amb la seva experiència prèvia en formació per competències i amb el seu nivell de domini lingüístic. D'aquelles preguntes que tracten sobre el model educatiu s'han analitzat les que descriuen amb més precisió el disseny i la implementació del model educatiu. Les preguntes que aborden el

desenvolupament de la CC en el model educatiu, s'han considerat totes. El qüestionari complet administrat als estudiants pot trobar-se a l'[annex 6](#).

6.4.1.1. El model educatiu competencial

Variables relacionades amb el perfil competencial dels estudiants

Aquesta pregunta ens permet conèixer l'experiència educativa prèvia dels estudiants en una formació competencial. Les dades obtingudes revel·len que cap dels informants havia participat anteriorment en una formació d'aquest tipus. La complexitat d'aquest enfocament comporta que si l'estudiant s'enfronta amb aquest per primera vegada en l'àmbit universitari pot tenir dificultats en el seu aprenentatge al no haver estat immers en aquesta forma de treballar i aprendre amb anterioritat. Conseqüentment, el suport als estudiants des de l'inici i durant els estudis al BCE és molt rellevant, tal com s'evidencia a continuació.

Taula 42

Experiència prèvia en formació per competències

| Formació en ensenyament per competències (N=12) | |
|--|-------------|
| <i>Sí</i> | N=0 (0%) |
| <i>No</i> | N=12 (100%) |

Variables relacionades amb la informació rebuda sobre el model al BCE

En primer lloc, pel que fa a la informació rebuda sobre el model al BCE, les dades obtingudes descriuen una mostra dividida davant les accions formatives i si han estat suficients. A través dels comentaris s'evidencia que s'han resolt dubtes als estudiants, sobretot una vegada iniciat el curs i en relació a les llengües. Amb tot, alguns informants indiquen la necessitat de més informació i claredat d'aquesta tant abans dels estudis com durant els primers cursos.

Taula 43

Accions informatives des de la institució sobre el model educatiu (n=12)

| Sí | No |
|--------------|--------------|
| N=5 (41,67%) | N=7 (58,33%) |

Taula 44*Suficiència de les accions informatives realitzades (n=5)*

| Sí | No | Comentaris addicionals³⁶ |
|--------------|--------------|--|
| N=3 (60%) | N=2 (40%) | <p>“Al meu cas, come era el primer any faltava la informació abans de fer la inscripció, però desde el principi de curs i durant, ens van explicar tot molt bé. Ara, amb la jornada de portes obertes, pels que estan pensant en venir a la Universitat d'Andorra ja no els hi falta informació.”</p> <p>“Ajuden a resoldre dubtes.”</p> <p>“A nivell lingüístic, crec que sí que ens han informat de tot d'una forma correcta, però a nivell de competències hi ha hagut o bé falta de comunicació o el no tenir clares les idees, ja que molts cops hi ha agut molts canvis duran el curs.”</p> <p>“Crec que per ser el primer-segon any que es fa, les accions informatives haurien de ser més clares, però a la vegada simples per facilitar la comprensió.”</p> |

Variables relacionades amb la informació rebuda sobre canvis metodològics, d'avaluació i la seva utilitat

Un nombre elevat d'estudiants consideren que han estat informats dels canvis efectuats en la formació des que es va implementar el nou model educatiu. Quan se'ls pregunta per la utilitat dels canvis, cinc (55,56%) apunten a què han estat significatius per la formació, en tant que disposen d'un retorn i guiatge continuus i perquè aquest tipus de formació els permet disposar d'un domini lingüístic més elevat. No obstant això, la resta d'estudiants indiquen que ha suposat massa rigidesa a l'hora de resoldre reptes i això dificulta treballar de forma transversal. Un únic informant, com s'aprecia a la Taula 46, indica que existeix un nombre elevat de tasques en la formació i que això els pot dificultar un seguiment adequat del procés d'aprenentatge.

Taula 45*Informació rebuda sobre canvis metodològics i d'avaluació al BCE (n=12)*

| Sí | No |
|-----------|-----------|
| N=9 (75%) | N=3 (25%) |

Taula 46*Valoració de la utilitat dels canvis implementats (n=9)*

| Sí | No | Comentaris addicionals |
|-----------------|-----------------|---|
| N=5 (55,56%) | N=4 (44,44%) | <p><i>A favor</i></p> <p>“Els canvis ens permeten a nosaltres tenir més feedback per saber on hem de treballar i millorar i als mestres els hi dona més evidències i més oportunitats per avaluar-nos.”</p> |

³⁶ Recordem que les respostes dels estudiants i professorat es reproduïxen tal i com aquests les han expressat. Conseqüentment, és possible que es detectin incorreccions de forma i contingut.

| Comentaris addicionals | |
|---|--|
| <i>A favor</i> | |
| “Així tenim més oportunitats per aprovar, ja que si no, ens juguem tot el curs en un examen.” | |
| “Ja que et donen una segona oportunitat o una ajuda per poder fer-ho bé.” | |
| “Ens formaran millor en l'àmbit lingüístic.” | |
| <i>En contra</i> | |
| “Es millor el sistem antic. Sincerament el nou sistema educatiu de BCE no m'agrada, ja que crec que intenten fer moltes coses a la vegada i l'unica cosa que aconsegueixen es marejar als estudiants. Nomes cal veure el nº de persones que hi ha segon de BCE.” | |
| <i>Opinió alternativa</i> | |
| “M'agrada que s'hagin fet canvis pero considero que si una avaluació es realment transversal, es poden evidenciar competencies en moments en els que no s'esta fent l'avaluació. Per exemple, podem resoldre un repte amb continguts d'altres moduls, Ometre continguts del mòdul actual i utilitzar-los en un altre modul en el que creiem que els continguts son mes coherents per la resolucio de repte. EXemple, jo patrimoni no sabia com introduirlo al modul 5 pero m'hauria anat bé utilitzar-lo al modul 1 ,2 i 6.” | |
| “En realitat volia posar les dues respostes. Pel que fa al canvi de metodologia, crec que no és l'adequada, encara que sigui la del SEA. Però crec que és encertat el canvi en avaluació ja que ens entrena per parlar al públic.” | |

Variables relacionades amb el suport rebut des de la institució

Novament, la mostra es divideix entre aquells que consideren que se'ls han ofert recursos suficients per desenvolupar el procés d'aprenentatge i els que no ho creuen. Els primers comparteixen la idea de què s'han ofert força recursos relacionats amb el treball de les llengües, alhora que el guiatge i accés constant als resultats d'aprenentatge els facilita la seva formació. Cal destacar el comentari d'un estudiant el qual fa referència a la possibilitat de disposar diverses oportunitats d'avaluació.

Els segons, però, comparteixen la manca de temps com un element que distorsiona el procés d'aprenentatge, indicant que no disposen de suficient marge per aprendre les llengües o per assimilar tots els coneixements. D'altres apunten a la necessitat de contemplar per part del professorat els diversos ritmes i nivells d'aprenentatge dels estudiants de mestre. Es rellevant, també, el comentari d'un estudiant que apunta que s'estableix un nivell de llengües a assolir, però que no es rep suficient input, com és el cas de la llengua anglesa.

Taula 47

Recepció de suport suficient per aprendre al BCE (n=12)

| Sí | No |
|--------------|--------------|
| N=5 (41,67%) | N=7 (58,33%) |

Taula 48*Suport rebut i suport que s'esperaria rebre (n=12)*

| Suport rebut (N=5) | Suport que s'esperaria rebre (N=7) |
|---|--|
| “Moltes ajudes, seguiment personalitzat...” | “La bona organització entre professors.” “Que estiguessin més clares les directrius.” “Per poder desenvolupar el procés d'aprenentatge cal més temps! el temps es un factor clau per realment desenvolupar correctament totes les competències exigides.” |
| “Hem regut molts suports digitals per treballar el nostre nivell de llengües i classes de llengües. A més sempre ens han guiat els treballs de fi de mòdul amb pautes i donant-nos una graella amb totes les competències que ens avaluen a cada mòdul i donant 3 feedback abans de cada nota final per aquelles competències en aquell mòdul.” | “Haurien de donar més marge per assolir els nivells de llengües, com a totes les universitats demanar els títols oficials al acabar la carrera. D'una altra banda, trobo que demanen massa exigència amb la llengüa anglesa i no la practiquem gaire durant la carrera.” |
| “Ajudes amb les llengües, informació per part del professorat i les portes obertes si he tingut algun dubte en alguna cosa.” | “Alguns recursos si que han estat donats, però hi ha que tenir en compte la diversitat dels alumnes i això no ho tenen en compte. Ens ensenyen a respectar els ritmes d'aprenentatge, a fer una atenció individualitzada, però els nostres mestres no ho compleixen. No funciona.” |
| “Tutories, classes de seguiment lingüístic. Al campus tenim penjats documents i pàgines de diccionaris i correccions oficials.” | “Els profesos ss'han de formar per poder ensenyar-nos. També de la mateixa manera q ens parlen de diversitat, que acceptin la que és troba aquí i que no tots anem al mateix nivell.” “Suport més pràctic” |

Variables relacionades amb el disseny curricular dels estudis en base al model educatiu

Totes les afirmacions vinculades al disseny d'un model competencial són valorades amb acord (puntuacions 3, 4 i 5) per com a mínim el 58,33% dels estudiants (n=7). Així doncs, la mediana de totes les variables es posiciona al votant de 3, a excepció de les variables *a*), *c*) i *f*). Aquestes dades indiquen, per una banda, que els estudiants estan d'acord amb què *l'organització curricular* i la *metodologia ABR* fomenta el desenvolupament de les competències, a més que cal professorat format per aquest model. No existeix tant consens amb què el disseny de la resta de variables –temàtiques del repte, avaluació, rol de l'estudiant, etc.– siguin significatives i facilitin el desenvolupament competencial. Sí es valora de forma global *bastant d'acord* (M=4) que el docent sigui el guia del procés d'aprenentatge.

Taula 49*Valoració del disseny curricular al BCE*

| Característiques disseny curricular competencial (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|----------|
| <i>a) L'organització curricular del BCE per mòduls afavoreix el desenvolupament de les competències.</i> | 3.17 | 1.19 | 3.5 |
| <i>b) El model competencial del BCE convida a la integració de la teoria i la pràctica.</i> | 3.08 | 1.38 | 3 |

| Característiques disseny curricular competencial (N=12) | \bar{X} | σ | M |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------|
| <i>c) La metodologia ABR facilita l'assoliment de les competències al BCE.</i> | 3.25 | 1.48 | 3.5 |
| <i>d) Les temàtiques dels reptes són significatives, tenen relació amb possibles situacions en les que intervindrà com a mestre.</i> | 3.17 | 1.11 | 3 |
| <i>e) La intervenció en el BCE d'agents externs (mestres, figures socials, professionals en l'àmbit docent, conferenciants, etc.) afavoreix el desenvolupament de les competències.</i> | 3.25 | 1.06 | 3 |
| <i>f) El model competencial implica professorat amb formació específica.</i> | 3 | 1.41 | 3.5 |
| <i>g) El model competencial fomenta que el professorat intervingui com a guia en el meu procés d'aprenentatge.</i> | 3.25 | 1.48 | 4 |
| <i>h) El model competencial fomenta que l'estudiant sigui el centre del procés d'aprenentatge</i> | 2.5 | 1.24 | 3 |
| <i>i) El plantejament de l'avaluació afavoreix l'adquisició de les competències.</i> | 2.42 | 1.24 | 3 |
| <i>j) El model competencial ha dut al redisseny dels espais universitaris (recursos, mobiliari, etc. de les aules).</i> | 3.25 | 1.14 | 3.5 |

Variables relacionades amb la pràctica docent

Cal destacar les medianes obtingudes a les variables c) i d), les quals indiquen la visió positiva vers les activitats dels seminaris i l'avaluació, que permeten als estudiants assolir els continguts. Contràriament, les medianes de les variables b) i f), 2.5 i 2 respectivament, denoten bastant desacord en relació a la funcionalitat dels continguts en seminaris i la presència d'aquests a Treball guiat.

Taula 50

Valoració de la pràctica docent als seminaris i treball guiat del BCE

| Llistat de pràctiques docents (N=12) | \bar{X} | σ | M |
|--|-----------------------------|----------------------------|----------|
| <i>a) El treball dels continguts als seminaris respon a una metodologia competencial.</i> | 3.08 | 0.9 | 3 |
| <i>b) Els seminaris ajuden a adquirir els continguts necessaris per resoldre els reptes.</i> | 2.75 | 1.06 | 2.5 |
| <i>c) Les activitats (treballs/presentacions/escrits) dels seminaris afavoreixen l'assoliment dels continguts dels mòduls.</i> | 3.5 | 1.24 | 3.5 |
| <i>d) L'avaluació final als seminaris afavoreix l'assoliment dels continguts.</i> | 3.33 | 1.07 | 3.5 |
| <i>e) Les sessions de treball guiat responen a una metodologia competencial.</i> | 3.17 | 0.83 | 3 |
| <i>f) A les sessions de treball guiat es mobilitzen els continguts dels diferents seminaris.</i> | 2.42 | 1.24 | 2 |
| <i>g) Les activitats de les sessions de treball guiat afavoreixen a l'assoliment de les competències dels mòduls.</i> | 2.75 | 1.22 | 3 |
| <i>h) L'avaluació (mapes conceptuals, guions de vídeo, fitxa d'activitats...) a les sessions treball guiat afavoreixen a l'assoliment de les competències dels mòduls.</i> | 2.75 | 1.06 | 3 |

Variables relacionades amb estratègies pedagògiques

S'aprecia com el *debat* o les *simulacions d'aula* es valoren per un 83,33% (N=10) i un 91,66% (N=11) d'estudiants com activitats que poden afavorir força el treball competencial. Des dels resultats estadístics destaca la mediana obtinguda a la variable *classe magistral* (M=2.5). Aquesta és percebuda pels estudiants com l'activitat menys competencial, quelcom que crida l'atenció si observem, a continuació a través de la Taula 52, com aquesta intervé notòriament a la formació.

Taula 51

Valoració d'estratègies pedagògiques com a competencials

| Llistat d'estratègies pedagògiques (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------|----------|-----|
| a) Classe magistral | 2.5 | 1.57 | 2.5 |
| b) Debat | 4.08 | 1.16 | 4.5 |
| c) Treball individual | 3.42 | 1.16 | 3.5 |
| d) Treball grupal | 3.83 | 0.58 | 4 |
| e) Exposicions orals (les realitzen els estudiants) | 4 | 0.74 | 4 |
| f) Simulacions d'aula | 4.17 | 1.19 | 4.5 |
| g) Estudi de casos | 3.92 | 1.31 | 4 |
| h) Tutories individuals | 3.83 | 1.4 | 4 |
| i) Tutories grupals | 3.5 | 1.31 | 4 |
| j) Treball per projectes | 3.75 | 1.36 | 4 |
| k) Aprenentatge Basat en Reptes | 3.75 | 1.48 | 4 |

Si observem la Taula 52, a la següent pàgina, els estudiants valoren el *treball per projectes* i l'*aprenentatge basat en reptes* com les activitats més freqüents al BCE. Sorpren, però, que dos estudiants (16,67%) indiquin que no s'implementa mai a la formació, essent aquest l'eix central del BCE. De la graella també s'extreu que les *tutories grupals* són l'estratègia més habitual, el que es justificaria pel fet que l'UdA aposti per un seguiment individualitzat. Per últim, encara que a la pregunta anterior es valoren les *classes magistrals* o el *treball individual* com propostes poc significatives pel desenvolupament competencial, s'aprecia com el professorat, segons els estudiants, recorre força a aquestes en la seva docència (M=4).

Taula 52

Valoració de la implementació de les estratègies pedagògiques per part del professorat al BCE

| Llistat d'estratègies pedagògiques (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------|----------|---|
| a) Classe magistral | 3.92 | 1.16 | 4 |
| b) Debat | 2.92 | 1.08 | 3 |
| c) Treball individual | 4.08 | 0.9 | 4 |
| d) Treball grupal | 2.92 | 1.16 | 3 |
| e) Exposicions orals (les realitzen els estudiants) | 3.75 | 0.97 | 4 |

| Llistat d'estratègies pedagògiques (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|----------|
| <i>f) Simulacions d'aula</i> | 3.42 | 1.38 | 4 |
| <i>g) Estudi de casos</i> | 3.33 | 1.07 | 3 |
| <i>h) Tutories individuals</i> | 3.83 | 0.83 | 4 |
| <i>i) Tutories grupals</i> | 2.5 | 1.57 | 2.5 |
| <i>j) Treball per projectes</i> | 4 | 1.54 | 5 |
| <i>k) Aprenentatge Basat en Reptes</i> | 3.83 | 1.64 | 5 |

Variables relacionades amb el disseny físic dels entorns d'ensenyament-aprenentatge

La distribució del mobiliari a l'aula és l'aspecte més ben valorat pels estudiants tant per possibilitar el guiatge del professorat com per permetre als mateixos estudiants intervenir activament. A aquestes dades li segueix el disseny del mobiliari amb una mediana de 3.5.

Taula 53

Valoració del disseny dels entorns d'ensenyament-aprenentatge (e-a)

| Característiques dels entorns d'e-a (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|----------|
| <i>a) L'espai de l'aula és suficient per desenvolupar els processos d'ensenyament-aprenentatge.</i> | 3.25 | 1.06 | 3 |
| <i>b) El disseny físic de l'aula (colors, llum, material, acústica, etc.) facilita els processos d'ensenyament-aprenentatge.</i> | 3.08 | 1.08 | 3 |
| <i>c) Els recursos informàtic-elèctric de l'aula (connexió a Internet, endolls, projector, etc.) faciliten la integració de les noves tecnologies en els processos d'ensenyament-aprenentatge.</i> | 2.92 | 1.08 | 3 |
| <i>d) El mobiliari potencia diferents formes de treball amb els estudiants (individual, per parelles, grups reduïts, grups grans, etc.)</i> | 3.25 | 1.48 | 3.5 |
| <i>e) La disposició de la pissarra, armaris, taula del professor i panell del projector facilita la mobilitat del professor per l'aula com a guia del procés d'aprenentatge.</i> | 3.92 | 1.38 | 4.5 |
| <i>f) La disposició de la pissarra, armaris, taula del professor i panell del projector facilita la mobilitat dels estudiants per l'aula com elements actius del procés d'aprenentatge.</i> | 4.17 | 0.72 | 4 |

Variables relacionades amb el que els suposa als estudiants un model d'aquestes característiques

El retorn dels estudiants permet observar com l'estrès i la *dedicació temporal* són aspectes molt representatius del que suposa un enfocament competencial. El segon aspecte no és una dada sorprenent, si tenim en compte que ja havia quedat recollida anteriorment als resultats relacionats amb els canvis efectuats al model. Cal destacar, també, com el *treball en equip* sembla passar desapercebut tot i ser una professió que demanda relació entre individus.

Taula 54

Valoració de com afecta el model als processos d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants

| Llistat d'aspectes en què pot incidir el model (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------|----------|-----|
| a) Creixement professional | 3.08 | 1.08 | 3 |
| b) Estrès | 4.75 | 0.45 | 5 |
| c) Dedicació (temps) | 4.58 | 0.79 | 5 |
| d) Treball en equip | 2.75 | 1.06 | 2.5 |
| e) Adaptació al procés d'ensenyament-aprenentatge | 3.08 | 1.24 | 3 |
| f) Altres | 3.42 | 1.38 | 3.5 |

6.4.1.2. La competència comunicativa (CC) al model educatiu

Variables relacionades amb el perfil lingüístic dels estudiants del BCE

S'observa com la llengua d'ús habitual dels estudiants és el català i/o el castellà. Mentre que el francès i l'anglès, llengües vehiculars del BCE, presenten un percentatge d'ús habitual nul.

Taula 55

Perfil lingüístic dels estudiants al BCE

| | Llengua L1 (d'ús principal) (N=12) | No llengua L1 (d'ús principal) (N=12) |
|-----------------|---------------------------------------|--|
| <i>Català</i> | N= 9 (75%) | N=3 (25%) |
| <i>Castellà</i> | N=8 (66,67%) | N=4 (33,33%) |
| <i>Francès</i> | N=0 (0%) | N=12 (100%) |
| <i>Anglès</i> | N=0 (0%) | N=12 (100%) |
| <i>Altres</i> | N=2 (16,67%) | N=10 (83,33%) |

Amb tot, es volia conèixer si els estudiants disposaven d'un certificat oficial que concretés els nivells en cada llengua, encara que aquestes no fossin d'ús habitual. Així doncs, a través de la Taula 56 s'observa com del conjunt d'informants que han participat, un nombre reduït disposa d'algun certificat en llengua, ja sigui en català (N=4, 33,33%) o en francès (N=2, 16,67%). Pel que fa a l'anglès, cap estudiant disposa d'un certificat. Quant al català, els nivells que disposen són dels superiors i corresponen als que han de disposar al finalitzar el primer curs del BCE (C1). En relació al francès, els dos informants que disposen certificat responen al nivell sol·licitat al finalitzar el primer i segon curs, respectivament.

Taula 56

Disposició de certificats oficials en les llengües vehiculars per part del professorat BCE

| | Català (N=12) | Anglès (N=12) | Francès (N=12) |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------------|-----------------------|
| <i>Sí</i> | N=4 (33,33%) | N=0 (0%) | N=2 (16,67%) |
| <i>No</i> | N=8 (66,67%) | N=12 (100%) | N=10 (83,33%) |
| <i>Tipus certificat</i> | B2 (1) C1 (2) No concreta (1) | | B1-DELF (1) B2 (1) |

Variables relacionades amb la incidència del model en el desenvolupament de la CC

El que es destaca d'aquesta variable és com l'ABR, igual que en l'apartat anterior, es considera una estratègia pedagògica rellevant no només per les competències en general, sinó també per la comunicativa en concret. Alhora, també cal destacar el fet que els estudiants valorin força el fet que el professorat disposi de formació específica o que intervinguin professionals externs per a la millora de la seva CC.

Taula 57

Valoració de la incidència del model en el desenvolupament de la CC dels estudiants

| Característiques disseny curricular competencial (N=12) | \bar{X} | σ | M |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------|
| <i>a) L'organització curricular del BCE per mòduls afavoreix el desenvolupament de la meva CC.</i> | 3.17 | 1.03 | 3.5 |
| <i>b) El model educatiu al BCE convida a la integració de la teoria i la pràctica comunicativa.</i> | 3.25 | 0.97 | 3 |
| <i>c) La metodologia Aprenentatge Basat en Reptes facilita el desenvolupament de la meva CC.</i> | 3.33 | 1.5 | 4 |
| <i>d) Les temàtiques dels reptes afavoreixen el desenvolupament de la meva CC.</i> | 3.08 | 1.44 | 3 |
| <i>e) La intervenció en el BCE d'agents externs en diverses llengües (mestres, figures socials, professionals en l'àmbit docent, conferenciant, etc.) afavoreix el desenvolupament de la meva CC.</i> | 3.58 | 0.9 | 3.5 |
| <i>f) El model competencial amb la CC com element distintiu de la formació implica professorat amb formació específica.</i> | 3.5 | 1.09 | 3.5 |
| <i>g) El model competencial facilita que el professorat guïï als estudiants en el treball de la CC.</i> | 3.25 | 1.29 | 4 |
| <i>h) El model competencial fomenta que l'estudiant sigui el centre del procés d'aprenentatge de la CC.</i> | 2.92 | 1.44 | 3 |
| <i>i) El plantejament de l'avaluació afavoreix el desenvolupament de la meva CC.</i> | 2.75 | 1.22 | 3 |
| <i>j) El model competencial amb la CC com element distintiu ha dut al redisseny dels espais universitaris (recursos, mobiliari, etc. de l'aula) per facilitar el seu treball i desenvolupament.</i> | 3 | 1.13 | 3 |

Variables relacionades amb la incidència de la pràctica docent i el desenvolupament de la CC

Des d'una perspectiva general, els estudiants valoren la majoria de pràctiques docents com facilitadores del treball de la CC, sobretot des de l'avaluació i el contingut de les sessions de Treball guiat. Amb tot, força estudiants estan en desacord (M=2.5) amb què la didàctica de Treball guiat potèncii el desenvolupament de la CC, és a dir, el tipus d'activitats que es desenvolupen en aquestes sessions (f) no semblen afavorir el desenvolupament de la CC.

En aquest context, un altre aspecte que sorprèn és que hi hagi força acord en l'afirmació d), en tant que després d'una anàlisi exhaustiva del campus s'han detectat pocs seminaris –TIC, TAC i Sociologia– on s'incorporin recursos que permetin la millora de la CC.

Taula 58

Valoració de la pràctica docent als seminaris i treball guiat del BCE i la seva incidència a la CC

| Llistat de pràctiques docents (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------|
| <i>a) Els seminaris incorporen continguts relacionats amb la CC o que ajuden al seu desenvolupament.</i> | 3.33 | 1.07 | 3.5 |
| <i>b) Les activitats dels seminaris (treballs/presentacions/escrits) afavoreixen el treball de la meva CC.</i> | 3.33 | 1.07 | 3 |
| <i>c) L'avaluació final dels seminaris contempla criteris d'avaluació que valoren la CC.</i> | 3.58 | 1.31 | 4 |
| <i>d) El professorat dels seminaris ofereix suport (estructures lingüístiques de l'àmbit, normes de redacció, vocabulari, etc.) per al desenvolupament de la CC.</i> | 2.92 | 1.38 | 3 |
| <i>e) A les sessions de treball guiat s'incorporen continguts relacionats amb la CC o que ajuden al seu desenvolupament.</i> | 3.5 | 1 | 4 |
| <i>f) Les activitats de les sessions de treball guiat afavoreixen el treball la meva CC.</i> | 2.58 | 1.24 | 2.5 |
| <i>g) L'avaluació a les sessions treball guiat (mapes conceptuals, guions de vídeo, fitxa d'activitats, etc.) contempla resultats d'aprenentatge que valoren la CC.</i> | 3 | 1.35 | 4 |
| <i>h) El professorat de treball guiat ofereix suport (estructures lingüístiques de l'àmbit, normes de redacció, vocabulari, etc.) per al desenvolupament de la CC.</i> | 3.08 | 1.51 | 3 |

Variables relacionades amb el disseny físic dels entorns d'ensenyament-aprenentatge i la seva incidència a la CC

Les condicions físiques de l'aula són valorades positivament pels estudiants com a facilitadores del treball de la CC. Es destaquen algunes discrepàncies al voltant de la funcionalitat dels recursos informàtics-elèctrics de l'aula, perspectiva que es refermarà a l'apartat següent, des de la mirada del professorat col·laborador.

Taula 59

Valoració del disseny dels entorns d'ensenyament-aprenentatge (e-a) en el desenvol. de la CC

| Característiques dels entorns d'e-a (N=12) | \bar{X} | σ | M |
|---|-----------|----------|-----|
| a) L'espai de l'aula és suficient per desenvolupar activitats comunicatives. | 3.42 | 1.31 | 3.5 |
| b) El disseny físic de l'aula (colors, llum, material, acústica etc.) facilita la comunicació amb el professorat i entre estudiants. | 3.75 | 1.14 | 4 |
| c) Els recursos informàtic-elèctric de l'aula (connexió a Internet, endolls, projector, etc.) faciliten la integració de les noves tecnologies en pràctiques comunicatives (enregistrament de veu, audició, visualització de propostes educatives, etc.). | 3 | 1.28 | 3 |
| d) El mobiliari potencia diferents agrupacions dels estudiants, facilitant així el treball de la CC (per parelles, grups reduïts, grups grans, etc.) | 3.58 | 1.16 | 4 |
| e) La disposició de la pissarra, armaris, taula del professor i panell del projector facilita la comunicació del professor vers els estudiants. | 4 | 0.74 | 4 |
| f) La disposició de la pissarra, armaris, taula del professor i panell del projector facilita la intervenció dels estudiants com elements actius en el procés d'aprenentatge. | 3.67 | 0.98 | 3.5 |

Variabls relacionades amb estratègies pedagògiques i la CC

Es destaca positivament el debat, les exposicions orals i les simulacions d'aula com estratègies que poden facilitar el desenvolupament de la CC, encara que la resta d'activitats també obtenen, d'acord amb l'estadístic M, una valoració positiva. Excepcionalment, s'identifica la classe magistral com la situació menys significativa per a la millora d'aquesta competència.

Taula 60

Valoració de la incidència de les estratègies pedagògiques en el desenvolupament de la CC

| Llistat d'estratègies pedagògiques (N=12) | \bar{X} | σ | M |
|---|-----------|----------|-----|
| a) Classe magistral | 2.75 | 1.6 | 2.5 |
| b) Debat | 4.25 | 1.22 | 5 |
| c) Treball individual | 3.42 | 1.68 | 3.5 |
| d) Treball grupal | 3.83 | 1.19 | 4 |
| e) Exposicions orals (les realitzen els estudiants) | 4.5 | 1.17 | 5 |
| f) Simulacions d'aula | 4.42 | 1.16 | 5 |
| g) Estudi de casos | 3.75 | 1.29 | 4 |
| h) Tutories individuals | 3.67 | 1.37 | 4 |
| i) Tutories grupals | 3.5 | 1.31 | 4 |
| j) Treball per projectes | 3.67 | 1.3 | 4 |
| k) Aprenentatge Basat en Reptes | 3.5 | 1.38 | 4 |

Pel que fa a les **estratègies pedagògiques alternatives**, les més ben valorades per al treball de la CC són la mobilitat internacional i les parelles lingüístiques. Avançant-nos a la triangulació de les dades, es tracta d'unes respostes significatives si tenim en compte que totes dues propostes s'han ofert als estudiants i l'acollida per part d'aquests no ha estat exitosa tal com s'evidenciava

al grup focal (apartat [Estratègies pedagògiques i la CC](#))³⁷. Com estratègia menys valorada trobem els cursos intensius (període no lectiu).

Taula 61

Valoració de la incidència de les estratègies pedagògiques alternatives en la CC

| Llistat d'estratègies pedagògiques alternatives (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|-----|
| a) Classes de llengües extra (durant el període lectiu) | 3.67 | 1.15 | 3.5 |
| b) Cursos intensius (durant el període no lectiu) | 3 | 1.13 | 3 |
| c) Tutories individualitzades | 3.58 | 1.51 | 4 |
| d) Accés a recursos (lexicogràfics-diccionaris, correctors, pautes de construcció de textos, etc.) | 3.5 | 1.31 | 4 |
| e) Seminaris específics de llengües | 3.83 | 1.34 | 4 |
| f) Parelles lingüístiques | 4.25 | 0.97 | 4.5 |
| g) Suport d'assessorament lingüístic des de la Universitat (escriptura acadèmica) | 3.58 | 1.16 | 4 |
| h) Mobilitat internacional (estades formatives a contextos amb llengua francesa o anglesa) | 4.33 | 1.15 | 5 |

Variables relacionades amb el suport de la institució als estudiant per al desenvolupament de les llengües

A partir de l'estadístic M, s'aprecia com els estudiants apunten a un suport rebut igualitari entre les tres llengües. D'acord amb la \bar{x} , seria la llengua francesa la que n'hauria rebut més. Recordem, que per suport ens referíem a recursos, informació o pautes per treballar i desenvolupar la llengua.

Taula 62

Valoració del suport rebut en les llengües vehiculars des de la institució

| Llengües vehiculars per les que es qüestiona el suport rebut (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------|----------|-----|
| a) Català | 3.17 | 1.14 | 3.5 |
| b) Anglès | 3 | 1.21 | 3.5 |
| c) Francès | 3.42 | 1 | 3.5 |

Variables relacionades amb el que els suposa als estudiants un model on la CC és un element central

Novament, l'estrès i la dedicació (temps) són elements representatius d'un model competencial que incorpora la CC com element central. El fet que la resta de variables no siguin significatives coincideix amb les dades obtingudes anteriorment, com per exemple, el treball en grup poc

³⁷ Aquesta informació es feia palesa a les reunions d'escola, a les quals assistia la investigadora setmanalment durant els tres anys del desenvolupament de la recerca. Només quatre estudiants optaven per aquesta opció. A més, degut a la pandèmia, aquest nombre es va reduir dràsticament a dos.

habitual. Quant a la variable *altres* quedarà resolta a l'apartat on es presenta la informació obtinguda a través dels grups focals.

Taula 63

Valoració de com afecta el model als processos d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants

| Llistat d'aspectes en què pot incidir el model amb la CC com a element central (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------|----------|-----|
| a) <i>Creixement professional</i> | 3.25 | 0.87 | 3 |
| b) <i>Estrès</i> | 4.17 | 1.03 | 4.5 |
| c) <i>Dedicació (temps)</i> | 4.17 | 0.83 | 4 |
| d) <i>Treball en equip</i> | 2.83 | 1.19 | 3 |
| e) <i>Adaptació al procés d'ensenyament-aprenentatge</i> | 2.92 | 1.38 | 3 |
| f) <i>Altres</i> | 3.33 | 1.23 | 3 |

Variables relacionades amb les dificultats que identifiquen els estudiants en les llengües vehiculars

Com s'observa a la Taula 64 els estudiants comparteixen dificultats, sobretot en relació amb la llengua anglesa. Recordem com, en les preguntes de perfil, cap estudiant apuntava a la disposició de certificats en aquesta llengua. A continuació, es procedeix a analitzar cada dificultat individualment:

- En primer lloc, s'aprecia com l'anglès esdevé la llengua que causa més conflictes en termes de *pronunciació* i li segueix el francès. Només un informant indica problemes en català.
- Pel que fa a l'*entonació* i el *ritme*, es reflecteix la mateixa situació que en la pronunciació, on la majoria d'estudiants apunten a dificultats en aquest aspecte en anglès i menys en francès i català.
- Quant al *lèxic*, en totes les llengües incrementa en 1 el nombre d'informants que indiquen conflictes.
- En relació a la *morfosintaxi* el nombre d'informants que afirmen tenir conflictes en aquest àmbit incrementa de nou.
- Pel que fa a l'*ortografia*, la llengua anglesa no suposa tant conflicte, a diferència dels aspectes anteriors. En el cas del francès es manté el nombre d'informants com en la *morfosintaxi* i en el català augmenta.
- L'opció *altres* també mostra conflictes en les tres llengües, caldrà veure, però, a quin tipus de problemàtiques es refereixen els estudiants, per mitjà de la tècnica grup focal.

En conjunt s'observa com existeix un nombre més elevat d'informants que manifesten tenir conflictes en la majoria d'aspectes que el nombre dels que indiquen que no en tenen. Quant a la tipologia de conflicte, domina la *morfosintaxi*, és a dir, construcció de frases, sentit d'aquestes, la seva estructuració dins el text, etc.

Per últim, és l'anglès la llengua que sembla generar més conflictes en els estudiants. Aquesta dada podria ser rellevant si tenim en compte que al bloc de variables anterior s'ha fet referència a poc *input* en llengua anglesa, especialment, el primer any de formació.

Taula 64

Dificultats que identifiquen els estudiants en relació a les llengües vehiculars

| Vessants de les llengües vehiculars (N=12, en català i anglès) | | SÍ | NO |
|---|----------------|------------------|------------------|
| <i>Pronunciació</i> | Català | N=1 (8,33%) | N=11 (91,67%) |
| | Anglès | N=8 (66,67%) | N=4 (33,33%) |
| | Francès (N=11) | N=4 (36,36%) | N=7 (63,64%) |
| <i>Entonació i ritme</i> | Català | N=1 (8,33%) | N=11 (91,67%) |
| | Anglès | N=8 (66,67%) | N=4 (33,33%) |
| | Francès (N=11) | N=4 (36,36%) | N=7 (63,64%) |
| <i>Lèxic</i> | Català | N=2 (16,67%) | N=10 (83,33%) |
| | Anglès | N=9 (75%) | N=3 (25%) |
| | Francès (N=11) | N=6 (54,55%) | N=5 (45,45%) |
| <i>Morfosintaxi</i> | Català | N=3 (25%) | N=9 (75%) |
| | Anglès | N=11 (91,67%) | N=1 (8,33%) |
| | Francès (N=11) | N=8 (72,73%) | N=3 (27,27%) |
| <i>Ortografia</i> | Català | N=4 (33,33%) | N=8 (66,67%) |
| | Anglès | N=8 (66,67%) | N=4 (33,33%) |
| | Francès (N=11) | N=8 (72,73%) | N=3 (27,27%) |
| <i>Altres (n=11)</i> | Català | N=2 (16,67%) | N=9 (75%) |
| | Anglès | N=5 (41,67%) | N=6 (60%) |
| | Francès (N=11) | N=4 (36,36%) | N=7 (63,64%) |

Variables relacionades amb l'agrupació dels estudiants en la formació

Els estudiants valoren el compartir aula amb estudiants d'altres mencions com quelcom positiu, ja que els permet aprendre dels que tenen més nivell i també dels dubtes que poden tenir resta.

D'aquest conjunt, dos estudiants plantegen accions alternatives que complementarien la situació, com ara, realitzar sessions en llengua de menció de forma més habitual o alternar sessions de seguiment conjuntament i sessions de seguiment separats per profunditzar en la llengua de menció. Amb tot, un únic informant descriu aquesta realitat com a negativa, en tant que el desnivell pot crear frustració a aquells amb menys domini lingüístic.

Taula 65

Valoració dels estudiants en relació al compartir aula entre mencions diferents

| Comentaris dels estudiants respecte el compartir aula entre mencions | | |
|--|---|---|
| <i>A favor</i> | <i>En contra</i> | <i>Opinió alternativa</i> |
| <p>“A treball guiat s'impliquen molt perquè millorem en totes les llengües”</p> <p>“Considero que és molt positiu ja que d'aquesta manera podem aprendre dels altres que porten millor l'altra llengua de menció, i podem anar evolucionant a poc a poc”</p> <p>“Està molt bé, ja que així fem llengua mentres estem fent classe normal”</p> <p>“Ens ajuda a vehicular en la llengua i per tant millorar-la. aprendre dels nostres errors dels altres”</p> <p>“Bé ja que aprenem tots junts”</p> <p>“Correcte”</p> <p>“Al mòdul 2 fem classes en francès, cosa que està bé. En comptes d'estar 1 hora fent llengua francesa i estudiant conceptes sense relació al mòdul, fem seminaris en altres llengües per ja poder aprendre els conceptes en la llengua del seminari”</p> | <p>“Crec que no tots estam a gust ja que podem veure un gran nivell entre certs estudiants i això pot comportar desmotivació”</p> | <p>“Jo trobo bé que estiguem junts a classe, encara que trobo que no estaria malament fer per exemple dues sessions a la setmana de treball guiat i que una fós tots junts i una altra amb la llengua de menció (podria ser al mateix temps però a sales i amb mestres diferents). Més que res per treballar més la llengua se menció”</p> <p>“Bé, l'únic que s'hauria de començar abans en fer classes amb la llengua de menció i si tenen dificultats, ajudar-los més”</p> <p>“Res”</p> <p>“Personalment, les sessiona de Treball Guiat, les trobo innecessàries perquè amb demotivació a sobre, el que es fa es desaprofitar.”</p> |

Pel que fa al **canvi d'agrupació segons el nivell de llengua de menció (anglès-francès)** (Taula 66), en general, els estudiants ho valoren positivament. Ho observen com una oportunitat de millora tant pels que tenen més nivell de domini com pels que en disposen de menys, alguns, fins i tot, aposten per alternar les agrupacions segons el tipus de sessió. Tres estudiants, en canvi, descriuen l'agrupació com quelcom negatiu i d'altres, tot i veure-hi aspectes positius, creuen que pot anar en detriment dels estudiants amb menys nivell, al perdre l'oportunitat d'aprendre dels altres.

Taula 66

Valoració dels estudiants en relació a l'agrupació per nivells de llengua de menció

| Comentaris dels estudiants respecte l'agrupació per nivells lingüístics | | |
|--|---|---|
| <i>A favor</i> | <i>En contra</i> | <i>Opinió alternativa</i> |
| <p>“Considero que seria un punt a favor ja que el tema de les mencions és molt important per poder passar de curs, d'aquesta manera, es facilitaria als alumnes”</p> <p>“Em semblaria correcte”</p> <p>“Seria una molt bona idea”</p> <p>“En general, estaria bé, perquè així els estudiants podrien desenvolupar millor les llengües segons la seva decisió de llengua de menció”</p> | <p>“Bastant dolent”</p> <p>“No, no ho faria això d'agrupar els alumnes per mencions”</p> <p>“No és bo fer agrupacions perquè els estudiants es poden fer falses idees al cap”</p> | <p>“En part ho veig bé perquè d'aquesta manera, quan es tracta dels que tenen facilitats amb la llengua, estarien més concentrats en errors del seu nivell i això evitaria que a vegades es confoessin. En canvi, pels que tenen més dificultats els hi va bé sentir gent amb més facilitats, ja que podran veure les estructures de les frases i els seus companys els podran ajudar”</p> <p>“Depen de com es faci l'agrupació. Si agrupem anglès amb anglès i francès amb francès malament. Si homogeneïtzem fem que els uns puguin aprendre dels altres i per tant seria positiu”</p> <p>“Jo personalment trobo que es podria fer una barreja, als seminaris haurien de estar junts, però al seguiment lingüístic jo els separaria, perquè a vegades jo mateix m'avorreixo a classe de seguiment lingüístic per aquest motiu”</p> <p>“Estaria bé, però potser això crearia un desnivell al grup classe”</p> <p>“Quin problema hi ha?”</p> <p>“Res”</p> |

Variables relacionades amb les perspectives de futur en base a la formació rebuda

El que es desprèn de la Taula 67 és que els informants valoren els estudis del BCE com positius per esdevenir mestres de llengua catalana i francesa a l'escola. Quant a la llengua anglesa, s'observa variància, en tant que presenten la M més baixa (3.5) el que equivaldria a què, segons els estudiants, el BCE *forma* –sense ser destacable– als futurs mestres de llengua anglesa.

Taula 67

Valoració de la preparació del BCE per ser mestres de llengua

| Llengües de les quals poden esdevenir mestres (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------|
| <i>Català</i> | 4.33 | 0.78 | 4.5 |
| <i>Anglès</i> | 2 | 1.41 | 3.5 |
| <i>Francès</i> | 3.33 | 1.37 | 4 |

En relació a la valoració dels estudiants respecte la **formació com a mestres de AICLE-EMILE al BCE**, esdevé positiva, en tant que indiquen que el pla d'estudis *permet formar* a mestres perquè integrin AICLE-EMILE en la seva docència escolar. Amb tot, la valoració és menys exitosa que la variable anterior, el que duu a apreciar que els estudiants es veuen més formats com a mestres de llengües que com a integradors d'aquestes en altres matèries que no abordin la llengua com a eix central.

Taula 68

Valoració de la preparació del BCE per ser mestres de contingut en una altra llengua (AICLE-EMILE)

| Tipus d'especialització lingüística (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|---|
| AICLE | 3.08 | 1.16 | 3 |
| EMILE | 3.08 | 1.38 | 3 |

6.4.2. Grup focal estudiants

A continuació, es presenten les respostes aportades pels estudiants als grups focals seguint l'ordre de les variables anteriors, és a dir, fent referència al disseny i implementació del model a la formació i, a continuació, relacionant-ho amb les llengües i la CC. Així doncs, en el grup focal van participar un total de deu estudiants, set dones i tres homes, i només una persona no estava actualment cursant els estudis, però es va considerar igualment la seva participació per haver deixat els estudis recentment, el que assegurava que disposés de coneixements actualitzats de la formació.

L'objectiu d'aquest apartat és completar les valoracions dels estudiants extretes del qüestionari i, per tant, no es torna a repetir tota la informació prèvia, sinó aquelles respostes que aporten informació rellevant en l'anàlisi del model educatiu al BCE. Al final d'aquest apartat es consideren, addicionalment, uns fragments etiquetats com a *Propostes*. Aquesta informació fa referència als suggeriments, tant en general com a nivell de llengües, que fan els estudiants per a la millora del BCE. Tal com es menciona a l'apartat [5.2.2. Tractament qualitatiu](#) de metodologia, l'anàlisi de les respostes aportades pels estudiants es realitza establint categories d'informació.

6.4.2.1. El model educatiu competencial

Informació rebuda sobre el model al BCE

Els informants refermen les dades obtingudes al qüestionari en relació al volum d'informació rebuda. Apunten que n'hagués calgut més a l'inici i ho argumenten amb què el funcionament del BCE distava del que aquests havien viscut fins el moment, ja que eren la primera promoció que treballava amb aquest model educatiu i, a més, la informació rebuda durant el període de matriculació es referia, principalment, al funcionament del pla antic.

“Em van explicar, més o menys el pla antic i em van explicar que l'estaven mirant de canviar [...]. I clar, quan vam arribar del que m'havien explicat no era realment”. (UdA, E13)

“la nostra classe de la 1^a promoció del PREMSEA, vam tenir la sensació d'engany, perquè ens van presentar un pla que un cop iniciat el curs es complia un 40% del que ens havien presentat”. (UdA, E17)

Informació rebuda sobre els canvis metodològics, d'avaluació i la seva utilitat

La manca d'informació referida a l'apartat previ es veu completada durant el curs acadèmic gràcies al diàleg entre estudiants i professorat. Aquest intercanvi comunicatiu no només permet mantenir informats als estudiants, sinó que també facilita que aquests facin arribar al professorat propostes de canvi per millorar la seva professionalització.

“Sí, amb les avaluacions també del final del mòdul, aquí nosaltres també podíem explicar què anava bé, què no anava bé, puntuar-ho... I a partir d'aquí, també es fessin canvis. Jo considero que sí que han estat bastant a sobre mirant què fallava, què no fallava amb les nostres opinions per poder-ho millorar”. (UdA, E13)

“Hi ha hagut moltes adaptacions i se'ns ha explicat. I sempre ha sigut en benefici nostre”. (UdA, E14)

Al qüestionari es mostrava divisió entre els estudiants que indicaven haver rebut suport i els que no, realitat que es visualitza de nou a través del grup focal. En aquest darrer cas, però, s'esclareix que el suport acaba depenent de la voluntat de l'estudiant per demanar ajuda, però també del professorat a l'hora d'acompanyar en l'ús d'aquell suport. Aquest aspecte sembla haver millorat des del primer al segon any d'implementació del model a la formació.

“Jo crec que suport l’intentaven donar, perquè ens deien, ens intentaven dir com fer les coses, ens penjaven a l’aula virtual doncs documents, però tornàvem al mateix, no sabien com ho havien de fer per molt que ens donessin suport ens liaven més”. (UdA, E17)

“Aquest any, majoritàriament, si tenia algun dubte sí que m’ajudaven més o m’ho enviaven i ara, actualment, ens fan tutories, o si tenim algun dubte els enviem un missatge i ens contesten de seguida. Vull dir que en això sí que han millorat”. (UdA, E18)

“Jo penso que estem a la universitat i si necessites ajuda la demanes. Hi ha molta gent a classe que diu ‘bueno, ja m’ho explicaran’”. (UdA, E19)

Disseny curricular dels estudis en base al model educatiu

Un dels aspectes que els estudiants destacaven d’aquest tipus de formació és el perfil del docent que intervé. Si bé sembla interessant que participin experts externs, és necessari que aquests coneguin el funcionament dels estudis, ja que, indiquen que conèixer la matèria no és sinònim de saber treballar-la amb estudiants.

“Jo estic a favor del que ha dit [Nom estudiant] el que sí que, a mi m’agrada que vinguin col·laboradors, però sí que per mi hi ha hagut un cas que no només has de saber de la matèria, sinó que has de tenir un mínim d’aptituds per saber explicar”. (UdA, E17)

En aquest mateix apartat, també es puntuava el disseny de la variable *avaluació* al voltant de tres o menys, el que indicava que els estudiants no es mostraven gaire d’acord amb què aquesta afavorís l’adquisició de les competències. A través del següent fragment, un estudiant argumenta el perquè aquesta no permet l’adquisició de les competències, alhora que un altre entra en conflicte al reflexionar qui i quan s’avaluen les competències.

– és molt complicat adaptar les competències al que estem fent, és a dir, a nosaltres ens diuen que treballe per competències i que és una progressió. Però jo crec que duren molt poc els seminaris perquè pugui veure’s aquesta progressió”. (UdA, E15)

– Però [Nom estudiant], les competències no tenen res a veure amb els seminaris. O sigui els seminaris són una cosa i les competències són a treball guiat. (UdA, E12)

– No, els seminaris avaluen les competències”. (UdA, E13)

El que es desprèn d’aquest fragment és que els estudiants, tot i estar a finals del segon any acadèmic, encara mostraven confusió vers el disseny de la formació i com l’avaluació intervenia en aquesta. S’identifica, per tant, la necessitat d’ampliar i millorar la comunicació referida anteriorment.

Pràctiques docents i estratègies pedagògiques

Degut a la naturalesa de les dades, s'ha optat per presentar informació conjuntament de dos grups de variables –*pràctiques docents i estratègies pedagògiques*. El que s'ha pogut extreure del diàleg amb els estudiants és que, d'una banda, l'*avaluació*, com a pràctica docent, torna a generar conflicte. Això es justifica a partir de les declaracions de dos estudiants, els quals descriuen l'existència de tasques poc rellevants, bé sigui perquè el professorat no les relaciona amb el repte, bé perquè optant a una prova final els estudiants ja poden superar el seminari. S'afegeix falta de consens entre professorat en les indicacions o pautes de correcció.

“Un altre tema és que en aquest bàtxelor, entre cometes, no has de tenir deures, és a dir, no has de tenir molta feina extra, perquè la teva feina és el projecte, no? És on s'avaluarà, és el que es necessita. Però hi ha professors que ens fiquen deures, o sigui, que no tenen res a veure”. (UdA, E15)

“al mòdul 2 o 3 sí que tenies classes que ‘per aquesta setmana aquesta activitat’, per aquest mòdul tenim activitat de francès [...], l'any passat també en teníem i era avaluació continuada. Però hi ha classes que dius “si em presento a l'examen també aprovo”. (UdA, E19)

“Una corregia d'una forma i l'altra d'una altra i el que a mi em posava bé, potser l'altra professora li posava malament o al revés. Són professores diferents, però no té sentit que no tinguin unes pautes iguals”. (UdA, E17)

No obstant això, l'eina que s'utilitza per fer el seguiment de les competències dels estudiants és ben valorada per aquests, en tant que respon a la idea de transparència i continuïtat que acompanya al model educatiu.

“Gràcies a que tu tens aquestes competències per escrit amb aquestes graelles ja saps més o menys per on encaminar el teu projecte i què és el que has d'evidenciar perquè t'ho avaluaran. És a dir, és un plus saber el que t'avaluaran i a més a més, a cada entrega ens fan un feedback amb una nota, sí, però també et deixen comentaris”. (UdA, E13)

En relació a la funcionalitat dels seminaris per treballar continguts vinculats al repte, el qüestionari recollia una mediana de 2.5. En el diàleg amb els estudiants l'argument que es plantejava per aquesta situació era que hi havia continguts de seminaris que, per temàtica, no

semblaven encaixar. Per un altre, el conflicte era el docent i les destreses d'enllaçar contingut amb repte, ho argumenta amb una possible falta de comunicació entre el professorat.

“Jo el que crec és que depèn de cada seminari. Hi ha continguts que dius ‘ho ha pensat, ho està fent pel repte’ i hi ha seminaris que dius ‘i això, com ho he de calcar? Com ho he de ficar?’”. (UdA, E12)

“que això és també per falta de coordinació amb les coordinadores del nostre bàtxelor. Clar, a ells els diuen de preparar un seminari i jo no sé fins a quin punt tenen informació sobre el nostre repte i tot això o amb quina antelació”. (UdA, E11)

D'altra banda, pel que fa a les activitats que permeten treballar aquestes competències des dels seminaris es valoren també de forma positiva, tal com queda recollit al qüestionari. Aquestes tenen la característica de ser, sobretot, contextualitzades. Els següents fragments evidencien dues activitats diferents en les que van participar els estudiants relacionades amb laboratoris educatius –*Lab 0_6* de Manresa (UVIC-UCC, s.d)– o treball amb elements de l'entorn.

“les que hem fet a mi m'han agradat. A Manresa em va semblar molt interessant, estava molt ben explicat. Però només recordo aquesta”. (UdA, E15)

“ens diuen quina finalitat tenen. Per exemple, física i química, l'any passat fèiem els exercicis i ja està. Però aquest any amb [Nom professorat] encara que li costi, ens deia “mira, això ho pots explicar així” o “podeu posar un exemple amb això que és quotidià”. (UdA, E19)

Disseny físic dels entorns d'ensenyament-aprenentatge

Els entorns d'ensenyament-aprenentatge és un dels conjunts de variables que va rebre puntuació més positiva. En aquesta, però, els *recursos* van obtenir una mediana de 3 i una mitjana de 2.92. Al grup focal es va detectar que el conflicte sorgia amb la disposició de materials a l'aula, gaudir d'un espai propi d'educació o la funcionalitat de les noves cadires (pupitre amb rodes).

“Bueno, jo diria que falta una mica de material.”.(UdA, E12)

“teniu una sala de urgències per als d'infermeria, però no teniu una sala, encara que estigui en un altre edifici, que sigui per a nosaltres”. (UdA, E17)

“m'agraden però només si són per a treball guiat o si es para *hoja de papel y lápiz*. Si estem en grup sí, perquè és fàcil de moure'ns, està repartit, però si has de treballar 6 hores assentada, jo prefereixo tenir la meua taula estable”. (UdA, E19)

Què suposa als estudiants un model d'aquestes característiques (competencial)?

A través del qüestionari es va poder recollir que la *dedicació* i l'*estrès* eren els aspectes més representatius del model educatiu pels estudiants. Amb una mediana de 3.5 es va indicar que hi havia, però, *altres* aspectes també representatius. Del grup focal es va poder extreure que es tractava de la *indagació*, l'*argumentació en la presa de decisions* i la *integració de continguts*.

“el que crec és que el que més es diferencia és els continguts que hem de buscar, és a dir, és molta indagació utilitzant aquesta metodologia”. (UdA, E14)

“en aquest model és com que tu ho entens, que ho saps explicar, ho expliques a la teva manera, que és un dels punts més forts que té aquesta metodologia. [...] s’ha d’explicar, s’ha d’argumentar, que també és una cosa que també aprenem molt aquí el argumentar el perquè, el com...”. (UdA, E15)

“em costa adaptar-me una mica en tasques així en treball en equip i al repte. És que el fet de pensar ‘bua, tot això no va per separat, sinó que és tot pensant en conjunt i a vegades és difícil relacionar les coses’ i al mi encara em costa”. (UdA, E18)

6.4.2.2. La competència comunicativa (CC) al model educatiu

La pràctica docent i Suport als estudiants per al desenvolupament de la CC

Novament, per la naturalesa de les respostes s’opta per presentar les dades d’aquests apartats conjuntament. Al qüestionari s’observa com les variables *suport* i *activitats*, tant a Treball guiat com a Seminaris, són les menys valorades, en tant que presenten una mediana de 2.5 i 3, respectivament. Quan s’analitzen les respostes dels estudiants al grup focal s’identifica un retorn força diferent. Les activitats són vistes de forma positiva a l’aportar teoria i pràctica i el suport per part del professorat és tant material –recursos– com formatiu –cursos, tasques–, però la disposició d’aquests acaba estant subjecta al perfil docent.

“Ja es va explicar i totes les coses que van posar en pràctica per les llengües jo crec que va ser bastant bo. El problema és de quan ja es venia amb dificultats de llengües i aquí sí que era més complicat perquè no era suficient”. (UdA, E11)

“Jo el que penso és que hi ha professors que t’ajuden un montón amb lo que és la llengua. Jo he après molt de francès i anglès amb [Nom professorat], per exemple i hi ha professors que no ho fan tant això. I això penso que s’ha de valorar molt”. (UdA, E12)

“Una de les coses que m’alegro que hi hagi a la universitat, per exemple, [Nom professorat] m’encanta en aquest mòdul de francès perquè et dona treballs dient ‘feu i si tens un dubte pregunta-m’ho’. Perquè [Nom professorat] et dona una pàgina de l’imperfet amb la teoria i la pràctica [...] tens un dubte en anglès [...] et dona una pàgina amb la petita teoria i tens la pràctica. A treball guiat poses en pràctica el que s’ha fet a.... (seminaris)”. (UdA, E19)

Tal com s’aprecia, el primer estudiant apunta a què el suport rebut a la formació sembla ser adequat, però un factor que cal considerar és el nivell amb el que cada estudiant accedeix a la titulació. Si aquest no és suficient, serà difícil que l’estudiant, tot i el suport de la institució, pugui seguir el ritme lingüístic.

Disseny físic dels entorns d’ensenyament-aprenentatge i la seva incidència en la CC

Igual que en l’apartat anterior, l’aspecte que valoren amb menys puntuació del disseny de l’aula són els recursos que es disposa, concretament els tecnològics. La ubicació o el funcionament d’aquests no facilita la comprensió oral de les llengües vehiculars del BCE i la gestió de les sessions.

“Jo considero que el que sí faria falta seria, encara que estiguessin a dos costats, dos altaveus per la pronunciació o quan et fiquen un reportatge en anglès perquè tu trobis l’argument que necessites, entendre-ho bé, perquè molts cops pots escoltar molt fluix o no s’entén bé. O l’any passat teníem molts problemes amb els projectors, [...], més que res perquè estàvem perdent 10 minuts per anar a buscar l’informàtic”. (UdA, E18)

“Perquè els de la uni funcionen fatal”. (UdA, E14)

Estratègies pedagògiques i la CC

Un dels aspectes a què apuntàvem a les respostes del qüestionari és que els estudiants identificaven les *parelles lingüístiques* i la *mobilitat* com estratègies molt rellevants per al desenvolupament de la CC. Amb tot, encara que es van oferir a la formació no van tenir prou acollida, tal com va manifestar el professorat responsable del mòdul a les reunions d’escola, a les que assistia la investigadora setmanalment durant els tres anys. Els motius que justifiquen els estudiants per no triar aquestes activitats són tant personals, com professionals o acadèmics. Un dels informants apunta a la poca viabilitat que creu que tenen les *parelles lingüístiques* a l’aula.

“Jo sincerament, trobo que també que lo de les parelles és una mica forçós, que queda molt raro, molt forçat”. (UdA, E11)

“ens és molt complicat, perquè aquest any hi ha hagut un semestre que acabàvem a les 5 de la tarda amb pràctiques i tot. O sigui és una càrrega la universitat i després no ens hem d’oblidar que tenim treball, tots els que estem aquí treballem. [...] Temps per viure, temps per gaudir, però sobretot pel projecte, és que és un plus. [...] penso que nosaltres aquestes parelles no les hem agafat per això, volíem desconnectar una mica. Que serien útils? Sí. Que les podrien implantar? Sí, quan? A classe.” (UdA, E14)

Què els suposa als estudiants un model d’aquestes característiques (plurilingüe)?

A més de l’estrès i la dedicació, el grup focal va permetre conèixer a què es referien els estudiants amb *altres* implicacions. La primera d’elles és la dificultat d’alternar entre llengües. La segona, és la complexitat de disposar professorat amb un nivell lingüístic que respongui a les necessitats de la formació i, la tercera, el temps que disposen els estudiants per desenvolupar el nivell lingüístic i arribar al llindar establert a la formació.

“Sí, un dels problemes que justament va sortir l’altre dia és que, a vegades, quan estudiem una assignatura en francès, per exemple, aquest contingut el traduïm al català, perquè ara el necessitàvem, doncs ens fa errors cognitius de relacionar els conceptes” (UdA, E14)

“no és fàcil trobar professors especialitzats en una matèria i que tingui un gran domini de llengües i això fa que molts dels docents que hem tingut no dominin la llengua a 100%”. (UdA, E16)

“pot ser molt positiu si tens el nivell de llengües”. (UdA, E18)

“és complicat perquè són moltes llengües en molt poc temps, és difícil agafar el ritme, hi ha una mica d’estrès”. (UdA, E19)

Dificultats que identifiquen els estudiants en les llengües vehiculars

A l’hora de concretar les dificultats que presenten els estudiants, igual que al qüestionari, mostren diferències d’opinió entre ells. No obstant això, són conscients de les seves mancances a nivell ortogràfic i oral i atribueixen aquests conflictes al tipus de formació rebuda abans dels estudis universitaris.

“Sí, a nivell oral, d’expressió”. (UdA, E14)

“és que penso en català i tradueixo. Perquè el sistema andorrà, almenys, ens ha ensenyat així. Per facilitar la tasca, sempre ens han dit, penseu en el vostre idioma i després intenteu traduir-ho, llavors jo ho considero normal. Però a lo millor té raó [Nom estudiant] de què

un cop de realitat, per dir-ho així, potser no pots respondre a la pregunta d'un nen". (UdA, E18)

Perspectives de futur en base a la formació rebuda

Novament identifiquem un retorn diferent al del qüestionari quan es demana reflexió al voltant de les seves competències docents en termes de llengües. Inicialment, els resultats apuntaven que els estudiants es veien més capacitats d'intervenir com a mestres exclusivament de llengües. Al grup focal, en canvi, els estudiants consideren que els cal millorar el seu domini lingüístic per desenvolupar aquest rol –dos primers fragments– i que, per tant, es veuen més com a mestres de AICLE-EMILE –fragments restants.

“Està clar que el nostre pla d'estudis és multilingüe on realitzem reptes i seminaris en llengües estrangeres, però no ens preparen per dominar certa llengua per ensenyar. Personalment, crec que si volem ser professors de llengua, hem de millorar molt el nostre domini de llengües fora de la Universitat”. (UdA, E16)

“jo considero que sortim d'aquí, per exemple, no com a professora d'ensenyar, sinó com a ajudant. Però pel simple fet de què per ser bona profe en francès m'hauria d'especialitzar molt més en francès. Per exemple, aquí aprenem a expressar-nos i treballem la comprensió, però no fem, per exemple, pedagogia francesa, no sabem ensenyar en francès, llavors el que a mi em faltaria seria això”. (UdA, E19)

“Sí, en el mòdul passat de CLIL, ens van donar moltes tècniques per impartir una assignatura amb una llengua estrangera. A part d'això, considero que cada un dels mòduls que estem realitzant va tractant diferents temes, i el fet de dominar la llengua permetrà que et sentis segur també amb el que estàs explicant”. (UdA, E13)

“Sí, ja que si domines la llengua ja tens el 50% fet, només cal que et dediquis a buscar material didàctic, temari, metodologies...”. (UdA, E15)

6.4.3. Qüestionari professorat

En aquest apartat es plantegen els resultats relacionats amb les valoracions de 23 membres del professorat del BCE respecte el disseny curricular dels estudis i la seva incidència en la CC. Dels participants, setze són dones, sis són homes i una persona es sent identificada amb altres gèneres. La franja d'edat en la que més s'ubica el professorat és la de 36 a 49 anys (N=15, 65,22%) i el tipus de contracte al que responen és col·laborador (N=15, 65,22%) i fix/eventual (N=8, 34,78%). Els anys d'experiència en docència universitària fluctuen entre menys d'un any

(N=3, 13,04%), d'un a quatre anys (N=7, 30,43%), de cinc a deu anys (N=5, 21,74%) i més de 10 anys (N=34,78%). A més a més, un 73,91% (N=17) tenen formació de mestres i un 91,30% (N=20) un màster relacionat amb formació del professorat o equivalent. En aquest sentit, un 13,04% (N=3) disposa de formació en AICLE i un 4,35% (N=1) en EMILE, mentre que un 21,74% (N=5) disposa de formació en EMA i un 4,35% (N=1) en *Français comme Langue d'Instruction* (FLI).

Com en el cas del qüestionari dels estudiants, es presenten primer les respostes fent ús d'estadística descriptiva i, posteriorment, es presenten les dades qualitatives obtingudes a través dels grups focals. Per tal de definir el perfil professional del professorat s'han seleccionat les preguntes relacionades amb la seva formació en matèria competencial i el seu nivell de domini lingüístic. D'aquelles preguntes que tracten sobre el model educatiu, s'han analitzat les que descriuen amb més precisió el disseny i la intervenció en el model educatiu competencial. Finalment, s'han considerat totes les preguntes que aborden el desenvolupament de la CC en el model educatiu. El qüestionari complet administrat al professorat pot trobar-se a l'[annex 6](#).

6.4.3.1. El model educatiu competencial

Variables relacionades amb el perfil competencial del professorat

La pregunta principal ens permet observar com més de la meitat del professorat (N=16, 69,56%) que intervé en la primera promoció del BCE disposa de formació en ensenyament per competències. A l'indagar com han obtingut aquesta formació, quatre indiquen que ha estat des del BCE, però predomina la formació per compte propi i altres institucions.

Taula 69

Disposició de formació per competències i origen

| Formació en ensenyament per competències (N=23) | |
|---|---------------|
| <i>Sí</i> | N=16 (69,57%) |
| <i>No</i> | N=7 (30,43%) |
| Origen de la formació (N=16) | |
| <i>Per compte propi (lectures, experiència prèvia...)</i> | N=8 (50%) |
| <i>Des del BCE</i> | N=4 (25%) |
| <i>A través de cursos de l'UdA (no vinculats al BCE)</i> | N=3 (18,75%) |
| <i>En una altra institució</i> | N=11 (68,75%) |

Variables relacionades amb la informació rebuda sobre el model al BCE

A diferència dels estudiants, un nombre elevat de professorat del BCE (N=17, 73,91%) indica que s'han utilitzat accions per informar sobre el model educatiu. D'aquests, onze (64,71%) apunten

a què la informació rebuda ha estat suficient. Amb tot, a través dels comentaris s'evidencia que, independentment d'haver valorat positivament la informació rebuda, sembla necessari compartir el procediment d'implementar el model, opinió compartida per gran part dels estudiants. Un informant remarca la creació d'espais de treball i comunicació entre el professorat que intervé a la formació.

Taula 70

Accions informatives des de la institució sobre el model educatiu (n=23)

| Sí | No |
|---------------|--------------|
| N=17 (73,91%) | N=6 (20,09%) |

Taula 71

Suficiència de les accions informatives realitzades (n=17)

| Sí | No | Comentaris addicionals |
|------------------|-----------------|---|
| N=11 (64,71%) | N=6 (35,29%) | <p>“Han estat suficients per realitzar la meua feina actual com a professora d'un seminari, però no em sento còmoda amb l'avaluació dels alumnes. Tinc la sensació que els exigim menys amb el nou sistema.”</p> <p>“Es podria informar de la concreció a l'aula, tot i que ja es pot seguir en l'aula virtual.”</p> <p>“Les reunions han estat de caire informatiu, però han mancat espais de treball i de debat perquè el professorat tingués la possibilitat d'expressar els dubtes, o bé aportar idees. Han estat reunions més informatives que participatives.”</p> <p>“Cal seguir definint del model plurilingüe a mesura que es va implementant.”</p> <p>“Ara que el model ja ha estat implementat, s'haurien de fer més accions informatives, dirigides a tota la comunitat universitària.”</p> <p>“No he rebut formació.”</p> <p>“Ha faltat profunditzar.”</p> |

Variables relacionades amb la informació rebuda sobre canvis metodològics, d'avaluació i la seva utilitat

Tal com s'ha documentat en el cas dels estudiants, gran part del professorat afirma haver estat informat dels diversos canvis efectuats a la formació. Quant a la utilitat d'aquestes millores un 76,47% (N=13) del professorat manifesta que han estat significatius en termes de transparència, contextualització dels aprenentatges i innovació educativa en la formació inicial de mestres. No obstant això, un professor discrepa de la funcionalitat del sistema d'avaluació, descrivint-lo com parcial.

Taula 72

Informació rebuda sobre canvis metodològics i d'avaluació al BCE (n=12)

| Sí | No |
|---------------|--------------|
| N=17 (73,91%) | N=6 (26,09%) |

Taula 73

Valoració de la utilitat dels canvis implementats (n=17)

| Sí | No | Comentaris addicionals |
|------------------|-----------------|--|
| N=13 (76,47%) | N=4 (23,53%) | <i>A favor</i> |
| | | “Cal avaluar els resultats i segurament introduir millores, però en principi crec que ha de ser positiu el canvi” |
| | | “Molt útil des del punt de vista de realment observar al detall i avaluar de forma calibrada i transparent cada nivell de cada competència.” |
| | | “Millor seguiment i més transparència.” |
| | | “És important que els alumnes hagin de fer un repte i defensar-lo. D'aquesta manera es pot valorar si el repte es pot dur a la pràctica en un centre, entre d'altres coses.” |
| | | “Penso que han estat útils perquè estan fonamentats, parteixen de l'anàlisi de la implementació del primer curs i estan orientats a la millora” |
| | | “Actualització de innovacions educatives”. |
| | | <i>En contra</i> |
| | | “Des de la meua perspectiva, poden suspendre molts continguts i aprovar igualment. No crec que l'avaluació reflecteixi els coneixements reals dels alumnes.” |
| | | <i>Opinions alternatives</i> |
| | | “No tinc prou elements ni una visió global de tot el procés per poder argumentar i opinar.” |
| | | “La resposta és no ho sé. No tinc suficients elements per valorar-ho” |

Variables relacionades amb el suport rebut des de la institució

Més de la meitat del professorat indica haver rebut suficient suport per al desenvolupament de la seva docència en el marc de la formació per competències. Aquest col·lectiu apunta a les reunions i documents de diversa índole (currículums, guies), accessibles a través del campus, com els principals recursos principals oferts. Només un informant indica que li seria necessari disposar de suports més concrets, com ara en l'avaluació. Quant al professorat que indica que el suport per a la seva docència no és suficient senyala, a diferència dels estudiants que apunten a més *input lingüístic*, la *formació* com l'aspecte que els caldria per poder intervenir en un model d'aquesta especificitat.

Taula 74

Recepció de suport suficient per aprendre al BCE (n=23)

| Sí | No |
|---------------|--------------|
| N=15 (65,22%) | N=8 (34,78%) |

Taula 75

Suport rebut i suport que s'esperaria rebre (n=12)

| Suport rebut (N=15) | Suport que s'esperaria rebre (N=8) |
|--|--|
| "Algun suport sobre la marxa, sí, però a vegades es necessitaria suport en aspectes molt concrets com ara els criteris d'avaluació del BCE." | "Formació en: Ensenyament competencial, Disseny de reptes, Avaluació competencial" |
| "trobades presencials amb les persones responsables del mòdul." | "No he rebut cap formació o recursos sobre el nou model." |
| "Formacions." | "Formació presencial o virtual" |
| "Reunions amb els responsables i coordinadors." | "La majoria del professorat que no hem estat directament implicats en el desenvolupament del model hem rebut molt poca formació del model competencial i plurilingüe." |
| "Informacions i documents facilitats per la coordinació" | "Cal molt més suport tecnològic per fer el seguiment i l'avaluació de les competències de forma segura i fàcil per a qualsevol docent." |
| "Informació del funcionament del seminari." | "Un curs específic per a professorat col·laborador" |
| "Entrevista." | "Formació, treball en equip" |
| "Guiatge per part dels docents." | "Formació en avaluació per competències" |
| "Opcions d'adquirir materials didàctics, espais de trobada, etc." | Facilitació de material en suport paper tipus guies" |
| "Reunions a l'inici i al final del mòdul i guies." | |
| "Documents divulgatius sobre diferents presentacions, currículums actualitzats..." | |
| "Reunions" | |
| "Informació al campus i reunions amb l'equip docent." | |
| "Campus" | |
| "Informació en les reunions i a través del campus" | |

Variables relacionades amb el disseny curricular dels estudis en base al model educatiu

Totes les afirmacions vinculades al disseny d'un model competencial són valorades amb força acord pel professorat tal com mostra la mediana al voltant de 4 i 5. Cal destacar com la intervenció d'agents externs o l'estudiant com element central del procés d'aprenentatge són les característiques més distintives del model segons el professorat, encara que si prestem atenció a les mitjanes l'avaluació i el redisseny dels espais no són aspectes que s'hagin modificat especialment en aquest model. Quant a les perspectives compartides per professorat i estudiants, els dos col·lectius identifiquen el docent com a orientador en els processos d'ensenyament-aprenentatge. També (comparteixen) la necessitat de disposar de professorat amb formació específica en l'ensenyament competencial.

Taula 76

Valoració del disseny curricular al BCE

| Característiques disseny curricular competencial (N=23) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------|
| a) L'organització curricular del BCE per mòduls afavoreix el desenvolupament de les competències. | 3.74 | 0.96 | 4 |
| b) El model competencial del BCE convida a la integració de la teoria i la pràctica. | 3.96 | 1.07 | 4 |
| c) La metodologia ABR facilita l'assoliment de les competències al BCE. | 4 | 0.85 | 4 |
| d) Les temàtiques dels reptes són significatives, tenen relació amb possibles situacions en les que intervindrà l'estudiant com a mestre. | 4.22 | 0.74 | 4 |
| e) La intervenció en el BCE d'agents externs (mestres, figures socials, professionals en l'àmbit docent, conferenciants, etc.) afavoreix el desenvolupament de les competències de l'estudiant. | 4.52 | 0.59 | 5 |
| f) El model competencial implica professorat amb formació específica. | 4.39 | 0.78 | 5 |
| g) El model competencial fomenta que el professorat intervingui com a guia del procés d'aprenentatge de l'estudiant. | 4.39 | 0.72 | 5 |
| h) El model competencial fomenta que l'estudiant sigui el centre del procés d'aprenentatge | 4.57 | 0.66 | 5 |
| i) El plantejament de l'avaluació afavoreix l'adquisició de les competències. | 3.65 | 1.07 | 4 |
| j) El model competencial ha dut al redisseny dels espais universitaris (recursos, mobiliari, etc. de les aules). | 3.65 | 1.15 | 4 |

Variables relacionades amb la pràctica docent a seminaris i treball guiat

Com en les variables anteriors, el professorat de seminaris valora molt positivament la intervenció que realitzen, amb medianes al voltant de 4 i 5, facilitant als estudiants l'assoliment de continguts. Destaquen el procés d'avaluació com l'exercici més afavoridor en l'adquisició dels continguts (Taula 77).

Taula 77

Valoració de la pràctica docent als seminaris del BCE

| Llistat de pràctiques docents a seminaris (N=23) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------|
| a) El treball dels continguts a les sessions en les quals intervinc, respon a una metodologia competencial. | 4.04 | 1.02 | 4 |
| b) Els continguts que ofereixo són necessaris per resoldre els reptes. | 4.3 | 0.7 | 4 |
| c) Les activitats d'ensenyament-aprenentatge que proposo afavoreixen l'assoliment de continguts. | 4.39 | 0.66 | 4 |
| d) L'avaluació a les meves sessions afavoreix l'assoliment de continguts. | 4.43 | 0.66 | 5 |

Quant a la perspectiva del professorat que també intervé a les sessions de treball guiat no s'identifiquen diferències notòries respecte la graella anterior, és a dir, tot el professorat

coincideix en què la seva intervenció a les sessions de treball guiat és pertinent per ajudar als estudiants a desenvolupar, en aquest cas, les competències (Taula 78).

Taula 78

Valoració de la pràctica docent a les sessions de treball guiat del BCE

| Llistat de pràctiques docents a treball guiat (N=3) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|----------|
| <i>a) El treball dels continguts a les sessions en les quals intervinc, respon a una metodologia competencial.</i> | 4.67 | 0.58 | 5 |
| <i>b) Els continguts que ofereixo són necessaris per resoldre els reptes.</i> | 5 | 0 | 5 |
| <i>c) Les activitats d'ensenyament-aprenentatge que proposo afavoreixen l'assoliment de competències.</i> | 5 | 0 | 5 |
| <i>d) L'avaluació a les meves sessions afavoreix l'assoliment de competències.</i> | 5 | 0 | 5 |

S'adverteix, com es veurà al capítol de discussió, que el professorat valora més positivament la funcionalitat dels continguts dels seminaris en relació al repte (M= 5) i la presència d'aquests a treball guiat (M=5) que els estudiants (M=2.5 i M=2).

Variables relacionades amb estratègies pedagògiques

D'acord amb la mediana de 5, la major part del professorat identifica *l'estudi de casos*, *el treball per projectes* i *l'Aprenentatge Basat en Reptes* com estratègies que poden afavorir notablement el treball competencial. Igual que els estudiants, també apunten a les *simulacions d'aula* com una activitat adient pel desenvolupament de les competències. En aquesta línia, tots dos grups perceben la *classe magistral* (M=2) com l'estratègia menys competencial (Taula 79).

Taula 79

Valoració d'estratègies pedagògiques com a competencials

| Llistat d'estratègies pedagògiques (N=12) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|----------|
| <i>a) Classe magistral</i> | 2.22 | 1.2 | 2 |
| <i>b) Debat</i> | 4.13 | 0.63 | 4 |
| <i>c) Treball individual</i> | 3.78 | 0.85 | 4 |
| <i>d) Treball grupal</i> | 4.13 | 0.81 | 4 |
| <i>e) Exposicions orals (les realitzen els estudiants)</i> | 4.26 | 0.81 | 4 |
| <i>f) Simulacions d'aula</i> | 4.74 | 0.45 | 5 |
| <i>g) Estudi de casos</i> | 4.52 | 0.59 | 5 |
| <i>h) Tutories individuals</i> | 4.09 | 1.16 | 4 |
| <i>i) Tutories grupals</i> | 4.09 | 1 | 4 |
| <i>j) Treball per projectes</i> | 4.83 | 0.39 | 5 |
| <i>k) Aprenentatge Basat en Reptes</i> | 4.87 | 0.34 | 5 |

Quan es pregunta pel tipus d'estratègies que implementa el professorat a l'aula (Taula 80) es menciona especialment el *debat*, *el treball per projectes*, *l'Aprenentatge Basat en Reptes* o les

tutories grupals, entre d'altres. Es destaca la *classe magistral* com la menys concebuda, encara que els estudiants apunten a què esdevé la més present. També cal mencionar el fet que les *simulacions* i l'*estudi de casos* s'identifiquin a la Taula 79 com els més competencials, encara que obtenen una mediana baixa, al voltant de 3.

Taula 80

Valoració de la implementació de les estratègies pedagògiques en la pròpia docència al BCE

| Llistat d'estratègies pedagògiques (N=23) | \bar{X} | σ | M |
|---|-----------|----------|---|
| a) Classe magistral | 2.43 | 1.24 | 2 |
| b) Debat | 3.74 | 1.05 | 4 |
| c) Treball individual | 3.61 | 1.08 | 4 |
| d) Treball grupal | 3.83 | 1.11 | 4 |
| e) Exposicions orals (les realitzen els estudiants) | 3.78 | 1.17 | 4 |
| f) Simulacions d'aula | 3.48 | 1.31 | 3 |
| g) Estudi de casos | 3.48 | 1.24 | 3 |
| h) Tutories individuals | 2.87 | 1.25 | 3 |
| i) Tutories grupals | 3.35 | 1.23 | 4 |
| j) Treball per projectes | 3.52 | 1.5 | 4 |
| k) Aprenentatge Basat en Reptes | 3.48 | 1.65 | 4 |

Variables relacionades amb el disseny físic dels entorns d'ensenyament-aprenentatge

No s'identifiquen diferències significatives en les valoracions del professorat respecte el disseny dels entorns d'ensenyament-aprenentatge, mostrant una mediana de 4. Si ens fixem en l'estadístic *mitjana*, tot i presentar una desviació típica elevada, la característica menys valorada és els recursos tecnològics de l'aula, tal com evidencien els estudiants i el professorat al grup focal.

Taula 81

Valoració del disseny dels entorns d'ensenyament-aprenentatge (e-a)

| Característiques dels entorns d'e-a (N=23) | \bar{X} | σ | M |
|---|-----------|----------|---|
| a) L'espai de l'aula és suficient per desenvolupar els processos d'ensenyament-aprenentatge. | 3.52 | 1.34 | 4 |
| b) El disseny físic de l'aula (colors, llum, material, acústica, etc.) facilita els processos d'ensenyament-aprenentatge. | 3.43 | 1.04 | 4 |
| c) Els recursos informàtic-elèctric de l'aula (connexió a Internet, endolls, projector, etc.) faciliten la integració de les noves tecnologies en els processos d'ensenyament-aprenentatge. | 3.35 | 1.3 | 4 |
| d) El mobiliari potencia diferents formes de treball amb els estudiants (individual, per parelles, grups reduïts, grups grans, etc.) | 3.74 | 1.32 | 4 |
| e) La disposició de la pissarra, armaris, taula del professor i panell del projector facilita la mobilitat del professor per l'aula com a guia del procés d'aprenentatge. | 3.7 | 1.11 | 4 |

| Característiques dels entorns d'e-a (N=23) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|---|
| f) La disposició de la pissarra, armaris, taula del professor i panell del projector facilita la mobilitat dels estudiants per l'aula com elements actius del procés d'aprenentatge. | 3.7 | 1.15 | 4 |

Variables relacionades amb el que els suposa al professorat un model d'aquestes característiques

El professorat descriu aquest model com una oportunitat de *creixement professional, dedicació temporal i formació*. Es destaca com el *treball en equip* obté una mediana de 2, el que indica que no és una pràctica força habitual en el model, quelcom que es refermarà als resultats qualitatius.

Taula 82

Valoració de com afecta el model als processos d'ensenyament-aprenentatge dels estudiants

| Llistat d'aspectes en què pot incidir el model (N=23) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------|----------|---|
| a) Creixement professional* | 4.13 | 0.92 | 4 |
| b) Estrès | 2.48 | 1.04 | 3 |
| c) Dedicació (temps) | 3.83 | 0.78 | 4 |
| d) Treball en equip amb altres professors | 2.78 | 1.28 | 2 |
| e) Formació | 3.35 | 1.37 | 4 |
| f) Altres | 2.74 | 1.51 | 3 |

6.4.2.2. La competència comunicativa (CC) al model educatiu

Variables relacionades amb el perfil lingüístic del professorat al BCE

Com és esperable, la llengua d'ús habitual del professorat és el català i/o el castellà, mentre que el francès i l'anglès, llengües vehiculars del BCE, presenten un percentatge d'ús habitual reduït.

Taula 83

Perfil lingüístic del professorat al BCE

| | Llengua L1 (d'ús principal) (N=23) | No llengua L1 (d'ús principal) (N=23) |
|----------|---------------------------------------|--|
| Català | N= 22 (95,65%) | N=1 (4,35%) |
| Castellà | N=10 (43,48%) | N=13 (56,52%) |
| Francès | N=4 (17,39%) | N=19 (82,61%) |
| Anglès | N=3 (13,04%) | N=20 (86,96%) |
| Altres | N=1 (4,35%) | N=22 (95,65%) |

Amb tot, a la Taula 84, s'aprecia com entre nou (39,13%) i tretze (56,52%) professors de la mostra disposen de certificats en com a mínim una de les llengües vehiculars. A l'observar el nivell de domini que representen aquests certificats, s'evidencia com en llengua catalana predomina el C1, mentre que en l'anglesa i la francesa es situen la majoria per sota del C1.

Aquest darrer aspecte referma l'opinió ja descrita d'un estudiant respecte la dificultat de disposar de professorat que, a més de ser experts en la matèria, dominin la llengua vehicular.

Taula 84

Disposició de certificats oficials en les llengües vehiculars per part del professorat BCE

| | Català (N=23) | Anglès (N=23) | Francès (N=23) |
|-------------------------|--|--|---|
| <i>Sí</i> | N=13 (56,52%) | N=9 (39,13%) | N=11 (47,83%) |
| <i>No</i> | N=10 (43,48%) | N=14 (60,87%) | N=12 (52,17%) |
| <i>Tipus certificat</i> | B2 (2) C1 – València + Govern (9) C2 (2) | A2 (2) (inclòs elemental) B1 (1) B2 (3) (inclòs 5è EOI) C1 (2) TOEFL (1) | B1-DELTA (4) B2 (5) C2-DALF (1) No concretat (1) |

Variables relacionades amb la incidència del model en el desenvolupament de la CC

Dos aspectes que obtenen una mediana de 5 són la *intervenció d'agents externs* i el fet que l'estudiant sigui *el centre del procés d'aprenentatge*, el que duu a identificar-los com els elements més facilitadors del desenvolupament de la CC. Tal com s'aprecia, aquestes valoracions són compartides amb la perspectiva dels estudiants.

Taula 85

Valoració de la incidència del model en el desenvolupament de la CC dels estudiants

| Característiques disseny curricular competencial (N=23) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------------------------|----------------------------|----------|
| <i>a) L'organització curricular del BCE per mòduls afavoreix el desenvolupament de la CC dels estudiants.</i> | 4.09 | 0.73 | 4 |
| <i>b) El model competencial convida a la integració de la teoria i la pràctica comunicativa.</i> | 4.26 | 0.62 | 4 |
| <i>c) La metodologia d'aprenentatge basat en reptes facilita el desenvolupament de la CC dels estudiants al BCE.</i> | 4.35 | 0.71 | 4 |
| <i>d) Les temàtiques dels reptes afavoreixen el desenvolupament de la CC dels estudiants.</i> | 3.91 | 0.9 | 4 |
| <i>e) La intervenció en el BCE d'agents externs en diverses llengües (mestres, figures socials, professionals en l'àmbit docent, conferenciant, etc.) afavoreix el desenvolupament de la CC dels estudiants.</i> | 4.35 | 0.88 | 5 |
| <i>f) El model competencial amb la CC com element distintiu de la formació implica professorat amb formació específica.</i> | 4.3 | 0.76 | 4 |
| <i>g) El model competencial facilita que el professorat guiï als estudiants en el treball de la CC.</i> | 4.26 | 0.81 | 4 |
| <i>h) El model competencial fomenta que l'estudiant sigui el centre del procés d'aprenentatge de la CC.</i> | 4.3 | 0.88 | 5 |
| <i>i) El plantejament de l'avaluació afavoreix el desenvolupament de la CC de l'estudiant.</i> | 3.74 | 0.86 | 4 |
| <i>j) El model competencial amb la CC com element distintiu ha dut al redisseny dels espais universitaris (recursos, mobiliari, etc. de l'aula) per facilitar el seu treball i desenvolupament.</i> | 3.3 | 1.22 | 4 |

Variables relacionades amb la incidència de la pràctica docent i el desenvolupament de la CC

Des d'una perspectiva global el professorat valora positivament –mediana de 4– la seva intervenció al BCE pel desenvolupament de la CC dels estudiants. No obstant això, cal fixar-nos en els recursos que presenten una mediana de 3. En aquest sentit el professorat, igual que els estudiants, és conscient de què el volum de recursos ofert no sempre és el pertinent.

Taula 86

Valoració de la pràctica docent als seminaris i treball guiat del BCE i la seva incidència a la CC

| Pràctiques docents (N=23) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|---|
| a) Els continguts treballats a les sessions en les quals intervinc ajuden al desenvolupament de la CC. | 3.83 | 1.03 | 4 |
| b) Les activitats d'ensenyament-aprenentatge que proposo afavoreixen el treball de la CC. | 4.3 | 0.7 | 4 |
| c) L'avaluació en les sessions en les quals intervinc contempla el desenvolupament de la CC. | 3.91 | 0.9 | 4 |
| d) En la meua docència incorpore suport (estructures lingüístiques, eines de correcció, models escrits, etc.) per al desenvolupament de la CC. | 2.96 | 1.3 | 3 |

Variables relacionades amb el disseny físic dels entorns d'ensenyament-aprenentatge i la seva incidència a la CC

De la mateixa manera que es documenta en el cas dels estudiants, el professorat valora positivament el disseny de l'aula presentant cada característica una mediana de 4. Si volem anar més enllà, amb una mitjana al voltant de 4 i poca desviació típica s'identifica el *disseny físic de l'aula* com l'aspecte més facilitador de la comunicació entre professorat i estudiants (Taula 87).

Taula 87

Valoració del disseny dels entorns d'ensenyament-aprenentatge (e-a) en el desenvol. de la CC

| Característiques dels entorns d'e-a (N=23) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------|----------|---|
| a) L'espai de l'aula és suficient per desenvolupar activitats comunicatives. | 3.83 | 1.07 | 4 |
| b) El disseny físic de l'aula (colors, llum, material, acústica, etc.) facilita la comunicació amb l'estudiant i entre estudiants. | 3.83 | 0.94 | 4 |
| c) Els recursos informàtic-elèctric de l'aula (connexió a Internet, endolls, projector, etc.) faciliten la integració de les noves tecnologies en pràctiques comunicatives (enregistrament de veu, audició, visualització de propostes educatives, etc.). | 3.57 | 1.41 | 4 |
| d) El mobiliari potencia diferents agrupacions dels estudiants, facilitant així el treball de la CC (per parelles, grups reduïts, grups grans, etc.) | 3.91 | 1.24 | 4 |
| e) La disposició de la pissarra, armaris, taula del professor i panell del projector facilita la comunicació del professor com a guia del procés d'aprenentatge. | 3.78 | 1.28 | 4 |
| f) La disposició de la pissarra, armaris, taula del professor i panell del projector facilita la intervenció dels estudiants com elements actius en el procés d'aprenentatge. | 3.7 | 1.15 | 4 |

Variables relacionades amb estratègies pedagògiques i la CC

El professorat, igual que els estudiants, identifiquen les estratègies *debat*, *exposicions orals* i *simulacions d'aula* com les més significatives pel desenvolupament de la CC. Alhora, comparteixen la visió de què la *classe magistral* i el *treball individual* no faciliten la millora d'aquesta competència.

Taula 88

Valoració de la incidència de les estratègies pedagògiques en el desenvolupament de la CC

| Llistat d'estratègies pedagògiques (N=23) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------|----------|---|
| a) Classe magistral | 2 | 1.13 | 2 |
| b) Debat | 4.48 | 0.9 | 5 |
| c) Treball individual | 2.83 | 1.19 | 3 |
| d) Treball grupal | 4.17 | 0.58 | 4 |
| e) Exposicions orals (les realitzen els estudiants) | 4.78 | 0.42 | 5 |
| f) Simulacions d'aula | 4.48 | 0.67 | 5 |
| g) Estudi de casos | 3.65 | 1.19 | 4 |
| h) Tutories individuals | 3.13 | 1.01 | 3 |
| i) Tutories grupals | 3.43 | 0.99 | 4 |
| j) Treball per projectes | 4.04 | 1.02 | 4 |
| k) Aprenentatge Basat en Reptes | 4.22 | 0.95 | 4 |

En relació amb les **estratègies pedagògiques alternatives**, el professorat valora la *mobilitat internacional* com la pràctica més significativa per al desenvolupament i millora de la CC, igual que els estudiants. Entre la resta d'estratègies no existeixen diferències significatives, obtenint una mediana totes de 4.

Taula 89

Valoració de la incidència de les estratègies pedagògiques alternatives en la CC

| Llistat d'estratègies pedagògiques alternatives (N=23) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|---|
| a) Classes de llengües extra (durant el període lectiu) | 4.26 | 0.69 | 4 |
| b) Cursos intensius (durant el període no lectiu) | 4.26 | 0.81 | 4 |
| c) Tutories individualitzades | 3.7 | 1.18 | 4 |
| d) Accés a recursos (lexicogràfics-diccionaris, correctors, pautes de construcció de textos, etc.) | 3.7 | 1.11 | 4 |
| e) Seminaris específics de llengües | 4.26 | 0.75 | 4 |
| f) Parelles lingüístiques | 4.3 | 0.76 | 4 |
| g) Suport d'assessorament lingüístic des de la universitat (escriptura acadèmica) | 4.22 | 0.74 | 4 |
| h) Mobilitat internacional (estades formatives a contextos amb llengua francesa o anglesa) | 4.83 | 0.39 | 5 |

Variables relacionades amb el suport de la institució als estudiant per al desenvolupament de les llengües

En aquesta qüestió s'han obtingut respostes variades, en tant que hi ha professorat que ha considerat el suport rebut per a la seva docència i altres que han respost independentment de la llengua en què vehiculen la docència. Amb tot, les puntuacions oscil·len al voltant d'una mediana de 3 en les tres llengües.

Taula 90

Valoració del suport rebut en les llengües vehiculars des de la institució per la seva docència

| Llengües vehiculars de les que es valora el suport rebut | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------------------------|----------------------------|----------|
| <i>a) Català (N=22)</i> | 3.09 | 1.48 | 3 |
| <i>b) Anglès (N=16)</i> | 2.88 | 1.67 | 2.5 |
| <i>c) Francès (N=14)</i> | 2.93 | 1.59 | 3 |

Quan es pregunta al professorat pels recursos que creuen necessaris per facilitar el desenvolupament de la CC dels estudiants en les seves sessions (Taula 91), fan referència principalment a aquells que permeten desenvolupar la dimensió lingüística de la CC –diccionaris, programari de revisió o *thesaurus*. A aquests els segueixen les *pautes de redacció acadèmica* bé siguin models o rúbriques per analitzar la pròpia producció. Cal destacar, però, com un informant fa referència a la possibilitat que des de la institució s'ofereixin eines als professors col·laboradors per facilitar la tasca lingüística en els seminaris. Aquesta visió es complementa amb les respostes del grup focal.

Taula 91

Indicació dels recursos adients pel desenvolupament de la CC dels estudiants

| Recursos necessaris per facilitar el desenvolupament de la CC dels estudiants | |
|--|---|
| <i>Ortografia, gramàtica i lèxic (N=5, 21,74%)</i> | "Revisió ortogràfica del català" "Com és la meua llengua nativa, faig servir les eines bàsiques de revisió ortogràfica i gramatical: corrector de Word, Word Reference, potser algun <i>thesaurus</i> ..." "diccionari català-francès" "software de revisió ortogràfica" "Software revisió" |
| <i>Pautes + avaluació (N=4, 17,39%)</i> | "Pautes de redacció Eines de correcció" "Pautes de redacció acadèmica" "Pautes de redacció i rúbriques" "Pautes de redacció acadèmica" |
| <i>Formació (N=1, 4,35%)</i> | "Formacions de seminaris de redacció en texts científics en català. Formació continuada /Acompanyament en EMA" |

| Recursos necessaris per facilitar el desenvolupament de la CC dels estudiants | |
|--|--|
| <i>Formació + correcció oral + seguiment oral</i> (N=3, 13,04%) | “Curs de redacció acadèmica Software de pràctica i correcció oral” “Laboratori de llengües, sala on poder grabar els estudiants i una plataforma on poder penjar els vídeos, per exemple.” “Revisió ortogràfica i errors a nivell de la llengua oral” |
| <i>Temps</i> (N=1, 4,35%) | “temps per fer més debats i altres activitats que permetin avaluar la competència comunicativa oral” |
| <i>Res – (N=3, 13,04%)</i> | 3 informants |
| <i>Reflexió</i> (N=2, 8,70%) | “Se'ls demana que revisin l'ortografia mitjançant un software de revisió ortogràfica. A l'aula treballen per reptes i projectes pràctics. La CC que es treballa és oral.” “Seria interessant conèixer els recursos de que disposa la UDA i crec la UDA hauria de facilitar formació als professors col.laboradors per tal de garantir que tenen les competències per impartir i aplicar el model competencial que la UDA desitja” |
| <i>Genèric</i> (N=3, 13,04%) | “Intento donar totes les eines que estan en el meu abast per tal de que els alumnes tinguin els recursos necessaris” “Softwares” “No ho sé” |
| <i>Audició – pronunciació</i> (N=1, 4,35%) | “Software específic com Claro Read i eines semblants pròpies de cada especialitat.” |

Variables relacionades amb el que els suposa al professorat un model on la CC és un element central

El *creixement professional*, la *dedicació* i la *formació* esdevenen els elements més significatiu per al professorat en un model plurilingüe. A diferència del que es documenta en el cas dels estudiants, l'aspecte menys representatiu és l'*estrès*, ja que, com s'evidencia a la Taula 92 una formació d'aquest tipus el professorat l'aprecia com una oportunitat d'aprendre a treballar diferent.

Taula 92

Valoració de com afecta el model als processos d'ensenyament-aprenentatge del professorat

| Llistat d'aspectes en què pot incidir el model amb la CC com a element central (N=23) | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------------------------|----------------------------|----------|
| <i>a) Creixement professional</i> | 3.83 | 1.4 | 4 |
| <i>b) Estrès</i> | 2.35 | 1.03 | 2 |
| <i>c) Dedicació (temps)</i> | 3.78 | 1.13 | 4 |
| <i>d) Treball en equip amb altres professors</i> | 2.7 | 1.49 | 3 |
| <i>e) Formació</i> | 3.17 | 1.56 | 4 |
| <i>f) Altres</i> | 2.96 | 1.46 | 3 |

Variables relacionades amb les dificultats dels estudiants en les llengües vehiculars que identifica el professorat

El retorn del professorat apunta a la llengua anglesa com la que més dificultats comporta, per davant de la llengua francesa i catalana. No obstant això, en *ortografia* el professorat manifesta que els estudiants presenten més dificultats en la llengua catalana que en llengua francesa.

Cal ressaltar que quan es pregunta per altres mancances, un informant fa referència a *elements sociolingüístics*, aspecte de la CC associat a l'ús pertinent de la llengua considerant aspectes socials i culturals del context comunicatiu i poc present a la formació.

En conjunt, la problemàtica en la que coincideix el professorat de les tres llengües és l'*ortografia*, que es diferencia de l'opinió dels estudiants, els quals indiquen la *morfosintaxi* com la més difícil.

Taula 93

Dificultats que identifica el professorat en relació a les llengües vehiculars

| Vessants de les llengües vehiculars | | SÍ | NO |
|-------------------------------------|---------------|------------------|------------------|
| <i>Pronunciació</i> | Català (N=19) | N=3 (15,79%) | N=16 (84,21%) |
| | Anglès (N=4) | N=3 (75%) | N=1 (25%) |
| | Francès (N=7) | N=5 (71,43%) | N=2 (28,57%) |
| <i>Entonació i ritme</i> | Català (N=19) | N=1 (5,26%) | N=18 (94,74%) |
| | Anglès (N=4) | N=3 (74%) | N=1 (25%) |
| | Francès (N=7) | N=1 (14,29%) | N=6 (85,71%) |
| <i>Lèxic</i> | Català (N=19) | N=8 (42,11%) | N=11 (57,89%) |
| | Anglès (N=4) | N=4 (100%) | N=0 (0%) |
| | Francès (N=7) | N=6 (85,71%) | N=1 (14,29%) |
| <i>Morfosintaxi</i> | Català (N=19) | N=12 (63,16%) | N=7 (36,84%) |
| | Anglès (N=4) | N=4 (100%) | N=0 (0%) |
| | Francès (N=7) | N=5 (71,43%) | N=2 (28,57%) |
| <i>Ortografia</i> | Català (N=19) | N=18 (94,74%) | N=1 (5,26%) |
| | Anglès (N=4) | N=4 (100%) | N=0 (0%) |
| | Francès (N=7) | N=5 (71,43%) | N=2 (28,57%) |

| Vessants de les llengües vehiculars | | SÍ | NO |
|-------------------------------------|---------------|----------------------------------|----------------|
| Altres | Català (N=19) | N=0 (0%) | N=19 (100%) |
| | Anglès (N=4) | N=1 (elements socioli.) (25%) | N=3 (75%) |
| | Francès (N=7) | N=0 (0%) | N=7 (100%) |

Variables relacionades amb l'agrupació dels estudiants en la formació

Dels divuit professors que aporten resposta, catorze (77,78%) descriuen el fet de compartir aula les diverses mencions com quelcom positiu, bé sigui per l'exposició al plurilingüisme, bé per la fluïdesa que aquesta situació pot comportar. La resta d'informants (N=8, 22,22%) veuen favorable aquesta realitat. Amb tot, apunten que seria bo un acompanyament més acurat segons el nivell de l'estudiant o que encara que la proposta sigui favorable, a la pràctica la CC es treballa superficialment, entre altres aspectes.

Taula 94

Valoració del professorat sobre que els estudiants de diferents mencions comparteixin aula

| Comentaris del professorat respecte el compartir aula entre mencions | | |
|---|------------------|--|
| <i>A favor</i> | <i>En contra</i> | <i>Opinió alternativa</i> |
| "Positivament" | - | "Crec que és molt ambiciós, tenint en compte el perfil dels nostres estudiants. Molts comencen els estudis, però pocs acaben el primer curs. De totes maneres, no crec que s'hagi de canviar aquest objectiu, sinó potser explicar als estudiants abans de començar la dedicació de temps que requereixen els estudis i el nivell que exigim." |
| "Valoració positiva" | | "S'ha de normalitzar la fluïdesa de l'ús de les quatre llengües als processos educatius" |
| "Molt positiva quan a exposició al plurilingüisme, millorable quan a atenció personalitzada per nivells" | | "El fet de compartir seminaris i sessions de treball en diferents llengües és positiu. Tanmateix, em sembla que en la majoria de casos la CC és molt superficial." |
| "És una bona idea al inici sense dubte. En segon i tercer any potser sigui més complicat en el sentit que els de llengua de menció podrien no fer un salt qualitatiu tan clar." | | "No ho sé" |
| "Positivament" | | "No ho sé" |
| "Molt bé" | | "Per la meva tasca docent no puc contestar a la pregunta" |
| "Positiva i enriquidora" | | "Com a docent col·laboradora no dispo d'aquesta informació." |
| "Positivament. Varietat --> enriquiment" | | |
| "Els fa més plurals" | | |
| "Ho valoro molt positivament" | | |
| "Favorable per als estudiants i viable per a la proposta tenint en compte el nombre reduït d'estudiants." | | |
| "Positivament" | | |
| "Positivament" | | |
| "Molt positiu" | | |
| "Molt positiva" | | |

Pel que fa al canvi d'agrupació segons el nivell de llengua de menció (anglès-francès) (Taula 95) el professorat mostra opinions més diversificades si es comparen amb les dels estudiants. Els

que identifiquen la proposta com a positiva (N=8, 40%) argumenten que permetria realitzar una atenció més personalitzada, facilitaria l'adaptació del model competencial i plurilingüe i permetria un aprenentatge més àgil dels continguts. Els que plantegen una opinió contrària (N=8, 40%) apunten a què no afavoriria a l'enriquiment lingüístic que proposa el pla d'estudis; que resulta menys inclusiu i que implicaria oferir menys oportunitats d'aprenentatge per aquells estudiants amb menys nivell de domini. Un 20% del professorat (N=4) no participa en aquesta dicotomia i indiquen que no agrupar per nivells presenta aspectes positius com, per exemple, que els estudiants se n'adonin de quina és la llengua de menció ideal, alhora que aprenen els uns dels altres, mentre disposen d'acompanyament individualitzat.

Taula 95

Valoració del professorat sobre que els estudiants comparteixin aula segons nivell lingüístic

| Comentaris del professorat respecte el compartir aula per nivells | | |
|---|--|---|
| <i>A favor</i> | <i>En contra</i> | <i>Opinió alternativa</i> |
| <p>“Millor”</p> <p>“Ho valoraria de manera positiva. Els estudiants amb menció anglesa, que són els que tenen més dificultats, segons la meva perspectiva, tindrien més atenció personalitzada (classes més petites, no perdrien temps amb els estudiants que segueixen bé la classe en anglès, etc.)”</p> <p>“Per accedir a una menció caldria establir un nivell mínim d'entrada. Això permetria que els grups que tenim a l'UdA, que són molt petits, estiguessin més equilibrats pel que fa al nivell lingüístic. Ara mateix ens trobem amb estudiants amb un A1 barrejats amb estudiants d'un C1. Com es pot garantir que aquests estudiants facin el mateix seguiment dels continguts? Perquè puguin acabar vehiculant en una altra llengua diferent al català, no tan sols hauran d'acreditar un nivell lingüístic sinó la capacitat de dissenyar i implementar estratègies d'ensenyament-aprenentatge en diferents matèries i en la llengua de menció.”</p> <p>“Positiu, ja que permetria un ritme d'aprenentatge més àgil”</p> | <p>“No ho considero oportú. Com a futurs mestres han d'assolir un resultat final semblant i bo.”</p> <p>“Menys inclusiu”</p> <p>“És una pena que perdin l'oportunitat de treballar l'anglès i el francès a la vegada per enriquir els seus coneixements.”</p> <p>“Crec que això no afavorirà als alumnes que tenen menys coneixements lingüístics. Si mantenim els grups heterogenis el que es pot fer és enriquir a totes aquelles persones que tenen menys coneixements d'una llengua.”</p> <p>“No positiu”</p> <p>“No ho comparteixo.”</p> <p>“Pdr la interaccio que jo hi he tingut, no ho veig necessari”</p> <p>“Crec que perjudicaria l'assoliment de la segona llengua de menció.”</p> | <p>“En primer no ho veig tant com un problema, ja que no hi ha test d'entrada ni preparació intensiva prèvia en llengües. D'altra banda, els estudiants poden i són a temps de canviar de llengua de menció i és bo que vegin quin nivell es demana en llengua menció i tercera llengua. En segon i tercer any potser sí que ja haurien d'estar amb un grup de la seva llengua de menció per adquirir un nivell més alt en llengua i una CC ben desenvolupada”.</p> <p>“És un bon sistema, però també és útil fer grups de diversos nivells (no molt extrems) i donar suplement de formació als de nivell més baix”</p> <p>“Més o menys”</p> <p>“En el treball basat en projectes la creació de grups homogenis és una possibilitat, però en tenim altres més enriquidores.”</p> <p>“No entenc la pregunta.”</p> <p>“no ho sé”</p> <p>“No tinc capacitat per contestar a la pregunta per manca de informació”</p> |

| Comentaris del professorat respecte el compartir aula per nivells | | |
|---|------------------|---------------------------|
| <i>A favor</i> | <i>En contra</i> | <i>Opinió alternativa</i> |
| “Positivament” | | |
| “Positivament” | | |
| “Em sembla correcte” | | |
| “Potser facilitaria l'adaptació al model i s'adaptaria més al nivell de necessitat de cada estudiant” | | |

Variables relacionades amb les perspectives de futur dels estudiants en base a la formació BCE

El professorat, coincidint de nou amb els estudiants, identifica la llengua catalana com en la que més se'ls prepara per ser docents de llengua. Amb tot, mentre els primers indiquen igualtat en l'ensenyança de l'anglès i francès, els estudiants apunten a què se'ls prepara més per ser docents de francès que d'anglès.

Taula 96

Valoració de la preparació del BCE perquè els estudiants esdevinguin mestres de llengua

| Llengües de les quals poden esdevenir mestres | \bar{x} | σ | M |
|--|-----------|----------|----------|
| <i>Català (n=23)</i> | 4.09 | 0.75 | 4 |
| <i>Anglès (n=20)</i> | 3.25 | 1.29 | 3 |
| <i>Francès (n=20)</i> | 3.3 | 1.08 | 3 |

En relació a la valoració del professorat respecte la **formació com a mestres de AICLE-EMILE al BCE** (Taula 97), esdevé positiva, en tant que indiquen que el pla d'estudis *permet formar* (M=3) a mestres perquè integrin AICLE-EMILE en la seva docència escolar. Amb tot, no s'identifiquen diferències significatives si es comparen els resultats de la valoració anterior.

Taula 97

Valoració del professorat de la preparació del BCE perquè els estudiants siguin mestres de contingut en una altra llengua (AICLE-EMILE)

| Tipus d'especialització lingüística (N=22) | \bar{x} | σ | M |
|---|-----------|----------|----------|
| <i>AICLE</i> | 3.04 | 1.19 | 3 |
| <i>EMILE</i> | 3.04 | 1.15 | 3 |

6.4.4. Grup focal professorat

Les dades que es presenten a continuació s'han extret del grup focal conformat pels perfils professorat responsable de mòdul (N=4) i professorat de seminari (N=5). Aquestes tenen la

funció de completar perspectiva docent obtinguda a través del qüestionari. Com en els apartats anteriors, es presenta la informació seguint l'ordre *model en la formació i la CC en aquesta*.

6.4.4.1. El model educatiu competencial

Informació rebuda sobre el model al BCE

El professorat responsable del mòdul demostra conèixer les mancances informatives a les que es referien els estudiants, però indiquen que la comunicació amb el professorat de seminari ha estat present. Algun d'aquests últims, però, tot i confirmar aquesta comunicació, apunten a què els hagués agradat rebre més informació, sensació a què apuntava un estudiant anteriorment.

“sí que és veritat que hi havia molta informació que s’ha de donar, però al principi els estudiants no acaben de copsar fins que s’hi posen i comencen a procedir d’alguna manera. És a través del procediment d’aprenentatge que entenen el model, jo penso”. (UdA, P8)

“jo crec que la comunicació ha estat bastant present, ja que abans i després de cada mòdul hi ha hagut diferents reunions i sempre s’han agafat totes les propostes que els diferents professors han dit”. (UdA, P6)

“Jo podria dir que vaig tenir suficient informació, però sí que una mica la sensació aquesta... [...] clar no és senzill i al principi, ni els que han implantat el canvi sabien el model 100% que acabarien configurant”. (UdA, P9)

“Considero que he rebut la informació justa. Ni massa poc, però m’hagués agradat tenir més informació”. (UdA, P12)

Informació rebuda sobre els canvis metodològics, d’avaluació i la seva utilitat

El canvi més significatiu pel professorat de seminari està relacionat amb l’avaluació de les llengües. En aquest sentit, a diferència dels estudiants, aquest perfil apunta a què la informació rebuda era ambigua o insuficient, refermant la idea obtinguda anteriorment.

“tema de com valorar la llengua, és a dir, si jo al meu seminari he de suspendre per la... Ostres, eren coses... ‘no, però fem un curs de reforç i llavors no els suspenem, però han de recuperar...’. [...] Aleshores, sí, hi havia incerteses, però clar, també trobo que és lògic dins de l’inici d’una nova metodologia com aquesta.”. (UdA, P9)

“primer que era molt important [...] després al final ‘no, no, de fet, és com una manera d’explicar-los que necessiten practicar-ho més [...]”, però aquesta informació no em van explicar bé.”. (UdA, P10)

“No els conec. Sé que hi ha diferents possibilitats de poder superar el seminari si la llengua és un impediment i, per tant, tenen com una segona oportunitat”. (UdA, P12)

Suport rebut des de la institució

El professorat responsable, en la línia dels fragments previs, apunta a què s’ha ofert suport, especialment en formació per competències. Amb tot, indica que aquest acompanyament no estava orientat a la perspectiva del model, però que hagués estat interessant considerar-ho. La perspectiva del professorat de seminari és la mateixa que la dels responsables de mòdul, però un dels informants valora el *suport* com a disposició de recursos per poder realitzar docència.

“Penso que la institució sí que ha fet formació en formació per competències des de fa molt temps i ha estat orientada a tot el professorat. No hem fet una formació específica per aquest model i penso que potser hauria estat interessant fer-la”. (UdA, P5)

“Jo crec que si he demanat alguna cosa se m’ha ofert”. (UdA, P11)

“Jo el que veig és que també s’hauria de tenir en compte el després de la Universitat, és a dir, també plantejar-nos quines eines anem utilitzant ara a la Universitat que s’estiguin utilitzant i aplicant [...] al sistema educatiu andorrà”. (UdA, P9)

Disseny curricular dels estudis en base al model educatiu

A través del qüestionari, els dos perfils de professorat valoraven amb èxit el disseny curricular dels estudis des d’una perspectiva competencial, força en la línia dels estudiants. No obstant això, els aprenents apuntaven a què el model no sempre fomentava que ells intervinguessin com un element central. Per aquest motiu, a través del grup focal es va voler evidenciar el disseny de les sessions per comprovar els rols a l’aula. A partir dels resultats queda refermat que el professorat intervé com a guia i sovint els estudiants són responsables del seu propi aprenentatge.

“Fem activitats, per exemple, mirar la narració de diferents contes i han de treballar en grups i avaluar les coses que fa el narrador segons uns criteris que jo els demano, per exemple. O han d’escoltar o llegir uns contes i dir-me segons uns conceptes que hem estudiat quines característiques tenen”. (UdA, P10)

“Jo intento que siguin el màxim pràctiques, és a dir, [...] centrar-nos en la metodologia, pràctica docent, materials, presentació, [...] també partint de les seves pròpies vivències i experiències com alumnes perquè després és veritat que es reproduceix molt”. (UdA, P11)

Pràctiques docents i estratègies pedagògiques

Per la naturalesa de les dades obtingudes també es planteja la informació d'ambdós grups de variables conjuntament. S'aprecia com, en general, a través del grup focal el professorat referma la pràctica docent com favorable per l'adquisició de continguts i desenvolupament de competències per part dels estudiants. Malgrat això, igual que els estudiants, l'avaluació genera discrepàncies entre professorat, en tant que des dels seminaris no s'avalua el repte, però sí hi ha la responsabilitat d'oferir continguts que seran avaluats a través d'aquest.

“Em sembla que funciona molt bé tal qual està fet, perquè nosaltres fem un seguiment molt acurat, és a dir, des de treball guiat és on veiem l'evolució dels estudiants”. (UdA, P7)

“A veure des de la meua perspectiva jo crec que l'avaluació sigui des de treball guiat i del repte és adequada, ja que és aquí on l'objectiu és aquest, que es desenvolupi correctament el repte”. (UdA, P11)

“Jo crec que des del punt de vista d'impartició del seminari, és molt complicat, hem passat de tenir tot un semestre [...] amb un mes i mig hem d'intentar garantir un terç”. (UdA, P12)

Encara que el professorat puntuava positivament la seva pràctica, els estudiants, a través del qüestionari, valoraven la funcionalitat dels continguts dels seminaris amb una mediana de 2.5. Concretament, un estudiant a través del grup focal argumentava que una possible manca de comunicació entre el professorat era el que justificava la falta de vincles entre continguts i repte. Amb el grup focal s'evidencia que el professorat de seminari treballa els continguts partint de la base que el repte és “meta”, però reconeixen que sembla que van en paral·lel amb altres seminaris i treball guiat.

“en el meu cas són activitats molt pràctiques i dirigides a què coneguin eines o formes de treballar digital i sobretot ara molt encarades segons les eines que necessiten que després aplicaran al repte”. (UdA, P9)

“tinc la sensació d'estar una mica desconnectada d'aquest repte final. Com si no sàpigues realment si els estic donant unes eines que en principi necessiten. Com si estigués fent una cosa paral·lela que, de fet, no forma part d'aquest tipus d'aprenentatge per competències”. (UdA, P10)

“És difícil eh. Jo crec que entre els que porten el repte hi deu haver un treball de coordinació i en equip, d'això no en tinc cap dubte, però amb els que entrem de fora... També entenc que hi ha gent amb horaris molt limitats i que és difícil. [...] Segur que els que porten els reptes porten un treball en equip, però els que venim de fora no”. (UdA, P11)

Disseny físic dels entorns d'ensenyament-aprenentatge

A través del qüestionari el professorat valora positivament el disseny de l'aula, aspecte que es fa palès al grup focal. No obstant això, també s'indiquen dos aspectes que generen conflicte: l'ús de les cadires i els recursos tecnològics.

“Jo no he treballat massa amb aquest material nou dintre de l'aula, però clar pel tema de l'espai jo ho he passat bé, hi havia espai... Tampoc són tants alumnes, vull dir que per mi bé”. (UdA, P10)

“en línies generals tenim tot el que ens fa falta per fer docència. La universitat, en aquest sentit, sempre que he demanat alguna cosa l'he tingut. [...] pel que fa a aquestes cadires, semblaven que havien de fomentar determinades dinàmiques o acompanyar millor... La sensació és de desordre permanent a les aules”. (UdA, P12)

“Jo és que em sento una mica frustrada en aquest aspecte perquè havíem posat moltes esperances, sabíem que el mobiliari havia de ser diferent [...] sovint, als seminaris, sembla que la posició d'aquestes cadires és d'una assemblea gegant que tampoc arriba a ser massa agradable. Llavors jo crec que sí, el mobiliari i l'arquitectura ajuda molt a la manera d'ensenyar, però no sé quina manera ho hauríem d'introduir”. (UdA, P5)

“El tema, fins i tot, potser dels altaveus ja serviria, en moments concrets en algunes àrees, fins i tot auriculars anirien bé, són coses que es podrien tenir. Però Bueno en el meu cas amb els recursos que hi ha, si hi hagués algun tipus d'altaveu que no hagués de tornar i que el so sigui bo”. (UdA, P11)

Què suposa al professorat un model d'aquestes característiques (competencial)?

Pel professorat el canvi de model al BCE és sinònim de creixement professional, formació i dedicació, quelcom que es referma a través del grup focal. Ho argumenten amb el fet que duu a reflexionar sobre la pròpia pràctica, intentar deixar enrere docència automatitzada o preparar les sessions d'una altra forma.

“també el que recorda pensar que estàs treballant per un repte és que potser demanes més sovint per què estàs fent una cosa com a professor. ‘A veure, realment el que estic fent té algun sentit?’, aquesta reflexió jo penso que és important”. (UdA, P10)

“en el moment que vam començar a vehicular amb el nou model, ens vam trobar que tenint en compte que érem docents que veníem del model anterior, i teníem uns usos i costums, el que va costar més és deixar enrere aquesta manera de fer a l'aula, de proposar activitats, de poder intervenir...”. (UdA, P12)

“a mi m’agrada, no em suposa estrès, és que m’agrada més, sí que és veritat que requereix un altre tipus de preparació”. (UdA, P11)

6.4.4.2. La competència comunicativa (CC) al model educatiu

La pràctica docent, les estratègies pedagògiques i suport als estudiants per la CC

A través del grup focal s’evidencia com la CC esdevé un element significatiu pel professorat formador, ja sigui responsable de mòdul o de seminari. La forma en què el professorat treballa i acompanya a l’estudiant en aquesta competència varia, és a dir, alguns ho fan a través de recursos digitals i altres a través de la pròpia pràctica, sent conscients de l’adequació comunicativa. Amb tot, tal com manifestaven els estudiants, això depèn de cada professor i segons l’àmbit de coneixement el suport es fa o no més evident.

“En el meu cas és important perquè sí que treballem competència digital i eines digitals, però són eines que vehiculen en una comunicació en diferents àmbits [...] comunicació audiovisual, comunicació gràfica, escrita... O treballem diferents eines, però que el fil conductor de totes és la competència comunicativa”. (UdA, P9)

“En el meu cas, completament. Sí, és una cosa central”. (UdA, P10)

“És clau, ja sigui en català, ja sigui en qualsevol altra llengua. La comunicació és un element importantíssim. No tant sols la comunicació escrita sinó també la comunicació oral, l’expressió, el saber només verbalitzar, sinó també fer arribar la teva passió, les teves ganes, l’interès, el intentar despertar als alumnes amb que allò que tu estàs explicant és important”. (UdA, P12)

“La competència comunicativa jo crec que és important en general en totes les àrees i seminaris [...] compta tot, el que passa que sí que és veritat que no li dones tanta importància, però jo crec que intento, quan m’envien alguna cosa [...] de respondre dient si hi ha algun tema comunicatiu. [...] Jo crec que tenim algunes pautes, al campus, però potser sí que es veritat que jo mateixa podria reflexionar més [...] que jo sigui una mica més conscient d’aquesta part dins del meu seminari”. (UdA, P11)

“idealment, tot l’equip docent doncs hauria de tenir molt present la qualitat de la comunicació sigui quina sigui la llengua, perquè s’estan formant futurs professionals de l’ensenyament que hauran d’utilitzar aquesta comunicació per arribar més als alumnes, des del punt de vista d’habilitats comunicatives com lingüístiques. Seria l’ideal tant per l’equip fixe com per l’equip col·laborador. Però s’entén que no sempre es pot tenir aquesta formació i aquesta preparació ja, sinó que requereix bastant temps”. (UdA, P8)

Disseny físic dels entorns d'ensenyament-aprenentatge i la seva incidència en la CC

Anteriorment s'ha descrit com pertinent el disseny de les aules on es desenvolupen les sessions, exceptuant l'estat d'alguns recursos tecnològics o la utilitat que se li dona al mobiliari. Quan es qüestiona sobre el disseny d'aquests entorns –com a facilitador del desenvolupament de la CC– sorgeixen de nou conflictes amb els altaveus, com ja s'havia observat amb els estudiants, però també reflexions al voltant d'aprofitat recursos que ja disposen els mateixos estudiants.

“A mi la teva pregunta em fa pensar amb el que ja hem dit varies vegades de poder gravar als estudiants i mirar aquestes gravacions. El mateix, els estudiants aprenen millor veient un exemple i si són ells l'exemple o el contraexemple doncs crec que els hi serveix molt”. (UdA, P7)

“Jo més que disposar o adquirir nou material, d'utilitzar el que tenim, bàsicament el mòbil. Pot fer 1000 funcions i es pot optimitzar moltíssim en una aula i el fet de convidar als estudiants a gravar-se amb el seu propi mòbil per després tornar-se a veure pues seria una estratègia que consistiria en utilitzar recursos que ja tenim per reforçar aquesta competència comunicativa”. (UdA, P8)

“Si l'aula tingués un muntatge amb uns altaveus més fixe, no? Cada vegada que vas allà has d'anar carregat, amb el cable, els altaveus”. (UdA, P9)

Què els suposa al professorat un model d'aquestes característiques (plurilingüe)?

A través del diàleg no s'evidencien noves implicacions pel professorat quant a la seva docència a la formació inicial de mestres plurilingüe. Sí que es referma, però, les respostes del qüestionari associades amb què el plurilingüisme els suposa creixement professional, dedicació i formació.

“Crec que és una riquesa, que és un esforç importantíssim per les persones que no venim de l'àmbit lingüístic i que ens hem vist impartint classe, en el meu cas, en anglès. Penso que hem anat millorant sense arribar a la perfecció perquè jo no sóc bilingüe. Però sí que crec que és una riquesa tant pels estudiants com per nosaltres”. (UdA, P12)

“jo potser, imaginant-me un professor que sí que parla anglès i sí que parla francès, però sempre ha impartit el contingut del seu curs en català també li requereix més treball. [...] Llavors això també requereix una certa preparació perquè no es tracta, entenc, de llegir un article en català i després llegir-ne en francès o no es pot fer de forma sistemàtica. Llavors també els hi requereix buscar nou material”. (UdA, P7)

“és molt més complicat treballar amb 3 llengües que amb una. En la qual estàs constantment especialitzant-te i aprofundint en el coneixement i el fet de barrejar diferents llengües fa que a la llarga, si no t’autoformes i t’autorecicles d’alguna manera acabes adoptant vicis, entre llengües hi ha una mena de contagi o de vicis que interfereixen”. (UdA, P8)

Dificultats que identifica el professorat en les llengües vehiculars

Ambdós perfils de professorat coincideixen en què en les produccions escrites s’evidencien més les dificultats dels estudiants, sobretot en termes de cohesió textual i, ocasionalment, gramàtica. Un informant comparteix amb els estudiants que les dificultats són sobretot a nivell oral, mentre que un altre identifica que els estudiants del sistema educatiu andorrà estan més preparats en aquest aspecte. Quant als conflictes per llengua, el professorat apunta que aquests s’accentuen en la llengua anglesa, quelcom ja evidenciat anteriorment.

“la part escrita jo trobo que és la més fluixa. Perquè la part escrita no només requereix tenir molt vocabulari, ser conscient de què és l’estructura d’un text, utilitzar connectors, però també estructurar bé el teu pensament. Llavors hi ha un afegit a nivell escrit, també més de formalitat”. (UdA, P7)

“Jo trobo, a nivell escrit i en català a l’hora de fer els exercicis hi ha alguns alumnes que veus que, ostres, déu n’hi do. [...] el sistema andorrà, potser, quan s’havia de fer alguna activitat, exposar o tal, els veia com més soltura que altres llocs on havia fet formació”. (UdA, P9)

“algun tema d’ortografia però potser lligat a temes més concrets com l’accentuació, però després un tema de construcció de frases”. (UdA, P11)

“S’accentua més en l’anglès, però jo diria que el fet de saber plantejar una pregunta desenvolupada, jo ho he vist, ho té tant en català com en anglès, perquè és la seva manera de ser concisa, precisa... Això els hi costa molt”. (UdA, P12)

“Una diferència substancial entre llengües romàniques i en el nostre cas l’anglès, sobretot per la proximitat d’una llengua a l’altra, això és una diferència que es nota molt. Com a dificultats més lingüístiques, sobretot oral”. (UdA, P8)

Perspectives de futur en base a la formació que s’ofereix als estudiants des del BCE

A través del diàleg amb el professorat s’aprecia una visió compartida amb els estudiants en relació a què la formació assegura docents de AICLE-EMILE. Pel que fa al perfil de mestre

exclusiu de llengües, es mostren opinions diferents entre el professorat responsable de mòdul i el de seminari, en tant que els primers apunten a que s'ofereix suficient acompanyament, mentre que els de seminari indiquen que manquen recursos que complementin aquest rol i que dependrà de la formació addicional de cada estudiant.

“Suposo que sí, perquè entenc, des del meu punt de vista, que el nivell no hauria de ser tant”. (UdA, P9)

“Sí, de fet els fonaments de la formació, de CLIL, permeten que un cop feta aquesta formació els docents puguin impartir en qualsevol llengua perquè hi ha unes estratègies comunes”. (UdA, P8)

“Home, jo crec que sí. Després del que els demanem fins al 3r any, realment arriben amb un nivell bastant alt de ja sigui la llengua que sigui. La 1ª llengua, evidentment, el català i després la 2ª llengua i la 3ª”. (UdA, P6)

“Jo diria que llengua de menció sí, sens dubte. En 3ª llengua jo diria la majoria, és a dir, en 3 anys se'ls dona prou recursos, prou eines, seguiment lingüístic, etc. perquè vagin millorant. [...] Nosaltres parlàvem de refrescar els nostres propis coneixements lingüístics llavors és també transmetre aquesta idea de que hauran de continuar”. (UdA, P7)

“Jo penso que els faltaria més informació. Penso que és massa general encara, que els falten recursos específics com a mestres d'anglès, de francès”. (UdA, P10)

“no es pot respondre de manera general i que caldrà veure la motxilla i recorregut de cadascú, en el sentit que una persona que hagi estat formada en el sistema francès, juntament amb els estudis de la carrera si ell/a ha triat la menció en francès, crec que sí que el capacitaria en primària per ensenyar en francès. Amb anglès[...] si la teva motxilla t'has matxacat a aprendre anglès [...], per suposat que sí podràs ensenyar anglès, però ja hauràs de tenir l'Advanced oficial. Però no pels estudis en sí, sinó per la suma dels diferents factors, del recorregut”. (UdA, P12)

Propostes de millora d'estudiants i professorat pel funcionament dels estudis

Per tancar aquest capítol es realitza un recull de possibles canvis al disseny formatiu del BCE proposats pels agents educatius als grups focals. Aquests esdevenen un complement a les millores que s'inclouran al [capítol 7](#) i que es deriven de la triangulació de tots els resultats de la recerca.

Propostes de millora

Un dels primers temes que aflora als grups focals d'estudiants, professorat de seminari i responsables de mòdul, és l'avaluació (Taula 98). En conjunt, els agents educatius descriuen l'avaluació dels reptes com un procés fragmentat en tant que, d'una banda, la responsabilitat d'aquesta sempre recau al professorat responsable del mòdul i, de l'altra, que algunes competències són més fàcils d'evidenciar en el context del seminari on s'han treballat. Consegüentment, es proposa fer partícips tant a estudiants com a professorat de seminari al procés d'avaluació que té lloc a cada mòdul.

Taula 98*Proposta de millora 1: disseny de l'avaluació*

| | Estudiants | Professorat |
|------------------|--|--|
| Avaluació | “hi ha vegades que ha TG no són capaços d'avaluar una competència en concret o que costa moltíssim i que l'evidència és súper fàcil en algun seminari [...] Perquè des del seminari es pot aportar realment una informació que no pots evidenciar dins del repte” (UdA, E12) | “hem estat fent, integrant aquests professors dins de treball guiat, però sí que és veritat que ells no avaluen les competències llavors un pas més potser seria en algun moment puntual, avaluar o que participin en l'avaluació per competències, algunes competències específiques” (UdA, P5) “també és important en algun moment tenir un espai de temps i físic perquè facin els estudiants la seva autoavaluació de forma regular, no?” (UdA, P8) |

Un segon aspecte recurrent és els recursos de l'entorn d'ensenyament-aprenentatge (Taula 99). Si bé els estudiants feien referència a la possibilitat de disposar de més recursos per treballar a l'aula, bé tecnològics, bé manipulables, el professorat també recupera els primers. Cal destacar com els estudiants també apunten a la possibilitat de compartir les seves produccions amb la d'altres formacions i viceversa.

Taula 99*Proposta de millora 2: disseny dels espais*

| | Estudiants | Professorat |
|-----------------------|--|--|
| Disseny espais | “El que tampoc veig bé, sé que les aules són compartides, però ens manen fer treballs que nosaltres ens agradaria penjar. [...]I ja no només a la nostra carrera. A infermeria deuen fer treballs, podrien penjar mapes del cos, a informàtica plànols d'ordinadors, o sea. Podríem compartir”. (UdA, E17) | “el tema dels altaveus ja estigués fixe, a vegades facilitaria. Això potser és més fàcil, de què no haguessis de pujar amb altaveus, cable... perquè entre tots els trastos que tu portes”. (UdA, P11) |

El darrer aspecte subjecte de millora i que pren molta rellevància en la formació és el treball cooperatiu i la comunicació entre el professorat responsable del mòdul i seminaris (Taula 100). D'acord amb els informants, el fet que existeixi una coordinació entre uns i altres permetria conèixer quina tasca efectua tot el professorat per treballar conjuntament el repte, integrar els seminaris en l'avaluació més enllà de l'apte/no apte i rebre *feedback* de la pròpia tasca docent.

Taula 100.

Proposta de millora 3: coordinació entre professorat

| | Estudiants | Professorat |
|--------------------|---|--|
| Coordinació | “El que jo veig és que de vegades ens donen continguts que ja hem vist o que no ens ajuden. Falta una mica de coordinació en aquest nivell”. (UdA, E12) | <p>“com estem fent el M4, tenim accés a una informació que normalment no tenim. Aleshores ens diuen ‘mireu aquí teniu la feina que estan fent fins ara, si podeu mirar la feina i aleshores mireu què és el que necessiten millorar segons el vostre seminari’ i es pot fer un lligam més directe. O sigui, és una ajuda”. (UdA, P10)</p> <p>“Tenir una mena de seguiment de com ha anat, de <i>feedback</i>, de conèixer-ho. Que potser bàsicament se'ns explica i hem fet alguna reunió, però potser una mica més si que aniria bé... També perquè repercutiria amb la pròpia pràctica docent”. (UdA, P11)</p> <p>“establir també mecanismes de reunions periòdiques per poder garantir i anar coordinats entre nosaltres [...] I que puguin ser més conscients d'aquest coneixement més holístic i aquesta necessitat d'anar imbricant tot el coneixement dels seminaris per resoldre el repte”. (UdA, P12)</p> |

CAPÍTOL 7. DISCUSSIÓ, PROPOSTES D'ACCIÓ I CONCLUSIONS

Aquest capítol té l'objectiu de posar de manifest les evidències més significatives de la implementació del model educatiu, competencial i plurilingüe, al BCE, en relació a l'objectiu general de la recerca, *Analitzar el disseny curricular competencial i plurilingüe de la formació inicial de mestres (BCE) de l'UdA, i la seva implementació, durant els cursos 2018-2019 i 2019-2020*. Per assolir aquest objectiu es realitza la discussió dels resultats obtinguts als quatre primers objectius específics i, en base a aquestes dades, es completa l'objectiu específic 5 plantejant propostes de millora per al disseny formatiu del BCE. Finalment, s'exposen les conclusions de l'estudi.

7.1. Discussió dels resultats obtinguts als objectius específics 1, 2, 3 i 4

En aquest primer apartat es tracten els resultats obtinguts als quatre primers objectius específics, es triangulen i, alhora, es relacionen amb la fonamentació teòrica.

7.1.1. Objectiu específic 1: Contrastar el disseny del pla d'estudis del BCE amb altres plans d'estudis en formació inicial de mestres del context internacional

Tal com es destacava a l'inici de la recerca, les institucions d'ensenyament superior han adquirit noves responsabilitats a més de la formació permanent que ja se'ls atribuïa. Entre elles està la de ser un motor econòmic de la societat, promocionar la recerca, assegurar la innovació i el coneixement, així com la preparació competencial dels futurs professionals vers les demandes de l'entorn (Smidt i Surssock, 2010; Furedi, 2011). Com a conseqüència, cada vegada més institucions advoquen gradualment pel que es denomina *enfocament competencial*, o *model educatiu basat en competències*, amb la intenció de donar resposta als requeriments anteriors. En la present investigació, com s'ha fet palès, s'ha analitzat el disseny de la formació inicial de mestres de quatre universitats –Mondragon Unibertsitatea, Euskal Herriko Unibertsitatea, VIA University College i Universitat d'Andorra– que aposten per aquest enfocament a més de contemplar el plurilingüisme.

La triangulació dels resultats obtinguts en cada institució, per mitjà de l'anàlisi documental, les entrevistes semiestructurades, l'observació directa i els grups focals, evidencia la **complexitat** i la **riquesa** formatives que es deriven de l'enfocament. Alhora, també s'aprecien els aspectes compartits de l'UdA amb la resta de formacions, referents en l'àmbit competencial. Aquests aspectes queden recollits, com s'ha esmentat, en la descripció dels elements formatius: disseny curricular, rols dels agents educatius, avaluació i entorns d'ensenyament aprenentatge.

Disseny curricular

Un primer aspecte compartit per les quatre formacions és la cerca continua de la **transdisciplinarietat** per mitjà d'**estratègies metodològiques actives**, com l'aprenentatge basat en reptes, l'aprenentatge basat en problemes, els estudis de casos o el treball per projectes (Benito i Cruz, 2005; Arias-Gundín et al., 2008; Martí et al., 2010; Tecnológico de Monterrey, 2015, 2016; Alonso-Ferreiro, 2018). Aquestes estratègies fugen de la parcel·lació de les competències i conviden als estudiants de mestre a articular-les conjuntament per resoldre un fet –repte, projecte semestral, proposta de treball. També fomenten l'autonomia i la responsabilitat vers el propi procés d'aprenentatge i faciliten la construcció de situacions d'ensenyament simulades a l'aula universitària (García, 2011; Bilgin et al., 2015).

Les activitats que s'associen a aquestes estratègies destaquen per ser **socioconstructivistes** el que significa que a mesura que es mobilitzen les competències, amb l'ajuda del professorat universitari, els estudiants valoren la seva intervenció, les competències assolides, en quines presenten limitacions i quins recursos els calen per millorar (Bonwell i Eison, 1991; Savery i Duffy, 1995; Prieto, 2006). Alguns exemples d'activitats en aquestes formacions són els debats, el diàleg amb experts, la reflexió vers la pròpia pràctica o la recerca. Amb tot, cal destacar el model d'activitats de VIA, que no es dona a la resta d'universitats de la mostra, que es caracteritza per promoure també l'**aprenentatge extraacadèmic** de l'estudiant per acabar *hibritzant-lo* amb el de la formació.

Una altra acció habitual en aquest tipus d'enfocament és la **constant revisió i reflexió** dels agents educatius **vers el pla d'estudis**, especialment per part de les universitats UdA, MU i VIA. En aquestes, a diferència de l'EHU que es realitza al final de cada curs acadèmic, es propicien trobades habituals que tenen l'objectiu de valorar el funcionament de l'enfocament als estudis, plantejar canvis i configurar projectes d'investigació-acció que duguin a millores pel present i pròxims cursos. La revisió i l'anàlisi de les fortaleces i debilitats dels estudis és un acte significatiu, en tant que potencia la visió crítica respecte els processos formatius que es desenvolupen (Bezanilla et al., 2019), ajuda a defugir del fonamentalisme i reduccionisme de què tot allò nou és la *panacea* dels conflictes educatius (Tobón, 2008) i reforça el procés innovador que es produeix en cadascuna de les formacions (Ozaeta et al., 2018).

Des de la vessant del disseny curricular de l'àmbit lingüístic, s'aprecia com les quatre institucions incorporen, com a mínim, **tres llengües vehiculars** des de l'inici de la formació, presentant com a **denominadors comuns l'anglès** i la **llengua** del respectiu **context sociocultural** –català, euskera i danès. El francès en el cas de l'UdA, EHU i VIA, així com l'alemany i el castellà també

en aquesta última, esdevenen llengües complementàries que busquen enriquir el perfil professional i cultural del futur docent. Aquesta aposta plurilingüe no deixa de ser, d'una banda, una resposta a la crida del *Council of Europe* de finals de la dècada del 1990 i principis del 2000, per assentar diverses llengües en l'escenari socioeducatiu (Reverdito i St. John, 2019). D'altra banda, també es consoliden les recomanacions dels marcs de referència de competències docents, de quasi tres dècades, en què es fa evident la necessitat de què els mestres i professorat desenvolupin la CC (Perrenaud, 2004; Cano, 2005; Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra, 2015; Freixa, 2017; TKCOM, 2018).

Un **aspecte diferenciador** entre formacions i que es desprèn d'aquest disseny plurilingüe és les dimensions de la CC que es prioritzen (Council of Europe, 2020). Es posa de manifest com la MU i VIA donen força importància a la **dimensió sociocultural**, és a dir, treballen les llengües com a objecte, alhora que reflexionen vers quins aspectes es deriven d'un perfil professional multilingüe (VIA) o quin és l'ús de certa llengua en un context no acadèmic (MU). En canvi, l'UdA i EHU potencien més la **dimensió lingüística**, tal com s'evidencia a través de la comptabilització d'errors lingüístics, la consideració de proves de llengües estandarditzades o els seminaris on es treballen les quatre habilitats. L'objectiu d'aquestes últimes, però, és assegurar la correcció i adequació de les llengües en el context acadèmic i, posteriorment, a l'escola, en tant que els mestres acaben sent models d'acció (*Apprenticeship of observation*, Lortie, 1975; Grossman, 1991).

Pel que fa als **enfocaments didàctics en llengua estrangera**, s'ha documentat com en totes les formacions aquests enfocaments comparteixen el caràcter funcional que es desprèn del treball per competències. L'**enfocament** didàctic **més comú** entre les formacions és el **ELBC**. L'UdA, però, presenta una realitat més complexa perquè alterna *ELBC*, *EMA* i *AICLE/EMILE* segons si es parla de seminari o sessions de treball guiat. A la MU principalment s'aposta per *AICLE*, encara que en alguna ocasió *ELBC*. A VIA també es recorre a aquest darrer, mentre que a l'EHU es decanten per *EMA*. Com s'aprecia, aquestes orientacions prenen sentit en l'enfocament competencial, degut a què cadascuna d'elles té l'objectiu de potenciar l'ús de la llengua en un context simulat (Richards, 1990; Schmidt, 1992). Essencialment, aquest ús es fa consolidant una llengua estrangera com a llengua vehicular, fomentant activitats que impliquin intercanvi comunicatiu o reflexionant al voltant dels elements culturals associats a la llengua. Amb tot, la direcció final d'aquestes orientacions està condicionada per la dimensió de la CC en què es posi l'accent.

Rols dels agents educatius

Un segon element significatiu de l'enfocament per competències, que té cabuda en les quatre formacions inicials de mestre analitzades, és la **multiplicitat de rols que desenvolupen professorat i estudiants**, derivats del canvi de *teacher-centered* a *student/learner-centered* (Garrett, 2008; Khaled, 2013). Així, s'observa com el professorat de totes les institucions comparteix rols com el de formadors o tutors d'estades, mentre que el de tutor lingüístic, el de tutor anual o d'investigador s'evidencia només en algunes (UdA, MU i VIA). Les funcions associades a aquests rols van més enllà de transmetre continguts, és a dir, dissenyar i planificar el camí d'aprenentatge de l'estudiant, oferir un guiatge continu, facilitar eines i recursos, innovar a través de la investigació-acció i conduir a l'estudiant a esdevenir més autònom, de forma que aquelles competències desenvolupades al context universitari pugui les transferir al context professional (Morales, 2008; Torra et al., 2012; Triadó et al., 2014; Tecnológico de Monterrey, 2015; Flores et al., 2018).

Aquest nou *saber fer* duu al professorat universitari a haver d'ampliar competències i, consegüentment, tal com es recull en aquesta recerca, a haver de disposar de més **temps** per gestionar la complexitat de l'enfocament, a adoptar **recursos addicionals** per adaptar la docència, així com accedir a **formacions alternatives** que permetin completar el bagatge professional amb noves habilitats didàctiques (Hoogveld et al., 2005; Martínez et al., 2010; Blaskova et al., 2015).

Entre els estudiants també s'identifiquen diferents rols com el de participant cooperatiu i el d'aprenent-investigador. Només a VIA, però, als estudiants se'ls atribueix el rol de mestres ja des l'inici de la formació. Aquests rols, en conjunt, evidencien **la responsabilitat d'ensenyament-aprenentatge** a què apuntava Weimer (2002) i que es compartida per estudiants i professorat. Això només és possible creant un **clima favorable** a l'aula com el que destaquen a l'UdA i VIA, promovent la reflexió crítica com també fomenten la MU i EHU, acceptant els errors com una oportunitat d'aprenentatge (Metcalf, 2017) i nodrint l'espai de diàleg i treball cooperatiu (Benito et al., 2005; Niemi et al., 2016).

Avaluació

El tercer element significatiu d'una formació per competències és l'avaluació, descrita per Tobón (2008) com el procés en què es reconeix l'aprenentatge dels estudiants. Aquest aprenentatge va més enllà de reproduir un contingut específic, és a dir, s'associa a l'habilitat de l'estudiant de **transferir, adaptar i executar certes competències** als diversos entorns, acadèmics i no acadèmics, en què intervé. A les universitats analitzades, per tal de fomentar l'execució de

competències, es contemplen activitats de diversa tipologia com reflexions, debats, proves, simulacions o projectes, entre d'altres. D'acord amb Cubero et al. (2018), es tracta de propostes que es basen en els principis de repte, transversalitat i reflexió.

Segons Cano (2005) aquest tipus d'avaluació es **coherent** a l'estar integrada amb la resta d'elements curriculars com són les estratègies metodològiques actives, les temàtiques formatives i el perfil professional. També es tracta d'una avaluació **continua**, en tant que les quatre institucions distribueixen aquestes activitats al llarg del curs acadèmic. Al mateix temps, aquesta esdevé **formativa** (Taras, 2005) al permetre identificar gradualment quines són les mancances competencials que presenten els estudiants i facilitar un retorn a aquests per millorar la seva intervenció (Assessment Reform Group, 2002).

Adicionalment, l'UdA, la MU i l'EHU integren rúbriques que concreten el contingut de les competències (RA) i el format i volum en què s'evidencien (indicadors). Per Gairín et al. (2009), Villardón (2012) i l'eLearn Center i la UOC (2015) el desglossament de les competències en aquests elements assegura **transparència**, en tant que clarifica els objectius de la formació, alhora que dona sentit a l'entramat de continguts específics i activitats formatives. El fet que un instrument d'aquestes característiques es comparteixi especialment amb els estudiants pot donar lloc a l'avaluació heterogènica (Tobón, 2008), és a dir, aquella en què, a l'hora d'analitzar la pròpia intervenció, no només té la responsabilitat el professorat, sinó també el grup d'iguals i el mateix estudiant, com s'evidencia a la MU i a l'EHU.

Pel que fa a l'avaluació de les llengües, es presenta un disseny diferent segons la institució i la dimensió de la CC a què s'atribueixi més protagonisme. Per una banda, recordem que a l'UdA i a l'EHU, a part de la didàctica, l'**atenció** està posada sobretot en la **dimensió lingüística de la CC**, el que duu a valorar la forma que aquesta pren (ortografia, fonologia, lèxic, etc.), a través de produccions diferents (EHU) o proves estandarditzades (UdA). En aquest darrer cas, sovint són descontextualitzades i s'administren al final de cada període formatiu, el que duu a allunyar-se de l'avaluació continua mencionada prèviament.

Per altra banda, la MU i l'EHU, combinen amb l'**avaluació convencional l'alternativa**, això significa que consideren RA i exàmens per realitzar el seguiment de les produccions lingüístiques dels estudiants, alhora que es proposen situacions reals o simulades en què han **d'utilitzar la llengua meta** (Shohamy, 1995). Així doncs, valoren l'ús de les llengües vehiculars i les actituds vers el plurilingüisme a través de debats, reflexions, diàlegs amb persones que realitzen conferències o produccions més informals, com el *language teacher portrait* de VIA. Aquestes últimes propostes esdevenen **no intrusives**, ja que són activitats de la formació que s'aprofiten

per avaluar la llengua, al mateix temps esdevenen **fonts d'evidència diferents** per realitzar el seguiment de l'alumne (Huerta-Macías, 2002). Addicionalment, aquestes pràctiques no només permeten treballar la dimensió sociolingüística de la CC, sinó que propicien la **pràctica de les habilitats comunicatives** associades a la recepció, producció, mediació i interacció (Council of Europe, 2020).

Entorns d'ensenyament-aprenentatge

El darrer aspecte que es veu modificat en un enfocament competencial és els espais on es desenvolupa la docència i el treball inicial de les competències. Herrington i Herrington (2007) apuntaven a la necessitat de reconfigurar els entorns d'ensenyament-aprenentatge al ser aquests el punt en què conflueixen els aspectes competencials anteriors –disseny curricular, rols dels agents educatius i avaluació.

Partint d'aquest fet s'evidencia com l'UdA i la MU es troben immerses en l'adaptació d'espais, integrant **nou tipus de mobiliari i desdibuixant els límits físics** de l'aula convencional, el que reporta l'oportunitat de treballar en grups diversos i reconsiderar els usos formals i no formals dels entorns (Space Management Group, 2006; Imms et al., 2016). En el cas de VIA, el canvi s'inicia amb la substitució de parets opaques per **parets de vidre** a les aules i habilitant **espais per trobades informals i extraacadèmiques** dins de la mateixa institució, mentre que a l'EHU es consideren laboratoris i **espais de manipulació**, però es prioritza el disseny convencional de l'aula magistral.

Encara que aquestes contextos s'orienten paulatinament al que posava de manifest també l'informe *Horizon* (Adams et al., 2017; Alexander et al., 2019), de repensar els espais des d'una perspectiva més experimental, per assolir el treball transdisciplinar i fomentar relacions més horitzontals entre els agents educatius, en realitat resulta un procediment complex per l'impacte que acaba tenint en les institucions. Temple (2008, p.232), per exemple, apunta a què maximitzar els espais d'ensenyament-aprenentatge “may have the unintended effect of **reducing the opportunities** for informal learning”. Alhora, Oblinger (2005) i Recalde et al. (2020) ressalten el **capital econòmic i humà** que es deriva de **redissenyar, però també mantenir**, espais d'ensenyament-aprenentatge més dinàmics, cooperatius i en línia amb la filosofia de la institució. A això s'afegeix la desconeixença del docent universitari de com aprofitar l'espai pels processos d'ensenyament-aprenentatge (Lackney, 2008 i Wilson, 2009), la desconexió entre dissenyadors i espai o l'adopció de mesures que es desenvolupen en altres contextos sense reflexionar sobre les implicacions d'aquestes mesures al nou espai. Aquests aspectes són els que

han pogut dur a alguns membres de professorat i estudiants del BCE a dubtar de la funcionalitat **del nou mobiliari** de les aules, tal com s'evidenciava a través dels grups focals.

El que es desprèn d'aquest primer objectiu és la multiplicitat d'aspectes que intervenen en la implementació d'un enfocament per competències. L'UdA, en consonància amb la resta d'universitats analitzades, veu reflectits els canvis tant en els elements curriculars, en els rols dels agents educatius, en l'avaluació, així com en els espais on tots aquests conflueixen. S'aprecia com l'UdA també comparteix amb la MU i l'EHU propostes transdisciplinàries, però totes elles, a diferència de VIA, integren en menor grau propostes reals en les activitats formatives. En aquesta línia, les quatre formacions destaquen per l'autonomia de l'estudiant en el procés d'aprenentatge, però només l'UdA omet l'autoavaluació en el desenvolupament acadèmic.

Pel que fa al plurilingüisme, aquest s'identifica com un aspecte curricular significatiu en les quatre formacions analitzades, en tant que totes elles imbriquen les llengües de les escoles de l'entorn en l'estructura curricular. La perspectiva didàctica adoptada tant per l'UdA com per la resta d'universitats és el *Communicative Language Teaching* el que encoratja a desenvolupar la llengua mitjançant el seu ús. Finalment, cal destacar com l'UdA, la MU, l'EHU i VIA paulatinament realitzen canvis en els entorns d'ensenyament-aprenentatge en la cerca d'espais polivalents.

7.1.2. Objectiu específic 2: Analitzar la integració de les competències, i concretament la CC, en el pla d'estudis del BCE: legislació, guies de mòdul, guies de repte, plans docents i recursos

La implementació d'un model per competències exigeix, d'una banda, establir una **xarxa** entre els **elements** abordats a l'apartat anterior; de l'altra, **donar compte de les relacions** que s'estableixen entre aquests i, per últim, concretar la **presència de les competències** al llarg de la formació (Tardif, 2003; Tobón, 2007; Bezanilla et al., 2019). En la nostra recerca l'últim aspecte s'ha evidenciat a través de l'anàlisi dels documents que orienten la formació al BCE –legislació, memòria, guies de mòdul, plans docents de seminaris i recursos. La informació obtinguda s'ha contrastat amb algunes de les respostes del professorat i estudiants del BCE als qüestionaris i grups focals.

Així doncs, des d'una perspectiva general s'aprecia com els **documents normatius** –legislació, memòria dels estudis– actuen com a **guia de les competències** específiques i transversals que s'han de contemplar al llarg de la formació del BCE i que hauran de desenvolupar els estudiants.

Per fer-ho, presenten les competències en forma de llistat i, ocasionalment, inclouen una descripció de què suposa cada competència. No és sinó per mitjà dels **documents interns** – especialment els plans docents de seminari i recursos– que es posa de **manifest les relacions** que s'estableixen **entre les competències i altres elements curriculars** com continguts, metodologia i criteris d'avaluació. N'és un exemple, el recurs CEFR (Council of Europe, 2018) que inclou la definició de la CC, la justificació del seu treball, com pot abordar-se, indicadors d'avaluació i els nivells de desenvolupament que s'associen. A diferència dels documents normatius, per tant, aquests aporten una descripció més acotada de com les competències intervenen en la formació.

Amb tot, encara que aquesta **concreció** permet obtenir una **visió completa** de com els **elements curriculars s'imbriquen** per assegurar el recorregut operatiu competencial dels futurs mestres, **no implica que tots els documents referents del BCE ho compleixin**. Això pot donar-se bé per evitar informació redundant, com succeeix amb els RA que normalment només s'inclouen al full d'avaluació dels estudiants, bé perquè realment existeix una mancança curricular. Per aquest darrer fet, Bowen (2009) apuntava a què, precisament, l'anàlisi documental, més enllà de dir-nos què inclouen o no els documents, ens permet inferir en les condicions del context en el que aquests intervenen.

La primera condició que s'ha apercibut és que les competències tenen una presència notòria en aquells seminaris que pertanyen a mòduls on una competència esdevé la temàtica principal d'aquests, per exemple, l'M5 sobre ciències socials es vincula directament amb la competència en cultura democràtica. La resta de **mòduls on la temàtica no està relacionada directament amb una competència**, com ara el Mòdul 2 - contextos educatius, duu a què els **seminaris focalitzin l'atenció en els continguts disciplinaris i releguin el treball, seguiment i avaluació de les competències** als responsables de les sessions **de treball guiat**. Aquesta "inestabilitat curricular" es referma als grups focals dels estudiants, en tant que manifesten no tenir clar si des dels seminaris es consideren les competències, i alguns membres del professorat, que senten que van en paral·lel al que s'efectua a les sessions de treball guiat.

La segona condició que es dona està relacionada amb **el treball de la CC i les llengües només** des d'aquells **mòduls on la temàtica principal són les llengües, en seminaris de seguiment lingüístic, de TIC / TAC o on la comunicació és essencial (Treball en equip)**. A través dels qüestionaris i grups focals s'evidencia com el professorat valora la comunicació i l'adequació lingüística, però reconeix que hauria de disposar de recursos alternatius per poder acompanyar als estudiants o, simplement, donar-hi més importància des de la pròpia docència. Aquesta

tendència és molt significativa si tenim en compte que es repeteixen els mateixos patrons recollits en un estudi on s'analitzava la presència de la CC i la competència digital en els plans docents de les assignatures d'una formació inicial de mestres convencional (Carrera-González i Casanovas, 2017).

El que reporten aquests resultats és que **el disseny curricular** del BCE **no sempre respon a l'entramat competencial** promogut per Tardif (2003), Tobón (2007), García (2011), el Tecnológico de Monterrey (2015) i Bezanilla et al. (2019), si tenim en compte que les competències, els RA i els sabers haurien d'articular-se al llarg del mòdul i des de les diverses unitats d'ensenyament-aprenentatge –seminaris i treball guiat–, assegurant una resolució del repte significativa i contextualitzada. En aquest mateix context, el **caràcter transversal de la CC s'esvaeix** si partim de les orientacions de Roberts (1986), Richards (1990), Schmidt (1992) o CEFR (Council of Europe, 2020), que encoratgen el desenvolupament de la CC des de l'àmbit en què es manifesta.

7.1.3. Objectiu específic 3: analitzar els mecanismes de seguiment i avaluació del desenvolupament de la CC dels estudiants en el pla d'estudis del BCE

S'aprecia com les **llengües** i la **comunicació** al BCE es representen a través de les competències **BCE01** –específica associada amb la didàctica de la llengua i contingut disciplinari–, **T11** i **T12** –transversals i vinculades a la producció i comprensió de les llengües vehiculars de la formació– i **CC** –referent a la comunicació, desvinculada de les competències anteriors i contemplada només als primers mòduls. Això destaca la **rellevància** de la comunicació i el plurilingüisme **en la professionalització del docent** (Scriven, 1994; Perrenaud, 2004; Cano, 2005; Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra, 2015; Freixa, 2017; TKCOM, 2018), alhora que s'identifiquen **múltiples oportunitats** (Cano, 2005) per realitzar **seguiment i avaluació** en aquestes.

El **full d'avaluació (rúbrica)** és l'eina en què queda registrada, habitualment, la **progressió** de l'estudiant en cadascuna **de les competències mencionades**. A més de l'evolució, també permet identificar les **accions** que ha de dur a terme l'aprenent **per evidenciar** el domini de cada competència (Bearman i Ajjawi, 2019). Cal dir, però, que la **interpretació** de què suposa la BCE01, la T11, la T12 i la CC, **així com els procediments necessaris per evidenciar-les**, són aspectes que varien notablement entre unes competències i altres. Recordem que, a més del full d'avaluació, també s'han revisat les proves de llengües estandarditzades i els documents que

orienten la formació per conèixer la presència de les competències BCE01, T11 i T12 en els dos primers anys de la formació.

Competència específica BCE01

Com s'ha fet palès a l'apartat [Resultats](#), la BCE01 presenta una gradació en els RA des de l'M3 fins a l'M7. Ara bé, els dos primers RA vinculats a l'M3 i M5 **no compleixen** el segon principi de redacció recomanat per la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2013), relacionat amb “**assegurar l'observació**”. Cal recordar que la redacció dels dos RA mencionats implica accions vinculades a AICLE, quan en realitat, els estudiants no treballen amb aquest contingut fins a mòduls més avançats (M7 i M9). En aquesta línia, **tampoc** es segueix el **principi de “no ambigüitat”** o la formulació progressiva de Kennedy (2007), tenint en compte que el RA del M5 hauria de pertànyer segons el pla d'estudis a un nivell d'acció 3, però el que es demanda és de nivell 2.

Quant al significat de la **BCE01**, aquest aborda la didàctica de les llengües i contingut disciplinari. No obstant això, en el període analitzat **no es contempla en un entorn real** com pot ser l'escola en què els estudiants realitzen estades formatives. Això significa, que es desaprofita l'oportunitat de transferir a l'entorn professionalitzador una competència treballada a la institució universitària. En aquest sentit, es perd també un principi d'ABR de Nichols et al. (2016) orientat a què l'ensenyament-aprenentatge ha d'anar més enllà de l'aula acadèmica.

Competències transversals T11 i T12

Primerament, el que es deriva de l'anàlisi de les competències transversals és que la **T11 s'associa al català**, mentre que **la T12 a l'anglès i el francès sense que la redacció de cap de les dues ho reculli**. Tot el contrari, el contingut que aborden ambdues competències transversals, en realitat, convida a evidenciar el domini comunicatiu en les tres llengües i de cadascuna de les dimensions: lingüística, sociolingüística i pragmàtica (Council of Europe, 2020). Degut a aquest **desajust, els RA i indicadors**, especialment de la T11, acaben limitant-se a l'evidència d'una funció del llenguatge o a habilitats determinades sense abordar la CC en profunditat. Considerant les indicacions de Gairín et al. (2009), Villardón (2012) i Astigarraga et al. (2020), aquest fet queda lluny de la definició necessària dels RA i indicadors que es desprenen de les competències.

En segon lloc, encara que en la formació s'empren activitats diferents com entrades al portafolis, defenses orals o treballs escrits, entre d'altres, on la comunicació adopta un paper principal, **s'opta per les proves estandarditzades** com activitats i instruments per evidenciar el

desenvolupament final de les T11 i T12. Això significa, d'una banda, que tot i trobar-nos en una etapa d'avaluació comunicativa en la didàctica de les llengües (Bordón, 2015), **s'empren recursos de períodes anteriors més convencionals, descontextualitzats i, sovint, orientats exclusivament a la dimensió lingüística**. Per altra banda, aquestes **proves poden considerar-se intrusives** al no formar part del currículum formatiu del BCE (Huerta-Macías, 2002).

En tercer lloc, un fet que aquestes competències comparteixen amb la BCE01 és que fan referència a l'ús real de la llengua. **L'avaluació, però, es centralitza a les proves estandarditzades**, deixant de banda situacions reals com la participació als seminaris o a l'escola, situacions que podrien conduir a la mobilització de la CC on participen factors –dubtes dels alumnes, interacció amb iguals, assistència a claustres– difícils de preveure o reproduir en un entorn simulat com pot ser una prova. Aquesta descontextualització i no transversalitat acaba refermant els resultats de l'anàlisi documental descrita anteriorment.

Per últim, s'ha evidenciat com durant el primer any de formació les **llengües vehiculars**, associades a aquestes competències, **no estaven distribuïdes de forma equitativa**. Aquest fet conduïa, d'una banda, a què **l'input** comunicatiu estigués **més present en llengua catalana** i no tant en les altres. D'altra banda, això donava lloc a **més oportunitats de seguiment en català que en anglès/francès**, sent aquestes últimes **les que més acompanyament demandaven**, per no disposar-les com a L1.

Amb tot, existeixen aspectes positius en el seguiment d'aquestes competències, com, per exemple, que **la gradació** de les llengües associades **a la T11-T12 és progressiva**. Això ve determinat pel desenvolupament de la formació al llarg dels tres anys i pel nivell d'exigència atribuït a cada llengua vehicular, català, llengua de menció o tercera llengua. A més a més, el segon any de formació es van **redistribuir les hores de formació en cada llengua**, comportant una exposició similar dels estudiants a cada llengua vehicular. Addicionalment, tot i focalitzar l'avaluació en les proves estandarditzades, **els estudiants reben un acompanyament constant durant els tres anys de formació i en formats diferents** com tutories, comentaris, recull de conflictes freqüents, etc. (Bezanilla et al., 2019). Aquesta **predisposició a la millora sorgeix de la reflexió constant** i, tal com expliciten Tobón (2008) i Ozaeta et al. (2018), ha de ser un dels aspectes que es donen en una implementació d'aquesta tipologia, la qual es desenvolupa a l'UdA.

Competència comunicativa

Com s'ha comprovat, els fulls d'avaluació dels estudiants integren, a més de les competències anteriors, referències a la CC en els primers mòduls. Aquesta es **qualifica en els dos respectius**

reptes, contempla descriptors similars als que planteja el **CEFR** (Council of Europe, 2020), però **no figura en la graella final d'avaluació dels estudiants** perquè, tal com ha mencionat el grup de responsables de mòdul del BCE, es tracta d'una informació que permet ubicar als estudiants en la seva comunicació a l'inici de la formació. Atesa la naturalesa d'aquesta competència, però, podria quedar perfectament arrelada a l'avaluació i seguiment de les competències transversals, al fer al·lusió a la comunicació de l'individu.

7.1.4. Objectiu específic 4: contrastar les valoracions, del professorat i estudiants de mestre sobre el desenvolupament de la CC en el context, competencial i plurilingüe, del BCE

Com s'ha evidenciat en la fonamentació teòrica de l'enfocament competencial i en l'anàlisi de les universitats estrangeres (objectiu 1), el professorat i els estudiants adopten un rol significatiu en la construcció, desenvolupament i revisió d'un enfocament educatiu per competències. Per aquest motiu, des d'aquest objectiu, i a través de qüestionaris i grups focals, s'ha documentat la seva valoració respecte la implementació de l'enfocament per competències i la integració de la CC i tres llengües vehiculars al BCE.

En el context de l'UdA, estudiants i professorat veuen necessari **rebre informació prèviament** a l'inici del primer curs sobre en què consisteix el model educatiu i com es materialitza al BCE. Això es deu a què la implementació del model va ser molt precipitada i va dur a què la informació que s'oferís a la mostra fos del pla antic. Alhora, s'ha comprovat des del qüestionari com gran part de la mostra no havia participat prèviament en una formació competencial. Conseqüentment, no es tracta tant d'ampliar el volum d'informació, sinó d'aportar claredat abans d'intervenir, ja que **les millores efectuades en el transcurs acadèmic sí que han estat compartides** amb tots dos col·lectius. En aquesta línia, encara que els estudiants constaten acompanyament permanent per part del professorat, els **docents col·laboradors** insisteixen en la possibilitat de realitzar **trobades més habituals entre aquests mateixos**, però també **amb els responsables** de mòdul amb la fi de compartir experiències, d'oferir un retorn i conèixer la valoració sobre la pròpia pràctica.

Totes dues accions responen a les indicacions dels referents en la matèria de formació per competències i perfil del professorat competencial (Brassard, 2012; Tobón et al., 2015; García et al., 2016), les quals fan evident **l'adequació de comunicar-se entre agents educatius** per al funcionament pertinent de la nova proposta formativa. Addicionalment, d'acord amb Bezanilla

et al. (2019), aquesta comunicació no només reporta **reflexió i millores en la formació**, sinó que també implica **confiar en la perspectiva dels participants**.

Disseny curricular

Quant al disseny curricular, professorat i estudiants **valoren positivament l'estructuració** per reptes, les **estratègies pedagògiques** implementades, així com les **activitats** que se'n deriven – especialment el debat, les simulacions d'aula i el treball per projectes, descrits com activitats competencials. Precisament són aquestes activitats competencials les que **conviden als estudiants a fer recerca, identificar informació** que sigui adient per la resposta del repte, **sistematitzar** la construcció del coneixement i **compartir i transferir** les competències en altres entorns acadèmics o reals (Espinoza i Campuzano, 2019), accions essencials pels estudiants per a la seva professionalització.

Aquesta **confluència entre teoria i pràctica** que es dona a les universitats estrangeres analitzades i també a l'UdA és per Serdenciuc (2013) un element significatiu en la formació inicial de mestres, en tant que **es produeix una professionalització** d'aquests, alhora que es treballa en l'**autocrítica** per millorar la seva participació en l'entorn laboral. Consegüentment, cal assegurar que els **continguts teòrics es seleccionin d'acord amb la línia professional del repte, ja que, en cas contrari**, tal com apunten els estudiants al grup de discussió, es poden acabar abordant continguts descontextualitzats o molt similars als d'altres reptes.

Amb tot, s'observen aspectes que generen **discrepàncies** com la **intervenció d'agents externs o l'avaluació**. En el primer cas, els estudiants del BCE consideren que per a què els agents externs siguin rellevants per a la millora de les seves competències, aquests han de disposar, a més d'expertesa en la matèria, habilitats suficients per compartir i vincular aquest coneixement amb la realitat curricular del BCE. García et al. (2016) titllen **aquesta intervenció com a necessària per refermar la transdisciplinarietat dels estudis**. Hoogveld et al. (2005) recorden, en canvi, que per poder traduir un currículum abstracte –expertesa– en uns procediments significatius **cal formar al formador, acció sol·licitada per part del professorat del BCE** a través del qüestionari.

Pel que fa a l'avaluació de les competències des dels seminaris, aquesta també genera dubtes entre professorat i estudiants, especialment en relació al seu **caràcter continu** i a la **responsabilitat del professorat col·laborador** d'aportar i avaluar l'assoliment dels continguts que permeten la resolució del repte, però no intervenir en l'avaluació dels RA que s'associen a aquest. Això reporta, d'una banda, la **necessitat de comunicar de forma més sistemàtica** qui avalua, què, com s'evidencia i a través de quins instruments (Gairín et al., 2009; Villardón, 2012). De l'altra, **reflexionar sobre la possibilitat de vincular l'avaluació de certes competències al**

context en què es treballen com, per exemple, les de ciències als seminaris de *Ciència i tecnologia: didàctica de la biologia i la geologia*. D'acord amb Hill i Barber (2014) que tots els docents estiguin implicats en l'avaluació reporta **confiança al professorat col·laborador, amplia les oportunitats d'acompanyament competencial** a l'estudiant i assegura realitzar **l'avaluació continua** en el transcurs del mòdul.

En relació als entorns d'ensenyament-aprenentatge, els estudiants mostren **interès per la consideració d'espais on es pugui realitzar un treball més manual i hi hagi material a l'aula**, ja que d'aquesta forma existiria la possibilitat de practicar a la institució de formació superior allò que es proposa que facin a l'escola. El professorat, en canvi, destaca els **altaveus, com aspecte tecnològic a revisar en tant que també afecten significativament en les pràctiques comunicatives, especialment en el treball de la comprensió oral**. De forma conjunta, ambdós col·lectius coincideixen en la **funcionalitat del nou mobiliari** a l'hora de treballar en grup, però, com s'ha indicat anteriorment, no sempre acompanya les dinàmiques de l'aula. Això duria a **revisar**, tal com apunten des d'*SmartClassroom* (2020), la forma en què **la transformació de l'espai**, incloent mobiliari, afecta **en el desenvolupament formatiu** i poder actuar en conseqüència.

Vessant lingüística-comunicativa de la formació

El **disseny curricular**, des de la **perspectiva plurilingüe-comunicativa**, rep també una **valoració positiva** dels estudiants i professorat. Especialment consideren el **debat** i les **simulacions** d'aula com **activitats significatives** pel desenvolupament de la CC en la formació, que són les pràctiques que, des de diferents àmbits (Roberts, 1986; Council of Europe, 2020) es proposen per assegurar un aprenentatge contextualitzat de les llengües.

L'acompanyament de la CC dels estudiants, efectuat contínuament, a partir de qualsevol producció, mitjançant comentaris o tutories –com s'evidencia en l'anàlisi dels mecanismes d'avaluació i seguiment de la CC– és valorat per aquests com una **acció molt rellevant pel seu desenvolupament**, sobretot quan es produeix a les sessions de seguiment lingüístic, gestionades pel professorat responsable. Per contra, a través del qüestionari i grup focal s'aprecia com **no tot el professorat col·laborador realitza aquest acompanyament de la CC** encara que ho consideri significatiu. Qui sí ho fa són els **col·laboradors** que gestionen **seminaris associats a les TIC/TAC** o on la **comunicació** és un element **transcendent**. Aquest darrer fet referma la realitat ja descrita en l'anàlisi documental.

Quant a les activitats alternatives per completar el desenvolupament de la CC, professorat i estudiants identifiquen les **parelles lingüístiques** i la **mobilitat internacional** com dues

propostes significatives, en tant que **conviden** a l'estudiant de mestre a **fer ús de la llengua en una situació real**. Ara bé, cal recordar que quan s'ofereix la primera activitat als estudiants els resulta poc atractiu i ho justifiquen pel fet que es proposava realitzar aquest exercici amb **estudiants desconeguts i fora de l'horari lectiu**.

Pel que fa a les **dificultats** que identifiquen els estudiants amb les llengües vehiculars de la formació, es relacionen principalment amb la **morfosintaxi** i la **pronunciació**. El professorat apunta sobretot a l'**ortografia** i detecta un buit en el treball de la **dimensió sociolingüística** – com ja s'observava en el contrast amb la realitat de la MU i VIA. Tots dos col·lectius coincideixen en què l'**anglès** és la llengua vehicular que genera més conflictes entre els estudiants, sobretot en termes d'**expressió, tant oral com escrita**. Això podria estar relacionat amb el fet que sigui l'única llengua en què cap dels estudiants confirma disposar un certificat oficial, alhora que refermen que **ni l'anglès ni el francès** esdevenen les seves llengües d'ús habitual (**L1**).

Aquesta realitat, associada als conflictes lingüístics, és similar a la descrita per Carlino (2002), Nigro (2006) o Bassi (2016) autors que posen de manifest les limitacions en l'expressió i adequació lingüística que presenten estudiants universitaris en les seves produccions acadèmiques. Alguns dels **motius** que es podrien derivar d'aquest fet al BCE són la **manca d'hàbits en la revisió** de produccions per part dels estudiants o la no consideració del futur lector o audiència (Carlino, 2004). Altres motius poden ser que no s'hagi sensibilitzat i format als estudiants en escriptura acadèmica des de la mateixa institució universitària, en cadascuna de les disciplines (Castelló, 2009, 2014) o que el professorat col·laborador **atribueixi la correcció i tractament de les produccions** a experts d'àmbit lingüístic-comunicatiu (Carlino, 2008), aspectes que cal abordar urgentment des dels claustres, observant la comunicació com un eix instrumental en cada àmbit (González et al., 2015).

Quant al suport lingüístic que reben els estudiants es documenta, per mitjà del qüestionari de professorat i estudiants, que el **volum de recursos lingüístic-comunicatius compartits amb aquests últims no sempre és l'esperat**. Aquesta percepció queda refermada a l'anàlisi documental a l'identificar que la majoria d'aquests recursos procedeixen principalment dels seminaris de TAC o dels associats a l'àmbit lingüístic.

Adicionalment, alguns estudiants destaquen la **manca de temps** per poder **desenvolupar els nivells de domini comunicatiu** exigits al llarg de la formació. Aquest fet fa que prengui rellevància l'establiment de nivells mínims comunicatius per accedir als estudis.

Un altre aspecte pel qual s'ha preguntat als estudiants i professorat del BCE, a través del qüestionari, és el tipus d'agrupació dels estudiants a l'aula. D'una banda, tots dos col·lectius, en

general, creuen convenient que estudiants de **les dues mencions, anglesa i francesa, comparteixin aula al donar lloc a un procés de retroalimentació** entre els que tenen una llengua com a menció i altres com a tercera llengua. Pel professorat, però, no deixa de ser una **realitat complexa**. Des d'aquesta qüestió, un estudiant considera la possibilitat de **treballar la llengua de menció de forma més assídua**, fet que ja s'ha abordat amb la integració de sessions de **seguiment lingüístic "preparatori"** per la llengua del següent mòdul.

D'altra banda, **l'agrupació per nivells de llengua genera més discrepàncies**, bé sigui per **perdre aquesta oportunitat d'aprenentatge entre iguals**, o bé per **deixar de banda els diferents ritmes i nivells d'aprenentatge**. Tanmateix, alguns membres del professorat i estudiants comparteixen que aquesta **oportunitat** permetria **oferir un acompanyament més personalitzat** sobre la comunicació de l'estudiant.

Finalment, es demana als estudiants i professorat que valorin i comentin el perfil professional que creuen que desenvoluparan els primers després del seu pas pel BCE. Així doncs, els estudiants apunten a què **la formació en què participen els permetrà intervenir a l'escola com a mestres d'una disciplina** que no inclou les llengües com a element central, sinó com una eina comunicativa. Creuen que perquè així fos, haurien d'ampliar el seu perfil docent amb altres formacions lingüístiques. El professorat col·laborador comparteix aquesta visió, encara que algun apunta a què **acaba dependent de l'experiència i competències que disposi l'estudiant**. El professorat responsable, en canvi, considera que **tots dos perfils professionals seran possibles pels estudiants: professorat de llengües i d'una disciplina diferent**.

Consideracions sobre el canvi de model

Donat que la mostra d'estudiants i professorat d'aquesta recerca pertanyen a la primera promoció del BCE, competencial i plurilingüe, s'ha preguntat de manera global què els ha suposat una formació d'aquest tipus, comparant-ho amb la seva experiència en altres estudis sota un enfocament convencional.

Pel que fa als estudiants, el primer que expressen és que cal invertir **molta dedicació i temps**, alhora que resulta molt **estressant**. Això podria deure's al fet que la titulació es desenvolupi en 3 anys i s'integrin competències de dos perfils docents (maternal i primera ensenyança), mentre que les altres formacions amb les que s'ha contrastat el model (MU, EHU i VIA) s'estenen fins els 4 anys i focalitzen les competències només del perfil docent de primera ensenyança.

Els estudiants de l'UdA apunten també, des del qüestionari, al **poc treball en equip**, encara que la seva professió ho requereixi. No obstant això, constaten que una formació competencial esdevé més **significativa per la transferència de continguts** que es dona entre l'aula i una

simulació o context d'estades, a més de la **interrelació entre teoria i pràctica**. Aquest darrer aspecte **evidencia l'operativitat** que apuntava Del Valle (2009), indispensable en una formació de mestres. El professorat, especialment el col·laborador, també comparteix amb els estudiants que aquest tipus d'enfocament **implica dedicació**. Addicionalment, com els estudiants, també assenyalen **poc treball en equip entre els mateixos professors col·laboradors**, quelcom que sol·licitaven a través del grup focal ([6.4.4. Grup focal professorat](#)). Amb tot, **reporten creixement professional**, sobretot pel fet de reflexionar sobre la pròpia pràctica docent i el disseny de les sessions.

Quant al **plurilingüisme a la formació**, els estudiants el descriuen com una **situació complexa** i un d'ells ho justifica amb què **sovint reproduceix els hàbits** en la gestió de les llengües que havia **adquirit a l'escola**. Això significa traducció i repetició, més que consciència comunicativa. Aquesta idea remet a *l'apprenticeship of model* de Lortie (1975), és a dir, al **risc que els estudiants de mestre acabin reproduint** amb els seus alumnes pràctiques adquirides per ells com a discents d'escola. Els estudiants del BCE també incideixen en la **complexitat d'avançar en els nivells de llengües establerts** cada any de formació. El fet que es recomani i no s'exigeixi un nivell mínim d'entrada, tal com s'indica en l'apartat de [Contextualització](#), pot accentuar aquesta complexitat d'avançar en les llengües i seguir satisfactòriament l'aprenentatge a la formació. Un altre aspecte associat a aquesta temàtica i que preocupa als estudiants és la necessitat de disposar de **professorat amb domini suficient de la llengua vehicular**. En aquest sentit, nombroses investigacions posen el focus en la importància del nivell lingüístic del docent i especifiquen que han de dominar totes les habilitats associades a la llengua (Scriven, 1994; Perrenaud, 2004; Cano, 2005; Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra, 2015; Freixa, 2017; TKCOM, 2018). Per tant, un dels elements rellevants a l'hora de fixar el perfil per aquesta professió seria disposar com a mínim d'un C1 d'acord amb el CEFR (Council of Europe, 2020).

Des de la perspectiva del professorat, de la mateixa manera que en l'enfocament competencial, aquest relaciona el plurilingüisme de la formació amb el **creixement professional i la dedicació**. En la mateixa línia que els estudiants, el professorat creu necessari **formar-se per poder treballar amb diverses llengües**, però també, considerar **l'adaptació de materials didàctics o cerca de textos en la llengua original**.

7.2. Objectiu específic 5: propostes d'actuació en el marc d'uns estudis de mestre competencials i plurilingües

El darrer objectiu específic d'aquesta investigació s'associa al plantejament de propostes de millora d'acord amb la fonamentació teòrica, les accions que desenvolupen universitats de referència (objectiu 1) i les valoracions del professorat i estudiants del BCE respecte la implementació del model educatiu (objectiu 4). Addicionalment, s'han considerat les evidències obtingudes en l'anàlisi dels documents que orienten la formació del BCE (objectiu 2) i dels mecanismes de seguiment i avaluació de la CC (objectiu 3) per obtenir una visió més completa del fenomen. Alhora, cal recordar que la recerca s'ha desenvolupat en un període de dos anys (2018-2020) per tal de poder presentar propostes abans que la primera promoció del BCE, competencial i plurilingüe, finalitzés la formació. Per aquest motiu, algunes de les accions que es plantegen a continuació ja han estat integrades, com així es fa constar.

En conjunt, la recollida de totes aquestes dades ha anat més enllà d'una acció intervencionista, és a dir, s'ha cercat treballar amb persones per a persones. L'objectiu ha estat obtenir una mirada èmica del funcionament intern del BCE, i també de les formacions estrangeres, per poder oferir un retorn enriquidor a tots els agents educatius i al bàtxelor. Malgrat que la orientació de la recerca és la formació inicial de mestres, no es descarta que aquestes propostes d'actuació puguin ser també significatives per a estudis d'àmbits diferents, que implementin un enfocament competencial i/o tinguin el plurilingüisme com un tret distintiu.

Abans de procedir a la concreció de les propostes cal afegir que unes millores d'aquest tipus hauran de treballar-se amb els agents educatius de forma conjunta i horitzontal. A més a més, tal com s'evidencia al BCE i a la resta de formacions, un model d'aquestes característiques és viu, és a dir, ha de respondre a les demandes de l'entorn que van sorgint. Tot això significa que perquè la seva implementació millori i s'adeqüi al context serà indispensable visionar el model i la formació en què s'implementa com elements permeables.

7.2.1. Objectius, evidències i propostes

La Figura 37 acull les propostes que es deriven de les evidències obtingudes en l'assoliment de cada objectiu. Aquestes s'han estructurat al voltant de sis accions que pretenen, més enllà de respondre als resultats d'aquesta recerca, dur als agents educatius a una reflexió habitual al voltant de què es va aconseguir cada promoció i com això reverteix en la millora dels estudis i la tasca dels professionals que hi intervenen.

Figura 37

Propostes, objectius i evidències

| | | |
|--|---|--|
| <p>PROPOSTA 1. <i>Comunicar...</i></p> <p>OBJECTIU 1 Evidències entrevista semiestructurada: Comunicació constant MU / VIA</p> <p>OBJECTIU 4 Evidències grup focal: Manca d'informació inici de curs Sensació de treball en paral·lel</p> | <p>PROPOSTA 2. <i>Formar en ...</i></p> <p>OBJECTIU 1 Evidències observació directa/entrevista semiestructurada: Disseny de les aules Polivalència dels espais</p> <p>OBJECTIU 4 Evidències qüestionari/grup focal: Formació prèvia enfocament per competències / llengües Necessitat d'espais alternatius</p> | <p>PROPOSTA 3. <i>Compartir...</i></p> <p>OBJECTIU 1 Evidències entrevista semiestructurada: Disseny curricular formació VIA</p> <p>OBJECTIU 4 Evidències qüestionari/grup focal: Poc treball en equip Treball col·laboratiu especialment el professorat responsable</p> |
| <p>PROPOSTA 4. <i>Ampliar oportunitats...</i></p> <p>OBJECTIU 1 Evidències entrevista semiestructurada: Treball transdisciplinar a la MU Múltiples participants en l'avaluació MU/EHU</p> <p>OBJECTIUS 2/3 Evidències a. documental: Llengües als dos primers cursos del BCE. BCE01, T11, T12 no guia d'estades/seminaris no lingüístics (avaluació descontextualitzada)</p> <p>OBJECTIU 4 Evidències grup focal: Sensació de treball en paral·lel Activitats descontextualitzades</p> | <p>PROPOSTA 5. <i>Reconsiderar...</i></p> <p>OBJECTIU 2 Evidències a. documental: Nivells redacció RA Contingut/temàtica mòduls</p> <p>OBJECTIU 3 Evidències a. documental: Contingut de les proves descontextualitzat</p> | <p>PROPOSTA 6. <i>Valorar...</i></p> <p>OBJECTIU 1 Evidències observació directa/entrevista semiestructurada: Espais a l'EHU</p> <p>OBJECTIU 3 Evidències a. documental: Hores d'<i>input</i> lingüístic.</p> <p>OBJECTIU 4 Evidències qüestionari/grup focal: <i>Practicitat</i> recursos tecnològics Necessitat d'espais alternatius</p> |

PROPOSTA 1.
Comunicar...

el desglossament del model educatiu per competències de l'UdA. Això suposa ampliar la informació al lloc web, espai BCE, incloent les millores significatives establertes al llarg de la primera promoció. L'ús d'una eina digital com el Thinglink (2020), per exemple, podria proporcionar, al professorat i estudiants que s'interessen per la formació o hi intervenen per primera vegada, **informació** dinàmica, contextualitzada i comprensible del funcionament dels estudis. Addicionalment, es pot considerar realitzar sessions informatives del model de la institució als estudiants de segona ensenyança.

el funcionament del mòdul i la intervenció docent en la formació mitjançant una trobada addicional en el transcurs del mòdul. Aquest procés esdevé més complex que la idea prèvia, ja que l'acció comunicativa és horitzontal i bidireccional, en tant que es produeix entre professorat responsable i col·laborador i, idealment, també entre professorat i estudiants.

PROPOSTA 2.
Formar en...

docència competencial universitària abans de l'inici del curs acadèmic a l'UdA. Els objectius són **introduir** i **dotar** als docents col·laboradors, i novells en aquest model, de pautes per adaptar la docència convencional a activitats dinàmiques i significatives, la redacció dels RA, el format dels indicadors i el seguiment continu de l'estudiant.

la implementació de AICLE/EMA al context universitari. Això permetria tant **iniciar-se** com **actualitzar-se** en aquests enfocaments pedagògics, millorar les competències comunicatives del professorat, així com també refermar la responsabilitat vers la CC que tenen els docents des de la seva disciplina.

llengua anglesa. Tant el professorat com els estudiants detecten aquesta llengua vehicular com la més conflictiva. En el cas de no exigir un nivell de domini lingüístic per accedir als estudis, sembla pertinent considerar un curs base d'anglès perquè els estudiants puguin **seguir** amb més facilitat la formació al BCE.

PROPOSTA 2.
Formar en...

el disseny d'espais d'ensenyament aprenentatge per **aprofitar** recursos i entorns ja existents i **configurar** noves propostes. Una formació d'aquest tipus estaria adreçada al professorat responsable i col·laborador del BCE. Alternativament, també es pot reflexionar sobre els entorns a partir de les preguntes de Bennett (2006) –què fa que aquesta formació hagi de ser presencial; què pot afavorir l'espai perquè l'estudiant vulgui aprendre; quin tipus d'aprenentatge es desenvoluparà (individual, grupal, mixt, etc.); de quina forma l'espai condicionarà els rols dels agents educatius; com es pot conduir a una relació horitzontal entre professorat i estudiants o de quina forma l'espai enriquirà les experiències formatives.

PROPOSTA 3.
Compartir...

entre institucions socioeducatives i universitat, els reptes reals i habituals que **sorgeixen als primers.** Tal com s'evidencia a VIA, aquesta proposta encoratja a l'estudiant a aprendre més enllà de l'entorn acadèmic i de forma continua (*lifelong learning*), alhora que valora l'aprenentatge-servei. Des de les dues institucions es comparteix la **responsabilitat** d'orientar i proveir als futurs mestres d'experiències i eines per enfrontar-se a les demandes de l'entorn professional futur.

idees, experiències i coneixements mitjançant un **treball en equip** entre el col·lectiu de professorat i estudiants. Recordem que els futurs mestres es veuran involucrats en tasques que hauran de desenvolupar amb paral·lels, en claustres i en reunions amb famílies o amb altres agents socials. A més de saber comunicar, per tant, és rellevant fomentar el compartir i aprendre juntament amb els altres professionals.

PROPOSTA 4.
Ampliar oportunitats...

de desenvolupament competencial, **nodrint** cada seminari amb les competències i RA que li pertocuin. Això asseguraria el pas d'una formació transdisciplinària a una de transdisciplinària. (Ja implementat).

d'exposició a les llengües vehiculars, **redistribuint-les** al llarg dels tres cursos del BCE de forma equitativa. L'objectiu és que els estudiants estiguin exposats a totes les llengües el màxim de temps possible i per igual. (Ja implementat).

de treball comunicatiu no intrusiu, integrant activitats com les parelles lingüístiques en les sessions de seguiment lingüístic, convidant a l'intercanvi comunicatiu entre estudiants amb mencions diferents.

d'avaluació de les competències, especialment les comunicatives –BCE01, T11 i T12– **des de l'entorn real on es treballen**, tant a les estades formatives com seminaris no vinculats a l'àmbit de les llengües.

PROPOSTA 4.

Ampliar

oportunitats...

al professorat col·laborador per anar més enllà del treball de les competències, participant en l'**avaluació** d'aquestes també des del seu seminari. (Ja implementat).

als estudiants en l'autogestió de l'aprenentatge mitjançant l'heterovaloració.

Això implica incloure al llarg del procés formatiu moments d'autoavaluació i d'avaluació entre iguals.

les proves estandarditzades que s'administren a final de curs i substituir-les per activitats d'avaluació no intrusives. Els arguments principals són que es tracta d'un sistema **poc sostenible** si es té en compte el temps i els recursos materials i humans que aquesta pràctica demanda. També perquè aquest tipus d'activitat presenta un **contingut generalment desvinculat** de l'àmbit dels estudis. En conjunt són aspectes que quedarien coberts a través de les activitats ja integrades en la formació. (Ja implementat).

PROPOSTA 5.

Reconsiderar...

la redacció dels RA associats a la competència específica BCE01 perquè vagin en consonància amb els continguts i pràctiques que es desenvolupen al mòdul. (Ja implementat).

la redacció dels RA i indicadors que es deriven de les competències transversals T11 i T12 per acollir les tres dimensions de la CC i forçar a cercar evidències més enllà de proves estandarditzades (Ja implementat, [annex 25](#)).

Al ser una acció més complexa es desglossa en les següents activitats:

PROPOSTA 5.
Reconsiderar...

1. Associar tant la T11 com la T12 a les tres llengües vehiculars (català, anglès i francès).
2. Vincular la T11, d'acord amb la formulació que presenta, amb les dimensions lingüística i pragmàtica de la CC (Council of Europe, 2020).
3. Vincular la T12, d'acord amb la formulació que presenta, amb la dimensió sociolingüística de la CC (Council of Europe, 2020).
4. Interrelacionar els tres nivells de català, llengua de menció i 3^a llengua marcats pel CEFR (Council of Europe, 2020) amb els tres nivells d'assoliment competencial establerts al model educatiu UdA.
5. Seleccionar els indicadors del CEFR que s'associaran amb cada competència, dimensió i nivell.
6. Generar un mapa dels tres cursos acadèmics, amb els 10 mòduls formatius, i afegir noves situacions d'evidència. En aquest darrer cas, es recomana que les activitats d'avaluació siguin aquelles que ja formen part de la formació i no són intrusives: defensa del repte, debat a l'aula, entrada al portafolis, etc.
7. Recollir el desglossament de la T11-T12 en un full de càlcul que permeti un seguiment sistemàtic de cadascuna de les dimensions de les llengües i competències. A aquest hi haurà de tenir accés no només el professorat responsable, sinó també l'estudiant.

PROPOSTA 6.
Valorar...

l'exigència d'un nivell mínim de domini de les llengües vehiculars per poder accedir a la formació. L'objectiu és facilitar l'aprofitament de la formació per part dels estudiants sense que la comunicació sigui un entrebanc.

la incorporació de recursos addicionals a l'aulari, com altaveus fixes, per cobrir les necessitats d'ensenyament-aprenentatge del professorat i els estudiants. Aquesta realitat ja es preveu abordar durant el curs 2021-2022.

PROPOSTA 6.**Valorar...**

el disseny d'una aula laboratori (similar a la que disposen els estudiants d'infermeria de l'UdA) per poder manipular materials de les diverses disciplines –ciències naturals, matemàtiques, arts plàstiques, educació física, entre d'altres– o per realitzar simulacions d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que, posteriorment, podran valorar-se individualment i/o grups reduïts/grup gran. També podria emprar-se com a espai de diàleg i creació de projectes entre professorat i estudiants o d'exposició de produccions dels tres anys de formació i de les diverses promocions del BCE.

7.3. Conclusions

L'objectiu principal d'aquesta tesi ha sigut analitzar el procés d'implementació d'un model educatiu competencial i plurilingüe al bàtxelor en Ciències de l'educació (BCE) de la Universitat d'Andorra (UdA). El fet que hagi estat la primera vegada que s'adoptava un model d'aquestes característiques ha dut a la institució la necessitat de realitzar un seguiment del seu funcionament, el que ha permès desenvolupar aquesta tesi amb el caire aplicat que la caracteritza. D'una banda, això ha significat identificar la complexitat que es desprèn d'apostar per un canvi de model educatiu i, de l'altra, determinar possibles accions de millora transferibles a noves promocions de la formació inicial de mestres de l'UdA o a altres bàtxelors de la institució.

Des de l'inici de la recerca s'ha comprovat com les competències formen part de l'ensenyament superior en múltiples països. També s'ha advertit, però, que incloure un llistat de competències en els estudis no és suficient per afirmar que una formació és competencial. Això s'ha recollit, a més a més de en la recerca bibliogràfica, en l'anàlisi d'estudis de mestre de les universitats estrangeres *Mondragon Unibertsitatea*, *Euskal Herriko Unibertsitatea* i *VIA University College*, juntament al seguiment del BCE de l'UdA. S'ha documentat, per tant, que en cadascuna de les institucions ha estat necessari reorganitzar els elements curriculars i prioritzar les competències professionals per davant dels objectius d'aprenentatge convencionals. Aquest canvi significa abordar els continguts com un element més en el disseny curricular en comptes de com a punt central dels estudis. Això, necessàriament, comporta introduir estratègies pedagògiques actives, transformar l'avaluació en un procés significatiu i contextualitzat i, sobretot, adoptar una nova perspectiva vers el paper que desenvolupa el professorat, els estudiants i la interacció entre ambdós en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Tal com es recull a les dades, algunes institucions analitzades també han considerat modificar els entorns físics on es desenvolupa la formació, integrant mobiliari, generant subespais o

alternant materials de construcció. L'objectiu d'aquests canvis és adequar l'espai, on es produeix principalment la professionalització del docent, al model educatiu competencial i plurilingüe.

Perquè totes aquestes innovacions puguin tenir èxit és necessari, d'acord amb el professorat responsable analitzat, un procés de reflexió i revisió sistemàtic sobre què s'està fent, com s'està desenvolupant i què convé o no mantenir en la formació. Aquests processos es coordinen gràcies a la comunicació que es dona, principalment, en els grups motors. En el cas del BCE, les dades recollides indiquen que perquè el canvi de model sigui el més efectiu possible caldria estendre's el diàleg amb el professorat col·laborador i estudiants en formació.

Els canvis que es desprenen d'aquesta revisió permanent han de reflectir-se, a més de en les accions formatives, en els documents que orienten els estudis, en tant que són els que aporten més transparència sobre com es procedeix en la professionalització i acompanyament dels futurs mestres. En aquests també es fa palès l'entramat de relacions de competències, continguts disciplinaris, resultats d'aprenentatge, indicadors i instruments d'avaluació. Una continuïtat entre les accions a l'aula, la informació que es transmet des de coordinació i la que recullen els documents permetrà que els estudiants atorguin el significat pertinent a tots els elements que intervenen en la resolució, en el cas de l'UdA, del repte.

Una altra informació que mostren les dades obtingudes a través dels qüestionaris i els grups focals de l'UdA és la riquesa formativa que reporta un model d'aquestes característiques a estudiants i professorat. Si bé és cert que els primers coincideixen en què és un disseny que pot generar estrès i demanda molta dedicació sobretot pel que fa a les llengües, aquests, juntament amb el professorat, refermen que proveeix d'experiències significatives en la integració de teoria i pràctica, alhora que convida a un perfeccionament professional i reflexió sobre la pròpia docència.

En aquest estudi es prova, també, la rellevància que adopta el plurilingüisme a la formació inicial de mestres, tenint en compte que se'ls prepara perquè intervinguin en sistemes educatius on, com a mínim, s'aborda la llengua nacional i dues de complementàries. En aquest sentit, recordem que als mestres titulats al BCE se'ls acredita per exercir al sistema educatiu andorrà en el qual el català, l'anglès i el francès esdevenen llengües d'estudi. Addicionalment, per la realitat sociocultural del país, en l'entorn també participen el castellà i el portuguès el que duu a haver de preparar als docents encara més en la dimensió sociolingüística de la CC amb l'objectiu de què puguin adaptar el discurs assegurant la comunicació amb tots els alumnes.

Un aspecte essencial per respondre a aquest darrer fet és basar la didàctica de les llengües en l'enfocament Ensenyament de la Llengua Basat en la Comunicació que pren forma a través de

AICLE/EMILE/EMA tant al BCE com a les tres formacions analitzades de MU, EHU i VIA. Aquests enfocaments adopten una visió integral de l'aprenentatge de les llengües i la comunicació promovent el seu treball des del context en què participen, alhora que es considera la llengua com una eina per accedir al coneixement més que un objecte d'estudi. Conseqüentment, en aquest marc resulta idoni responsabilitzar a tot el professorat de la consciència lingüística i comunicativa independentment de l'àmbit de coneixement en què es participi. Aquesta perspectiva assegurarà que les llengües siguin objecte d'un treball transversal i no limitat als mòduls o seminaris de llengües com mostra la tendència actual.

En consonància amb els enfocaments adoptats per al desenvolupament de la CC, es veu necessari integrar una avaluació significativa i no intrusiva igual que es faria amb qualsevol altra competència. Es tracta doncs, d'aprofitar situacions diferents de la formació en què la llengua s'utilitza, donant lloc a un treball de la comunicació des de les tres dimensions que la conformen (lingüística, pragmàtica i sociolingüística). Alhora, seguint amb el model educatiu per competències, serà clau apostar per una revisió dels instruments de seguiment i avaluació, així com el seu contingut, perquè l'estudiant sigui conscient de la seva evolució al llarg del període formatiu inicial al BCE. De forma complementària, apostar per l'exigència d'un nivell mínim de domini comunicatiu per accedir als estudis podria facilitar l'aprofitament de la formació per part dels estudiants i resoldre aquesta manca de temps per desenvolupar els nivells que s'ha fet palesa a través dels qüestionaris.

En conjunt, una formació de mestres d'aquest tipus busca assentar les competències específiques i transversals, establertes per marcs de referència, que permetran als futurs mestres intervenir amb èxit en l'entorn sociolaboral. Alhora, tracta d'oferir les eines i els recursos indispensables perquè aquestes competències continuïn desenvolupant-se al llarg de la vida. Cal ser conscient, però, que una transformació com la descrita en aquestes pàgines, és un fenomen gradual i depèn d'una revisió i actualització constant per evitar caure de nou en la rutina de pràctiques convencionals i uniformes. Encara més, sembla necessari que tots els agents educatius involucrats en models educatius competencials i plurilingües concebin la formació des d'una nova òptica. Això només s'aconseguirà amb formació específica i contínua i amb la voluntat d'acompanyar als estudiants de la universitat en *l'aprendre a aprendre*, mentre el professorat *reaprèn* a ensenyar (Rodríguez, 2003).

CAPÍTOL 8. LIMITACIONS I LÍNIES FUTURES

En aquest últim capítol s'aborden, primerament, les limitacions de l'estudi realitzat, relacionades amb la crisi sanitària, els constructes teòrics, l'amplitud de la mostra i les fonts d'informació. Després, es descriuen els aspectes que podrien ser considerats en futures investigacions en el marc de les formacions competencials i plurilingües en l'ensenyament superior.

8.1. Limitacions d'estudi

El context del que ha partit aquesta recerca ha estat força complex, tant per la situació sanitària excepcional, com per la temàtica abordada i per les pròpies limitacions de l'entorn. Cadascun d'aquests aspectes ha influït molt en el desenvolupament de la investigació.

En primer lloc, encara que els objectius de la recerca s'han pogut assolir, la irrupció de la Covid-19 ha tingut un impacte no gens menyspreable. Per una banda, de la recollida de dades a l'UdA es va desprendre la incertesa de si la mostra inicial seguiria sent la mateixa o de si les dades recollides durant aquest període no serien les esperades. En relació amb la recollida de dades al context internacional, no es van poder observar tots els contextos d'ensenyament-aprenentatge de la universitat de VIA i tampoc es va poder completar la trobada presencial amb els agents educatius. Aquesta inestabilitat no distava de la que podien estar vivint els informants en el seu context, el que podia acabar repercutint en el seu estat d'ànim i, potser, en la intervenció òptima d'aquests als grups focals i entrevistes. Per assegurar igualment la recollida de dades en ambdós contextos es va optar per modificar els procediments de recollida de dades amb agents educatius mitjançant plataformes virtuals de videoconferència, redistribuint la composició dels grups, flexibilitzant la trobada amb els participants segons la seva disposició i ampliant el temps d'intervenció d'aquests amb l'objectiu de què tothom contribuís de la forma més còmoda possible. Amb tot, cal reconèixer la voluntat dels entrevistats de l'UdA i de VIA, ja que gràcies als seus esforços i predisposició, es van poder recollir finalment les dades de recerca principals dins dels límits temporals establerts.

Una segona limitació que s'identifica en la recerca s'associa amb l'elaboració del marc conceptual, concretament amb la definició de *competència*, tant en l'àmbit educatiu com en el de la lingüística aplicada. Tal com succeeix a la resta de recerques que volen incidir en aquesta qüestió i en el que se'n deriva d'ella, adentrar-se en el constructe competencial implica lidiar amb conceptes abstractes i manca de consens, derivada aquesta última, sobretot, d'una quantitat ingent d'aportacions teòriques. En contraposició a aquest últim fet, existeix, però, un nombre limitat de propostes de recerca que aborden la integració del constructe de

competència a la pràctica, especialment en el context de l'ensenyament superior. Aquest aspecte esdevenia essencial per, d'una banda, poder identificar plans d'estudis amb la mateixa casuística que el BCE i, de l'altra, per poder contrastar el procés d'implementació de tots ells. Com a resultat, ha calgut treballar els elements del disseny formatiu competencial, inicialment, de forma individual per, posteriorment, obtenir una visió conjunta de què suposa una acció curricular d'aquest tipus.

En tercer lloc, es distingeix la limitació relacionada amb el disseny metodològic, en termes de disponibilitat temporal i amplitud de la mostra. Encara que hagués estat interessant poder analitzar la primera implementació completa del model educatiu durant els tres anys que dura la formació del BCE, no s'ha pogut dur a terme perquè el temps disponible per a l'activitat investigadora derivada de l'ajut de recerca s'exhauria en aquest període. A més a més, aquesta investigació volia aportar millores a la formació al mateix temps que es desenvolupava, el que ha permès oferir un retorn immediat a les responsables de la formació, en relació al funcionament del model educatiu.

Quant a la l'amplitud de la mostra, si bé és cert que aquesta recerca es caracteritza per ser un estudi de cas, hagués estat molt rellevant disposar d'un nombre de participants més elevat, tant professorat i estudiants del BCE, com de les universitats estrangeres. Això hagués permès obtenir una perspectiva potser més plural del fenomen d'implementació d'un model per competències. Malgrat aquesta circumstància, derivada del nombre d'estudiants disponibles al bàtxelor, els instruments dissenyats són susceptibles de ser administrats en altres contextos.

Finalment, pel que fa a les dades amb què s'ha treballat, ens hem centrat sobretot en la percepció i experiència del professorat i estudiants del BCE. Hagués estat interessant, però, complementar-ho amb l'anàlisi de produccions comunicatives dels estudiants en quatre moments de la formació, és a dir, inici i final dels dos cursos en què s'ha portat a terme la recerca. Aquest exercici hagués reportat una radiografia de com el plantejament lingüístic i els reforços que s'ofereixen des de la institució incideixen o no en el desenvolupament de la CC i com poder actuar en conseqüència.

8.2. Línies futures

Una revisió profunda dels resultats obtinguts i accions desenvolupades al llarg de la investigació dona lloc a les següents propostes de recerca pel futur.

Primerament, associat a la darrera limitació, seria molt rellevant conèixer què cal a la formació inicial de mestres per tal d'assegurar la seva qualitat formativa. Aquesta línia es vincula la proposta futura d'analitzar la **CC dels mestres** que ja exerceixen docència a **l'escola**. Una anàlisi profunda del nivell de domini comunicatiu dels mestres en actiu permetria dissenyar formacions contínues que asseguressin el nivell pertinent per formar als infants. Això permetria establir un continuïum des de la formació inicial universitària a la permanent, tal com recomanen els experts en política educativa.

La segona línia està vinculada amb les **competències docents** que el professorat universitari hauria de disposar per intervenir en una formació regida **per un enfocament competencial**. Cal tenir en compte que des del marc teòric d'aquesta recerca s'evidencia la necessitat de formar al professorat universitari i oferir les eines i recursos adequats per desenvolupar una docència de qualitat. Alhora, en el context d'estudi, ja s'ha començat a implementar el model educatiu competencial al bàtxelor d'Informàtica, mentre es preveu que el model s'estengui a d'altres titulacions de la institució. Davant d'aquesta realitat es creu rellevant desenvolupar un nou estudi que abordi quines són les competències indispensables per intervenir en formacions de caràcter competencial per poder oferir un acompanyament i formació pertinents als docents que hi participen.

La tercera i darrera línia futura estaria relacionada amb la possibilitat de **redissenyar un model d'aquestes característiques per ser traslladat a formacions inicials de mestre amb un volum més elevat d'estudiants o a d'altres contextos formatius**. Les titulacions amb les quals hem treballat en aquest estudi es caracteritzen per tenir grups d'estudiants relativament reduïts. Per tant, el repte es planteja quan s'han de gestionar moltes més evidències d'aprenentatge, quan s'han de promoure sessions a l'aula universitària més dinàmiques o quan cal realitzar un acompanyament/tutoria més habitual i individualitzat. S'identifica, doncs, l'oportunitat de configurar una proposta de disseny curricular que mantingui les línies d'un model educatiu per competències optimitzant els recursos humans, materials i temporals, sense que això repercuteixi en la professionalització dels estudiants.

REFERÈNCIES

- Aalborg University. (Novembre, 2015). *PBL. Problem-Based Learning*. https://www.aau.dk/digitalAssets/148/148025_pbl-aalborg-model_uk.pdf
- Aaltio, I. i Heilmann, P. (2010). Case study as a methodological approach. A A. J. Mills; G. Eurepos i E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of Case Study Research* (pp. 66-76). Sage.
- Acoccella, I. (2012). The *focus group* in social research: advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, 46, 1125-1136. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9600-4>
- Acosta, M.E. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista Cubana de Estomatología*, 42(1). Repositori Scielo. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009
- Adams, S., Cummins, D., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. i Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher education*. The New Media Consortium. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/2/2017horizonreporthe.pdf>
- Agbesi, A., Kwesi, E. i Motlhaka, H. (2018). Authentic Learning: Enhancing Learners' Academic Literacy Skills. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(4), 56-62. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.4p.56>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del Aprendizaje*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2013/ANECA-presenta-la-Guia-para-la-redaccion-y-evaluacion-de-los-resultados-del-aprendizaje>
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitat de Catalunya (AQU). (2016). *Guia per a l'elaboració i la verificació de les propostes de titulacions universitàries de grau i màster*. http://www.aqu.cat/doc/doc_35450717_1.pdf
- Aguilar, A.M. (2013). Competencia comunicativa y norma en los grados de maestro en Educación Primaria. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(marzo), 25-33. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.41958
- Ahedo, J. (2016). La universidad: una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 517-532. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46604
- Ahmed, J.U. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4(1), 1-14. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:iih:journl:v:4:y:2010:i:1:p:1-14>
- Airey, J., Lauridsen, K.M., Räsänen, A., Salö, L. i Schwach, V. (2015). The Expansion of English-medium Instruction in the Nordic Countries. Can Top-down University Language Policies Encourage Bottom-up Disciplinary Literacy Goals?. *Higher Education. The International Journal of Higher Education Research*, (73), 561-576. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9950-2>

- Aizawa, I. i Rose, H. (2020). High school to university transitional challenges in English Medium Instruction in Japan. *System*, 20. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102390>
- Alarcón, M.A., Alcas, N., Alarcón, H.H., Natividad, J.A. i Rodríguez, A. (2019). Use of Learning Strategies in the University. A Case Study. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 10-32. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- Alcón, M. (2016). La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios. *Observar*, 10(1), 1-15. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/70>
- Alexander, B., Ashford-Rowem K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R. i Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf?la=en&hash=C8E8D444AF372E705FA1BF9D4FF0DD4CC6F0FDD1>
- ALLEA. (2017). *Codi europeu de conducta per a la integritat en la recerca. Edició revisada*. All European Academies. <https://allea.org/wp-content/uploads/2020/02/ALLEA-Codi-europeu-de-conducta-per-a-la-integritat-en-la-recerca.pdf>
- Aloni, N. (2011). Empowering Dialogues in Humanistic Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1067-1081. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00789.x>
- Alonso-Ferreiro, A. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de la Competencia Digital Docente en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 9-24. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.9>
- Amos, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Anderson, L.W. i Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>
- APDA. (2021). *Naturalesa i Funcions*. Agència Andorrana de Protecció de Dades. <https://www.apda.ad/ca/naturalesa-i-funcions>
- Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., Font, J., Forns, M., Mateo, J., Monreal, P., Pérez, J. i Sangrà, A. (2003). *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. https://www.aqu.cat/doc/doc_42884456_1.pdf
- Ardley, J. i Johnson, J. (2018). Video Annotation Software in Teacher Education: Researching University Supervisor's Perspective of a 21st Century Technology. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(4), 479-499. <https://doi.org/10.1177/0047239518812715>
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. i García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444. <http://revistas.um.es/rie/article/view/94011>

- Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y metodología*. Labor.
- Aslonova, H. (2020). Defining The Concepts “Competence” And “Communicative Competence”. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 2(8), 490-493. <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume02Issue08-79>
- Assessment Reform Group. (2002). *Research-based principles to guide classroom practice*. Association for Achievement and Improvement through Assessment. <https://www.aaia.org.uk/news/article/assessment-for-learning-10-principles>
- Astigarraga, E. (2016). *Escenarios para Mondragon Unibertsitatea al 2025* [Tesi doctoral Mondragon Unibertsitatea]. Repositori Mondragon Unibertsitatea. https://katalogoa.mondragon.edu/Documentos/Tesis/HUHEZI/Tesi_Irekiak/2015-2016/EugenioAstigarraga_Tesia_2015-2016.pdf
- Astigarraga, E. i Carrera, X. (2018). Necesidades a Futuro y Situación Actual de las Competencias en Educación Superior en el Contexto de España. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(2), 35-58. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.731>
- Astigarraga, E., Mongelos, A. i Carrera, X. (2020). Evaluación basada en los Resultados de Aprendizaje: Una Experiencia en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 27-46. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.002>
- Athawadi, A. (2019). Factors hindering the implementation of communicative language teaching in Libyan university English Classes. *European Journal of English Language Teaching*, 4(3), 60-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2564001>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2021). *What is ATLAS.ti?*. <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/>
- Ausubel, D.P; Novak, J.D. i Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Avalos, B. (2000). Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 457-474. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00029-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00029-X)
- Bachman, L. F. (2006). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL286/Testing%20books/Fundamental%20considerations%20in%20langugae%20testing.pdf>
- Bagarić, V. (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika*, 8(14), 94-103. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=42651
- Bagheri, M., Hadian, B. i Vaez-Dalili, M. (2019). Effects of the Vaughan Method in Comparison with the Audiolingual Method and the Communicative Language Teaching on Iranian Advanced EFL Learners’ Speaking Skill. *International Journal of Instruction*, 12(2), 81-98. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1226a>

- Bain, K. (2007). Introducción. Definir a los mejores. A *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad* (pp. 11-32). Universitat de València.
- Ballantyne, K. i Rivera, C. (2014). *Language Proficiency for Academic Achievement in the International Baccalaureate Diploma Program*. The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/language-proficiency-final-report.pdf>
- Banegas, D.L. (2012). CLIL Teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56. <https://doi.org/10.5294/laclil.2012.5.1.4>
- Barba, B. (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 251-275. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012513014.pdf>
- Barceló, M. L. (2016). *Las competencias del maestro de educación primaria un estudio de caso* [Tesi doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositori Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-MLbarcelo/BARCELO_CERDA_MLUISA_Tesis.pdf
- Barman, B. (19-21 gener, 2013). *Shifting Education from Teacher-Centered to Learner-Centered Paradigm* [Comunicació]. International Conference on Tertiary Education (ICTERC 2013), Dhaka, Bangladesh. <http://hdl.handle.net/20.500.11948/895>
- Baró, C. (2019). *English for Specific Purposes*. Universitat d'Andorra.
- Barr, R.B. i Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm For Undergraduate Education. *The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Başıbek, N., Dolmacı, M., Cengiz, B.C., Bür, B., Dilek, Y. i Kara, B. (2014). Lecturers' Perceptions of English Medium Instruction at Engineering Departments of Higher Education: A Study on Partial English Medium Instruction at Som State Universities in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 1819-1825. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.477>
- Bassi, J.E. (2016). La escritura académica: 30 errores habituales y cómo abordarlos. *Quaderns de Psicologia*, 18(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1342>
- Bauman, Z. (2012). Foreword to the 2012 Edition *Liquid Modernity Revisited*. A *Liquid Modernity* (pp. 1-15). Polity. <https://books.google.es/books?id=xZORAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Bearman, M. i Ajjawi, R. (2019). Can a rubric do more than be transparent? Invitation as a new metaphor for assessment criteria. *Studies in Higher Education*, 46(2), 359-368. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1637842>
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. <http://dx.doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Benito, A. i Cruz, A. (2005). Introducción. A *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 11-20). Narcea.
- Benito, Á., Bonson, M. i Icarán, E. (2005). Metodologías activas. En Á. Benito i Á. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 21-64). Narcea.
- Benett, S. (2006). First Questions for Designing Higher Education Learning Spaces. *The Journal of Academic Librarianship*, 33(1), 14-26. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2006.08.015>
- Berenguer-Román, I. i Roca-Revilla, M. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las ciencias*, 2(2), 25-31. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/50>
- Berns, M. (1990). Communicative Language Teaching. A *Contexts of Competence. Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching* (pp. 79-104). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9838-8>
- Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols-Martín, M.J. i Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's competences grid*. CLIL Cascade Network. http://tplusm.net/CLIL_Competerences_Grid_31.12.09.pdf
- Bezanilla, M.J., García, A.M., Paños, J. i Poblete, M. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 127-174. [http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019pp127-174](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp127-174)
- Bilgin, I., Karakuyu, Y. i Ay, Y. (2015). The Effects of Project Based Learning on Undergraduate Students' Achievement and Self-Efficacy Beliefs Towards Science Teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(3), 469-477. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1015a>
- Bisquerra, R. (1989). Metodología cualitativa: características de la investigación cualitativa. A *Métodos de investigación educativa: guía práctica* (pp. 253 -278). CEAC.
- Bisquerra, R. (2012). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Blanco, A. (2008). II. Formación universitaria basada en competencias. A L. Prieto, A. Blanco, P. Morales i J.C. Torre (Eds.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 31-58). Ediciones Octaedro / ICE-UB.
- Blas, F.A. (2007). La formación profesional basada en la competencia. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (7), 1-20. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/298/173>

- Blaskova, M., Blasko, R., Matuska, E. i Rosak-Szyrocka, J. (2015). Development of Key Competences of University Teachers and Managers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 182, 187-196. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.755>
- Blaxter, L., Hugues, C. i Tight, M. (2008). Consideraciones sobre los métodos. A *Cómo se investiga* (pp. 169-205). Graó.
- Bodgan, R.C. i Knopp, S. (1997). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Allyn and Bacon.
- Bohlin, H. (2008). "Bildung" and Moral Self-Cultivation in Higher Education: What does it mean and how can it be achieved?. *Public Policy Online*, (2), 1-10. Repositori ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099530>
- Bologna Working Group. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation). http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area
- Bolondi, G., Ferretti, F., Gimigliano, A. i Lovece, S. (2016). The Use of Videos in the Training of Math Teachers: Formative Assessment in Math Teaching and Learning. A P.G. Rossi i L. Fedeli (Eds.), *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 128-145). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0711-6.ch007>
- Bonsón, M. i Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. A A. Cruz i A. Benito (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Narcea.
- Bonwell, C. i Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* (Report 1). The George Washington University. <https://eric.ed.gov/?id=ED340272>
- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. *Revista internacional de Lenguas Extranjeras*, (4), 9-30. <https://doi.org/10.17345/rile20159-30>
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 38(3), 274-276. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.465.7579&rep=rep1&type=pdf>
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boyer, J.W. (2016). *Higher Education in America and Europe. Around 1900*. The College of the University of Chicago. <https://college.uchicago.edu/about/dean-boyers-publications>
- Boynton, P.M. i Greenhagh, T. (2004). Selecting, designing, and developing your questionnaire. *British Medical Journal*, (328), 1312-1315. <https://doi.org/10.1136/bmj.328.7451.1312>
- Brassard, N. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. L'université de l'administration publique. http://www.ugac.ca/cpu/wp-content/uploads/2014/10/Profil_compétences_brassard.pdf

- Brice, S., Street, B. i Mills, M. (2008). *Ethnography. Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press.
- British Council, IDP i Cambridge (s.d.). *What is IELTS?*. IELTS. <https://www.ielts.org/about-ielts/what-is-ielts>
- Brockman, M., Clarke, L. i Winch, C. (2009). Competence and competency in the EQF and in European VET systems. *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 787-799. <http://dx.doi.org/10.1108/03090590910993634>
- Brooks, J. i Normore, A. (2010). Educational Leadership and Globalization: Literacy for a Glocal Perspective. *Educational Policy*, 24(1), 52-82. <https://doi.org/10.1177/0895904809354070>
- Brown, G.T.L. i Harris, L.R. (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), 22-30. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.24>
- Brown, J.D. i Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment: advantages and disadvantages. *Working papers in ESL*, 16(2), 79-103. <http://hdl.handle.net/10125/40791>
- Brownie, S., Thomas, J. i Bahnisch. (2011). *Exploring the Literature: Competency-based Education and Training & Competency-Based Career Frameworks*. Australian Health Workforce Institute in partnership with Health Workforce Australia. <https://researchoutput.csu.edu.au/en/publications/exploring-the-literature-competency-based-education-and-competenc>
- Brumfit, C. (1983). *The Basis of a Communicative Methodology in Language Teaching* [Tesi doctoral, University of London, Institute of Education]. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019509/2/_d6_Shared\\$SUPP_Library_User%20Services_Circulation_Inter-Library%20Loans_IOE%20ETHOS_ETHOS%20-%20Redacted%20theses_BRUMFIT,%20C_Redacted.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019509/2/_d6_Shared$SUPP_Library_User%20Services_Circulation_Inter-Library%20Loans_IOE%20ETHOS_ETHOS%20-%20Redacted%20theses_BRUMFIT,%20C_Redacted.pdf)
- Brunner, J.J. (2015). Ideas y fines de la universidad. *Estudios públicos*, (139), 155-164. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304101449/rev139_ijbrunner.pdf
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. i Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. European Commission. <http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf>
- Busquets, E. i Terribas, N. (2020). *Curs d'actualització en Ètica de la Recerca*. Universitat d'Andorra.
- Butler, Y.G. (2011). The Implementation of Communicative and Task-Based Language Teaching in the Asia-Pacific Region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36-57. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000122>
- Butlletí Oficial del Principat d'Andorra (BOPA). (2010). Decret, del 3 de febrer del 2010. Establiment del Marc andorrà de titulacions d'ensenyament superior.

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Cai, W. (2017). Competency-Based Education: A New Perspective on CSL Teacher Training Mode Construction. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 83, 235-241. <https://doi.org/10.2991/hss-17.2017.43>
- Canadian Academic English Languages Assessment. (2021). *What is CAEL?*. CAEL. <https://www.cael.ca/take-cael/overview/>
- Canale, M. i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.
- Cantón, I., Cañón, R. i Arias, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45-63. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430137004.pdf>
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/91>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/104>
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?. A E. Narváez i S. Cadena (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 155-190). Universidad Autónoma de Occidente. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162.pdf>
- Carlioni, G. (2018). English-Taught Programs and Scaffolding in CLIL Settings. A Case Study. A C.M. Coonan, A. Bier i E. Ballarin (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo milenio, Le sfide dell'internazionalizzazione* (pp. 483-498). Ca Foscari. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/029>
- Carrera-González, B. i Casanovas, M. (2017). *Herramientas de corrección y adecuación lingüística en la redacción académica: diagnóstico del estudiantado de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universitat de Lleida* (Treball de fi de Màster no publicat). Universitat de Lleida.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 156-169. Repositori Scielo. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>

- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogios y crítica. *Lingüística y literatura*, 20-21(36-37), 11-13. Repositori Universitat Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/Cassny_Enfoques_comunicativos.pdf?sequence=1
- Castañeda, J. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *REDU – Revista de docencia Universitaria*, 14(2), 135-157. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5806>
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, computadores o escritores?. A J.L. Pozo i M.P. Echeverría (Eds.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de los conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Morata.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8256/10067>
- Catalano, G. i Catalano, K. (1999). Transformation: From Teacher-Centered to Student-Centered Engineering Education, *The Research Journal for Engineering Education*, 88(1), 59-64. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.1999.tb00412.x>
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347. Repositori ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834271.pdf>
- Caudle, S.L. (2004). Qualitative Data Analysis. A J.S. Wholey, H.P. Hatry i K.E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (2a edició, pp. 417-438). Jossey-Bass.
- Cazden, C. B. (1973). Problems for Education: Language as Curriculum Content and Learning Environment. *Daedalus*, 102(3), 135-148. Repositori JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/20024150>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. i Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 1-32. <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zi>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. i Thurrell, S. (1997). Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching?. *TESOL Quarterly*, 31(1), 141-152. <https://doi.org/10.2307/3587979>
- Centro Virtual Cervantes. (2021). Competencia Comunicativa. A *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes. *Educere*, 10(32). Repositori Scielo. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102006000100017&script=sci_arttext&tlng=pt
- Chin, P.NG. (2016). English-medium instruction in Japanese universities: policy implementation and constraints. *Current Issues in Language Planning*, 8(1), 56-67. <http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2016.1204053>
- Chomsky, N. (1964). *Aspects of the theory of syntax*. THE M.I.T. PRESS.
- Christian, B.J. (2017). Primary Pre-Service Teachers' Perceptions of Course Related Factors that Enhance Instructional Self-Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), 14-27. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.2>
- Cleveland, B. i Soccio, P. (2015). Evaluating the pedagogical effectiveness of learning spaces. A R.H. Crawford i A. Stephan (Eds.), *Living and Learning: Research for a Better Built Environment: 49th International Conference of the Architectural Science Association 2015* (pp. 507-516). The Architectural Science Association and The University of Melbourne. https://anzasca.net/wp-content/uploads/2015/12/049_Cleveland_Soccio_ASA2015.pdf
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Corbett, A. (2005). *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union. Higher Education policy, 1955-2005*. Palgrave Macmillan.
- Corrales, K.A., Paba, L.A. i Santiago, N. (2016). Is EMI enough? Perceptions from university professors and students. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 318-344. <https://doi.org/10.5294/laclil.2016.9.2.4>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Council of Europe. (2021a). *Descriptors of competences*. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/descriptors-of-competences>
- Council of Europe. (2021b). *European Language Portfolio*. <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

- Council of the European Union. (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education* (2014/C 183/05). European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Coyle, D. (2005). *CLIL. Planning Tools for Teachers*. The University of Nottingham. https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Cros, A. i Escobar C. (2018). Manual de usos lingüísticos para grados universitarios con docencia en inglés. A C. Escobar i L. Arnau (Eds.), *Los retos de la internacionalización de los Grados Universitarios en el Contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* (pp. 209-218). Síntesis.
- Cubero, J., Ibarra, M. S. i Rodríguez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista De Investigación Educativa*, 36(1), 159-184. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>
- Dafouz, E. i Smit, U. (2017). A sociolinguistic examination of the multifaceted *Roles of English* in English-medium education in multilingual university settings. A A. Llinares i T. Morton (Eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (pp. 287-306). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.47.17daf>
- Dafouz, E. (2018). English-medium instruction and teacher education programs in higher education: ideological forces and imagined identities at work. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 540-552. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1487926>
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. i Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. A L. Darling-Hammond i J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 390-441). Jossey-Bass. https://www.researchgate.net/publication/258698709_The_Design_of_Teacher_Education_Programs
- Davis, L.L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council, University of Oxford. https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf

- Decret d'establiment del Marc andorrà de titulacions d'ensenyament superior (MATES), Núm. 6, Any 22 (2010). <https://www.bopa.ad/bopa/022006/Documents/60F6E.pdf>
- Decret d'establiment del títol estatal de bàtxelor en Ciències de l'educació, Núm. 44, (2018). https://www.bopa.ad/bopa/030042/Pagines/GD20180629_12_44_17.aspx
- De Fuentes, L. (2018). *La competencia comunicativa docente como elemento cognitivo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesi doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositori de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/49990/>
- De Smet, A., Mettwie, L., Hilligsmann, P., Galand, B. i Van Mensel, L. (2019). Does CLIL shape language attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1671308>
- De Wit, H. (2019). Evolving concepts, trends, and challenges in the internationalization of higher education in the world. *Educational Studies Moscow*, (2), 8-34. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-8-34>
- Delamare, F. i Winterton, J. (2007). What is Competence?. *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. <http://dx.doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Del Campo, C., Cancer, A., Pascual-Ezama, D. i Urquía-Grande, E. (2015). EMI vs. Non-EMI: Preliminary Analysis of the Academic Output within the INTE-R-L-ICA Project. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 212, 74-79. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.301>
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within* (Report ED.96/WS/9). UNESCO, International Commission on Education for the Twenty-first Century (Highlights). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Del Regno, P.M. (2016). Las estrategias de enseñanza del profesor como eje de investigación en didáctica de nivel superior. *Cadernos de Educação*, (54), 98-121. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i54.10019>
- Del Valle, A. (2009). Formación del educador: enfoque competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 433-442. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1928>
- Denzin, N.K. (2007). *Triangulation*. The Blackwell Encyclopedia of Sociology. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeost050>
- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 26(143), 143-162. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2014.143.44027>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. i Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Diccionari descriptiu de la llengua catalana. (s.d.). *Competir*. <http://dcc.iec.cat/ddlcl/scripts/article.asp?id=res@P39306>

- DidacTerion. (s.d.). Competère. A *Banco de trabajo de latín*.
<https://www.didacterion.com/esddl.php#>
- DidacTerion. (s.d.). Competentia. A *Banco de trabajo de latín*.
<https://www.didacterion.com/esddl.php#>
- Domingo, J., Gallego, J.L., García, I. i Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 303-323. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074021>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives, Fall*, 36(2), 33-43.
<https://www.zoltandornyei.co.uk/journal-articles>
- Dos Santos, L.M. (2020). The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classrooms. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 104-109.
<https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.72.104.109>
- Duart, J.M. i Mengual-Andrés, S. (2014). Impacto de la sociedad del conocimiento en la universidad y en la comunicación científica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-12. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4343>
- Dubow, G. i Gundermann, S. (2017). Certifying the linguistic and communicative competencies of teachers in English-medium instruction programmes. *CercleS*, 7(2), 475-487.
<https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0021>
- Eaton, S.E. (2017). *Research assistant training manual: Focus groups*. University of Calgary.
<http://dx.doi.org/10.11575/PRISM/31646>
- Educational Testing Service. (2021). *The TOEFL Family of assessment*. ETS-TOEFL.
<https://www.ets.org/toefl>
- Egido, I., Aranda, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M., Hernández, R., Izuzquiza, D., Murillo, F.J. i Pérez, M. (2006). Aprendizaje basado en problemas (ABP). Estrategia metodológica y organizativa del currículum para la calidad de la enseñanza en los estudios de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 137-149. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484259>
- eLearn Center i Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (2015). *Competències. Disseny i avaluació en els programes i assignatures de la UOC*. Universitat Oberta de Catalunya.
<http://hdl.handle.net/10609/63206>
- Embark, S. (2013). Understanding Communicative Competence. *University Bulletin*, 3(15), 1-10.
https://www.academia.edu/9476445/Understanding_Communicative_Commpetence
- Erdocia, I. (2018). Medium of instruction ideologies: accommodation of multilingualism in the bilingual regime of Navarre. *Current Issues in Language Planning*, 20(3), 284-308.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1503457>

- Escola d'Educació. (2018). *Memòria pla d'estudis. Bàtxelor en Ciències de l'educació* (V.33). Universitat d'Andorra.
- Escola d'Educació. (2019). *Guia d'estades formatives*. Universitat d'Andorra.
- Espinoza, E.E. i Campuzano, J.A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media *Revista Conrado*, 15(67), 250-258. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/issue/view/46>
- Esqué, S. (2019). *Desenvolupament de les actituds en els estudiants d'infermeria durant les estades formatives clíniques a través de la pràctica reflexiva* [Tesi doctoral, Universitat d'Andorra]. Repositori Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/667094>
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook*. European Union. <https://doi.org/10.2801/566770>
- European Commission. (s.d). *What is Erasmus+?*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en
- European Commission. (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society*. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>
- European Commission. (2006). *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on key competences for lifelong learning* (Informe 2006/962/EC). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- European Commission. (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf
- European Commission. (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (Informe SWD(2012) 377 final). https://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- European Commission. (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/shaping-career-long-perspectives-teaching-guide-policies-improve-initial>
- European Commission. (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social committee and the committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education* (Informe SWD(2017) 164 final). European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>

- European Commission. (2018a). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning* (Informe COM(2018) 24 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- European Commission. (2018b). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process. Implementation report*. <https://doi.org/10.2797/265898>
- European Commission. (2019). *Key Competences for lifelong learning*. <https://doi.org/10.2766/569540>
- European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration of June 1999*. European Association of Institutions in Higher Education. https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE). (2008). *Teacher Education in Europe*. https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
- European University Association (2018). *Trends2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions, and policies*. European Commission/EACEA/Eurydice. <https://doi.org/10.2797/031792>
- Fàbregues, S. i Paré, M.H. (2016). El grupo de discusión. A S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez i M.H. Paré (Eds.), *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 159-192). Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <http://hdl.handle.net/10609/55041>
- Farooq, M.U. (2015). Creating Communicative Language Teaching Environment for Improving Students' Communicative Competence at EFL/EAP University Level. *International Education Studies*, 8(4), 197-191. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n4p179>
- Farrell, T.S.C. (2019). Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 277-286. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1612840>
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27. <https://doi.org/10.7203/relieve.16.2.4134>
- Felder, R. i Brent, R. (2009). Active learning: An Introduction. A *Teaching and Learning STEM: A Practical Guide* (pp. 111-134). Jossey-Bass. <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1YB2KK3wLqP3EhXyYdKtE9-4mBJzc2rc2/Active%20Learning%20Tutorial.pdf>
- Ferguson, R., Coughlan, T., Egelanddsdal, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M. i Whitelock, D. (2019). *Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation* (Informe 7). Milton Keynes: The Open University. <https://iet.open.ac.uk/file/innovating-pedagogy-2019.pdf>

- Fernández, A. (2005). El cambio de modelo educativo: los retos del Espacio Europeo de Educación Superior. A *Nuevas metodologías docentes* (pp. 3-7). Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández-Fontecha, A., O'Halloran, K., Wignell, P. i Tan, S. (2020). Scaffolding CLIL in the science classroom via visual thinking: A systemic funcional multimodal approach. *Linguistics and Education*, 55, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100788>
- Fernández-Rio, J., Hortigüela, D. i Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista española de educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula*, (423), 57-80. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/695>
- Fidalgo, Á., Sein-Echaluce, M.L. i García, F.J. (2017). Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (25), 1-8. <http://iecom.adie.es/index.php/IECom/article/view/283/268>
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. A U. Flick, E. von Kardorff i I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). Sage. https://www.researchgate.net/profile/Stephan-Wolff-3/publication/305496229_Wolff_in_Flick_et_a/links/5792046008aec89db77fca3c/Wolff-in-Flick-et-a.pdf#page=193
- Flores, A..R. i Cedeño, L.M. (2016). Los métodos de enseñanza en el aprendizaje del idioma Inglés. *Journal of Science and Research*, 1(3), 7-12. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol1iss3.2016pp7-12>
- Flores, O., del Arco, I. i Silva, P. (2018). Modelos flexibles de formación: Una respuesta a las necesidades actuales. A S. Carrasco i I. de Corral (Eds.), *Docencia universitaria e innovación: Evolución y retos a través de los CIDUI* (pp. 103-136). Octaedro.
- Ford, A. Y. (2016). Planning Classroom Design and Layout to Increase Pedagogical Options for Secondary Teachers. *Educational Planing*, 23(1), 26-33. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1208206>
- Freixa, M. (2017). *Professorat Novell: Competències docents a l'inici de l'exercici professional* (Informe). Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). http://www.aqu.cat/doc/doc_39746465_1.pdf
- Fundació Enciclopèdia Catalana. (s.d.). Competència. A *Gran Enciclopèdia Catalana*. <https://www.enciclopedia.cat/ec-gec-0272352.xml>
- Fundació Enciclopèdia Catalana. (s.d.). Il·locució. A *Gran Enciclopèdia Catalana*. <https://www.enciclopedia.cat/ec-gec-0521385.xml>
- Furedi, F. (2011). Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer. A M. Molesworth, R. Scullion i E. Nixon (Eds.), *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (pp. 1-8). Taylor & Francis Ltd. <https://books.google.com.np/books?id=bAXGBQAAQBAJ&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

- Gaebel, M. i Zhang, T. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association. <https://www.eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- Gairín, J., Armengol, C., Gisbert, M., García, M.J., Rodríguez, D. i Cela, J.M. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). <https://www.aqu.cat/doc/guia-per-a-l-avaluacio-de-competencies-en-l-area-de-ciencies-socials>
- Gallego-Ortega, J.L. i Rodríguez-Fuentes, A. (2018). Percepciones del profesorado sobre competencias comunicativas de futuros maestros de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 497-492. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.005>
- Gao, X. (Maig, 2015). *On Internationalization of Higher Education* [Comunicació]. 1st International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE, 2015), Moscú. <https://doi.org/10.2991/icadce-15.2015.183>
- García, G.E. i Pearson, P.D. (1991). *Literacy assessment in a diverse society* (Informe Núm.25). Center for the Study of Reading. University of Illinois. <https://experts.illinois.edu/en/publications/literacy-assessment-in-a-diverse-society>
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. https://www.academia.edu/8713679/EL_CUESTIONARIO_COMO_INSTRUMENTO_DE_INVESTIGACION_EVALUACION
- García, I. (2008). *Competencias comunicativas del maestro en formación* [Tesi doctoral, Universidad de Granada]. Repositori Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2051/17659188.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, J.A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/AIE.V11I3.10225>
- García, M., Zubizarreta, M. i Astigarraga, E. (2016). *Mendeberri 2025. Marco pedagógico*. Mondragon Unibertsitatea. <https://www.mondragon.edu/documents/20182/31371/mendeberri-2025-marco-pedagogico/beb8d630-2c50-465d-b6a1-90b0ce11a3ce>
- García, M.T., Gostin, A. i Santa Cruz, S. (2018). *Aprendizaje basado en retos: vivencias de profesores y alumnos de comunicación audiovisual de Mondragon Unibertsitatea* [Comunicació]. VII Foro Internacional de Innovación Universitaria, Vigo, Espanya. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6421905>
- Garmendia, M., Barragués, J.I., Zuza, K. i Guisasola, J. (2014). Proyecto de formación del profesorado universitario de Ciencias, Matemáticas y Tecnología, en las metodologías del aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos. *Enseñanza de las ciencias*, 32(2), 113-129. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.911>

- Garrett, T. (2008). Student-Centered and Teacher-Centered Classroom Management: A Case Study of Three Elementary Teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47. Repositori ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ829018.pdf>
- Gasca-Pliego, E. i Olvera-García, J.C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de ciencias sociales* (56), 37-58. Repositori Scielo. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352011000200002&script=sci_abstract
- Gaziel, H.H. (2010). Why Educational Reforms Fail: The Emergence and Failure of an Educational Reform: A Case Study from Israel. A J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Ideology and Education Policy Reforms* (pp. 49-62). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3524-0_4
- Gibbs, A. (1997). Focus Groups. *Social Research Update*, 19(8), 1-8. https://openlab.citytech.cuny.edu/her-macdonaldsbs2000fall2015b/files/2011/06/Focus-Groups_Anita-Gibbs.pdf
- Gil, J. (1992-1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (10-11), 199-214. Repositori UNED. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf
- Gill, D.J. i Lucas, D.L. (2013). Using Alternative Assessments In Business And Foreign Language Classroom. *Journal of International Education Research*, 9(4), 359-370. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8088>
- Gillham, B. (2000). *Case Study Research Methods*. Continuum.
- Giné, N. I., Halbaut, L., Portillo, M.C., Aróztegui, M., García, E. i González, P. (2014). Feedback de los graduados de la UB sobre el proceso de adquisición de competencias. Formación y evaluación en competencias de los primeros egresados. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2, 1-12. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/368315>
- Girona, C., Guàrdia, L. i Mas, X. (2018). La docencia universitaria más allá del 2020: Tendencias, retos y nuevos escenarios. A S. Carrasco i I. Corral (Eds.), *Docencia universitaria e innovación: Evolución y retos a través de los CIDUI* (pp. 195-221). Octaedro.
- Gisbert, M., Esteve-González, V. i Lázaro, J.L. (2019). *¿Cómo abordar la educación del futuro? Conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente*. Octaedro (Colección Universidad).
- Gisbert, M. i Lázaro, J.L. (2020). *De las aulas a los espacios globales para el aprendizaje*. Octaedro (Colección Universidad).
- Gizir, S. (2007). Focus Groups in Educational Studies. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 3(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17388/181725>

- Global Education Futures (GEF). (2018). *Educational Ecosystems For Societal Transformation*. <https://futuref.org/educationfutures>
- Gómez, J., Grau, A., Ingellis, A. G. i Jabbaz, M. (s.d.). Técnicas cualitativas de investigación social. *A Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos* (s.p). Universitat de València. http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_6_investigacion_documental.pdf
- González, M., Pesquero, E., Sánchez, M.E., Fernández, P., de Juanas, Á. i Martín, R. (2010). Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas. *Investigación en la Escuela*, (72), 71-83. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7034/6216>
- González, J. i Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe* (Informe final - Fase 1). European University Institute. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- González, J., Espuny, C. i Gisbert, M. (2015). Aprender lengua o no aprender lengua. La adquisición de la competencia comunicativa en Educación Secundaria en un entorno altamente tecnológico. Un estudio desde Cataluña (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 141-160. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42814
- González, J. (2018). Sobre els dos grans paradigmes a la recerca. *A Postgrau en iniciació a la recerca: mètodes quantitativus*. Universitat d'Andorra.
- Goñi, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Octaedro / ICE-UB.
- Gorsky, M. i Mold, A. (2019). Document Analysis. A C. Pope i N. Mays (Eds.), *Qualitative Research in Health Care* (pp. 83-96). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119410867.ch7>
- Grossman, P.L. (1991). Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework. *Teaching & Teacher Education*, 7(4), 345-357. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90004-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90004-9)
- Gruppen, L., Mangrulkar, R. i Kolars, J. (2012). The promise of competency-based education in the Health professions for improving global health. *Human Resources for Health*, 10(43), 1-7. <http://www.human-resources-health.com/content/10/1/43>
- Guba, E. i Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. A N.K. Denzin; Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage.
- Gulliksen, M.S. i Hjordemaal, F.R. (2016). Choosing Content and Methods: Focus Group Interviews with Faculty Teachers in Norwegian Pre-Service Subject Teacher Education in Design, Art, and Crafts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.967809>
- Guo, R.X. (2013). The Use of Video Recordings as an Effective Tool to Improve Presentation Skills. *Polyglossia*, 24, 92-101. <https://core.ac.uk/download/pdf/60540586.pdf>

- Guzman, I. i Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14(1), 151-163. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678793>
- Hallekjaer, G.O. (2010). Assessing lectura comprehension in Norwegian English-medium higher education. A. C. Dalton-Puffer, T. Nikula i U. Smit (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 233-258). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aals.7.12ole>
- Hamayan, E.V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 212-226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002695>
- Hamid, M.O., Jahan, I. i Islam, M.M. (2013). Medium of instruction policies and language practices, ideologies and institutional divides: voices of teachers and students in a private university in Bangladesh. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 144-163. <http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2013.771417>
- Hammond, J. i Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Hancock, D.R. i Algozzine, B. (2006)- *Doing Case Study Research. A Practical Guide for Beginning Researchers*. Teachers College Press.
- Heale, R. i Forbes, D. (2013). Understanding triangulation in research. *Evidence-Based Nursing*, 16(4), 98. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2013-101494>
- Henri, M., Johnson, M.D. i Nepal, B. (2017). A review of Competency-Based Learning: Tools, Assessments, and Recommendations. *Journal of Engineering Education*, 106(4), 607-638. <https://doi.org/10.1002/jee.20180>
- Henrich, J. (2016). Competency-based education: The employers' perspective of higher education. *The Journal of Competency-Based Education*, 1(3), 122-129. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1023>
- Herman, J.L., Aschbacher, P.R. i Winters, L. (1997). *Guía Práctica para una Evaluación Alternativa*. Association for Supervision and Curriculum Development. <http://evaluacionalternativa08.pbworks.com/f/guia-practica-EA.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. i Baptista, M. del M. (2010). *Metodología de la investigación* (5a). McGraw-Hill.
- Herrero, R., González, I. i Marín, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (VE)*, 21(4), 461-478. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28043815002.pdf>
- Herrington, A. J. i Herrington, J. A. (2007). What is an authentic learning environment?. A. L. A. Tomei (Eds.), *Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 68-77). IGI-GLOBAL. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/897>
- Hiep, P.H. (2007). Communicative Language Teaching: Unity within Diversity. *ELT Journal*, 61(3), 193-201. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccm026>

- Hill, P. i Barber, M. (2014). *Preparing for a Renaissance in Assessment*. Pearson.
<https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/PreparingforaRenaissanceinAssessment.pdf>
- Hoogveld, A., Paas, F. i Jochems, W. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: Product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 287-297.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.002>
- Hou, H. (2015). What makes an online community of practice work? A situated study of Chinese student teachers' perceptions of online professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 46, 6-16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.005>
- Huba, M.E. i Freed, J.E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Pearson.
- Huerta-Macías, A. (2002). Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions. A J. Richards i W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practices* (pp. 338-343). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190>
- Huizinga, T. (2014). *Developing curriculum design expertise through teacher design teams* [Tesi doctoral, University of Twente]. <https://doi.org/10.3990/1.9789036537698>
- Hyett, N., Kenny, A. i Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative cas study reports. *Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1), 23606. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23606>
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. A J.B. Pride i J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Imms, W., Cleveland, B. i Fisher, K. (2016). *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge*. Sense Publishers.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6300-537-1>
- Instituto Cervantes. (2021). *Competencia Comunicativa*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Iñesta, E.M. i Pascual, J. (2015). Didáctica para el plurilingüismo en la formación de maestros: estudio empírico desde el Prácticum. *Aula Abierta*, 43(2), 94-101.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.001>
- Isaacs, T., Trofimovich, P. i Foote, J.A. (2018). Developing a user-oriented second language comprehensibility scale for English-medium universities. *Language Testing*, 35(2), 193-216. <https://doi.org/10.1177/0265532217703433>

- Ivanova, I. i Skara-MincLne, R. (2016). Development of Professional Identity During Teacher's Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 529-536. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.073>
- Jerez, O. (2011). *Los resultados de aprendizaje en la educación superior por competencias* [Tesi doctoral, Universidad de Granada]. Repositori Universidad de Granada <http://hdl.handle.net/10481/20305>
- Jersild, A.T. i Meigs, M.F. (1939). Direct Observation as a Research Method. *Review of Educational Research*, 9(5), 472-782. <https://doi.org/10.3102/00346543009005472>
- Jiménez, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie5011850>
- Johansson, R. (22–24, setembre, 2003). *Case Study Methodology* [Conferència internacional]. Methodologies in Housing Research, Stockholm. http://www.psyking.net/htmlobj-3839/case_study_methodology-rolf_johansson_ver_2.pdf
- Johnson, L.F., Smith, R.S., Smythe, J.T. i Varon, R.K. (2009). *Challenge-Based Learning: An Approach for Our Time*. The New Media Consortium. <https://eric.ed.gov/?id=ED505102>
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence une réflexion toujours inachevée. *Revue Internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- Juárez-Hernández, L.G. i Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacios*, 39(53), 53-60. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- Julián-De-Vega, C. i Ávila-López, J. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 3, 17-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761212>
- Kafyulilo, A.C., Rugambuka, I.B. i Moses, I. (2012). The implementation of competency based teaching approaches in Tanzania: The case of pre-service teachers at Morogoro teacher training college. *Universal Journal of Education and General Studies*, 1(1), 339-347. <http://hdl.handle.net/20.500.11810/3493>
- Kallio, H., Pietila, A., Johnson, M. i Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *JAN, Leading Global Nursing Research*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kamberelis, G. i Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. A N.K. Denzin i Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (pp. 887-907). Sage.

- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. University College Cork.
https://www.researchgate.net/publication/238495834_Writing_and_Using_Learning_Outcomes_A_Practical_Guide
- Kennedy-Clark, S., Eddles-Hirsch, K., Cummins, G. i Ferantino, L. (2018). Developing Pre-Service Teacher Professional Capabilities through Action Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(9), 39-58. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n9.3>
- Kindelán, M. P. (2013). Una perspectiva sobre el binomio enseñanza-investigación en la universidad del s. XXI. *Revista Complutense de Educacion*, 24(1), 27-45. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41190
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Khaled, A. (2013). Teacher-Centered Versus Learner-Centered Teaching Style. *The Journal of Global Business Management*, 9(1), 22-34. <http://www.jgbm.org/page/3%20Ahmed%20Khaled%20Ahmed.pdf>
- Khatib, M., Sarem, S.N. i Hamidi, H. (2013). Humanistic Education: Concerns, Implications and Applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 45-51. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.45-51>
- Kirkpatrick, A. (2014). The language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or multilingualism?. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 4-15. <https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/23>
- Korthagen, F.A.J. i Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Korthagen, F.A.J. (2016). Pedagogy of Teacher Education. A J. Loughran i M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (Volume 1, pp. 311-346). Springer Science. <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Pedagogy-of-teacher-education.pdf>
- Kövér, Á. i Franger, G. (2019). Leaving the ivory tower: universities' third mission and the quest for legitimacy. A *University and Society: Interdependencies and Exchange* (pp. 39-57). Elgar. https://books.google.es/books?id=dxOKDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ca&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Kramersch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de analisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

- Kuteeva, M. (2018). Researching English-medium instruction at Swedish universities: Developments over the past decade. A K.Murata (Eds.) *English-medium instruction from an English as a Lingua Franca Perspective: Exploring the Higher Education Context* (pp. 46-63). Routledge.
- Lackney, J. A. (2008). Teacher Environmental Competence in Elementary School Environments. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 133-159. Repositori JSTOR. <https://www.istor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.2.0133>
- Larragueta, M., Ceballos, I. i Carrascal, S. (2019). *Educación y transformación social y cultural*. Universitas.
- Larraz, V. (2013). *La competència digital a la Universitat* [Tesi doctoral, Universitat d'Andorra]. Repositori Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/113431>
- Larsen-Freeman, D. i Anderson, M. (2000). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 30-41. <https://doi.org/10.2174/1874913500801010030>
- Lee, D. (2017). *101 Scaffolding Techniques for language Teaching and Learning*. Octaedro.
- Leigh, R.M. (2012). *School Facility Conditions and the Relationship Between Teacher Attitudes* [Tesi doctoral, Polytechnic Institute and State University]. https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/49572/Leigh_RM_T_2012_supp_ort_1.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Leiton, R. (2006). *Diseños curriculares basados en competencias y desafíos de la universidad. (El aporte de la didáctica de las ciencias al proceso de reconversión curricular)* [Tesi doctoral, Universidad de Granada]. Repositori Universidad de Granada. <https://hera.ugr.es/tesisugr/16462956.pdf>
- Li, D. (1998). "It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine": Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677-703. <https://doi.org/10.2307/3588000>
- Lightbown, P.M. i Spada, N. (2013). *How languages are Learned*. Oxford University Press.
- Lim, B. i Pyun, D. O. (2016). Korean Foreign Language Learning: Videoconferencing with Native Speakers. A C. Wang i L. Winstead (Eds.), *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age* (pp. 253-276). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-0177-0.ch012>
- Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching. An Expanding Concept for Changing World. A E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume II* (pp. 541-557). Routledge.

- Littlewood, W. (2013). Developing a Context-sensitive Pedagogy for Communication-oriented Language Teaching. *English Teaching*, 68(3), 3-25. http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/01/kate_68_3_1.pdf
- Liu, R., Qiao, X. i Liu, Y. (2006). A paradigm shift of learner-centered teaching style: reality or illusion. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*, 13, 77-92. <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/AZSLAT/article/view/21280/20860>
- Llinares, A., Morton, T. i Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Llopis, J. (2012). Tema 2. Estadística Descriptiva. A *Curso de Estadística. La estadística: Una orquesta hecha instrumento*. <https://jilopisperez.com/2012/11/30/tema-2-estadistica-descriptiva/>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, (4), 167-179. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- López, C., Benedito, V. i León, M.J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 1-17. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- López, M.C., León, M.J. i Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Lorenzo, F. i Moore, P. (2009). European language policies in monolingual southern Europe. Implementation and outcomes. *European Journal of Language Policy*, 1(2), 121-136. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2009.3>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Luksha, P., Cubista, J., Laszlo, A., Popovich, M., Ninenko, I. i GEF. (2017). *Educational Ecosystems for Societal Transformation*. Global Education Futures. https://globaledufutures.org/vision_creation
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J. i Dearden, J. (2018). A systematic review of English Medium Instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Mahan, K.R. (2020). The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1705879>
- Major, T. i Mulhivill, T.M. (2018). Problem-Based Learning Pedagogies in Teacher Education: The Case of Botswana. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1), 1-10. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1543>

- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 296-309. <https://doi.org/10.1108/03090590410527672>
- Marope, M., Griffin, P. i Gallagher, C. (2017). *Future Competences and Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation*. International Bureau of Education de la UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – the European dimension: actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201511093614>
- Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M. i Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *REVISTA Universidad EAFI*, 43(158), 11-21. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>
- Martin, J.E., Van Dycke, J.L., Greene, B.A., Gardner, J.W., Christensen, W.R., Woods, L.L. i Lovett, D.L. (2006). Direct Observation of Teacher-Directed IEP Meetings: Establishing the Need for Student IEP Meeting Instruction. *Exceptional Children*, 72(2), 187-200. <https://doi.org/10.1177/001440290607200204>
- Martínez, I., Arandia, M., del Castillo, L. i Santamaría, M. (2010). El trabajo en equipos como estrategia para la formación. A J. Rué i L. Lodeiro (Eds.), *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas* (pp. 85-112). Narcea.
- Martínez, F. (2012). La investigación evaluativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (3ª ed., pp. 423-446). La Muralla.
- Martínez, R. (2016). English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. A K. Finardi (Ed.), *English in Brazil: Views Policies and Programs* (Capítol 9). Eduel.
- Martínez, M. i Prats, E. (coord.) (2018). *Millora per a la formació inicial per a la docència. Accions Estratègiques* (Núm. 4 Annex1). Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mason, J. (2002). Observing and Participating. A *Qualitative Researching* (2a ed., pp. 84-102). Sage.
- Matamoros-González, J.A., Rojas, M.A., Pizarro, J., Vera-Quiñonez, S. i Soto, S.T. (2017). English Language Teaching Approaches: A Comparison of the Grammar-translation, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 965-973. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0711.04>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical Foundation, basic procedures and software solution. Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

- McFee, G. (1992). Triangulation in research: two confusions. *Educational Research*, 34(3), 215-219. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188920340305>
- McIntosh, M. J. i Morse, J.M. (2015). Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.1177/2333393615597674>
- Méndez, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia. *Innovación Educativa*, (17), 173-184. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2298013>
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research. A guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Metcalfe, J. (2017). Learning from Errors. *Annual Review of Psychology*, 68, 465-489. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022>
- Miles, M.B., Huberman, M.A. i Saldaña, J. (2013). Designing Matrix and Network Displays. A *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3a Ed., pp. 107-119). Sage.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s.d.). DELF-DALF. <https://www.france-education-international.fr/delf-dalf>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (s.d.). Ev@lang. Test de placement. <https://www.evalang.fr/fr>
- Ministeri d'Educació i Joventut del Govern d'Andorra. (2015). *Perfil competencial del mestre i professor*. Govern d'Andorra.
- Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom (1998). *Sorbone Joint Declaration. European Higher Education Area*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf
- Ministers in charge of Higher Education. (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. European Higher Education Area*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- Monev, V. (2015). Plurilingualism, Multilingualism in the European Union and Multilingual Didactics. *Narodnostopanski arhiv*, (3), 53-64. https://www.researchgate.net/publication/303543954_PLURILINGUALISM_MULTILINGUALISM_IN_THE_EUROPEAN_UNION_AND_MULTILINGUAL_DIDACTICS
- Moodie, I. (2016). The anti-apprenticeship of observation: how negative prior language learning experience influences English language teachers' beliefs and practices. *System*, 60, 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.011>

- Morales, P. (2008). I. Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. A L. Prieto, A. Blanco, P. Morales i J.C. Torre (Eds.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 17-29). Octaedro / ICE-UB.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/84>
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional* (40), 5-24. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316165>
- Mulder, M., Weigel, T. i Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-26. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. i Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment?. *Journal of European Industrial Training*, 33(8-9), p.755-770. <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. A J.M. Muñoz i E. Abalde (Eds.), *Metodología educativa* (pp. 101-116). Universidade da Coruña.
- Naciones Unidas. (s.d.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Nagendra, B.B. (2013). Communicative Language Teaching in 21st Century ESL Classroom. *English for Specific Purposes World*, 40(14), 1-8. <https://www.coursehero.com/file/37053420/Communicative-Language-Teaching-in-21st-Century-ESL-Classroompdf/>
- Navarrete, C., Wilde, J., Nelson, C., Martínez, R. i Hargett, G. (1990). *Informal Assessment in Educational Evaluation: Implications for Bilingual Education Programs*. National Clearinghouse for Bilingual Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337041.pdf>
- Navarro, M. i Cejas, M.F. (2019). La educación superior en el marco de la actividad académica y profesional: las competencias laborales en el docente. *Tse`de. Revista de Investigación Científica*, 2(1), 1-11. <http://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/article/view/15>
- Nichols, M. i Cator, K. (2008). *Challenge Based Learning White Paper*. Apple, Inc. https://www.challengebasedlearning.org/wp-content/uploads/2019/03/CBL_Paper_2008.pdf
- Nichols, M., Cator, K. i Torres, M. (2016). *Challenge Based Learner User Guide*. Digital Promise. <https://www.challengebasedlearning.org/project/cbl-guide/>
- Nicol, D.J. i Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

- Niemi, H., Nevgi, A. i Aksit, F. (2016). Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 471-490. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1212835>
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuestas de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, 9(2), 119-127. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490208.pdf>
- Nikula, T. i Mård-Miettinen, K. (2014). Language learning in immersion and CLIL classrooms. A J-O. Östman i J. Verschueren (Eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 1-26). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hop.18.lan10>
- Nissen, C.F.R. (2018). Language Policy in Reality – A Study of Language Use in Two English-Taught Courses at University of Copenhagen. A M. Siiner, F.M. Hult i T. Kupisch (Eds.), *Language Policy and Language Acquisition Planning* (pp. 187-199). https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0_11
- Oblinger, D. (2005). Leading the Transition from Classroom to Learning Spaces. *Educause Quarterly*, (1), 14-18. <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0512.pdf>
- Ockey, G.J., Timpe-Laughlin, V., Davis, L. i Gu, L. (2019). *Exploring the Potential of a Video-Mediated Interactive Speaking Assessment* (Informe Núm. ETS RR-19-05). Educational Teaching Service. <https://doi.org/10.1002/ets2.12240>
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competences*. Organització per l'Economia, la Cooperació i el Desenvolupament (OECD). <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- OECD. (2017). *Education Policy Implementation: a Literature review and Proposed Framework* (Informe Núm.162, EDU/WKP(2017)11). <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Oxford University Press. (2021). *Oxford Placement Test*. <https://elt.oup.com/feature/global/oxford-online-placement/?cc=global&sellLanguage=en>
- Ozaeta, A., Mongelos, A., Astigarraga, E. i Garro, E. (2018). Innovando en la universidad: algunas claves en un proceso de cambio curricular y metodológico. A A. Villa (Ed.), *Comunicaciones del Foro Internacional de Innovación Universitaria, Vigo, VII FIIU. Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 155-166). VII Foro Internacional para la Innovación Universitaria.
- Palomares, D., García, A. i Castro, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista Española de Documentación Científica*, 31(2), 205-229. <https://doi.org/10.3989/redc.2008.v31.i2.425>
- Patten, M.L. (2017). *Questionnaire Research*. Routledge.
- Peña-Vera, T. i Pirela-Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2501044>

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Gráficas Monte Albán. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Phillips, R. (2005). Challenging The Primacy Of Lectures: The Dissonance Between Theory And Practice In University Teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(1), 1-12. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol2/iss1/2>
- Phuong, Y.H. i Nguyen, T.T. (2019). Students' Perceptions Towards the Benefits and Drawbacks of EMI classes, *English Language Teaching*, 12(5), 88-100. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p88>
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision. *TESOL QUARTERLY*, 47(3), 600-615. <https://doi.org/10.1002/tesq.110>
- Pidello, M.A. i Pozzo, M.I. (2015). Las competencias. Apuntes para su representación. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 41-49. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5295909>
- Pierce, L.V. i O'malley, J.M. (1992). *Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students*. Program Information Guide Series. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346747.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Gráficas Monte Albán. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Poisson, I. (1992). *La recherche qualitative en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Porta, M. (2017). La formación docente del profesor universitario. ¿Alcanza con saber una disciplina para ser docente universitario?. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 35, 46-48. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/691_libro.pdf
- Porto-Pedrosa, L. i Ruiz-San Román, J.A. (2014). Los grupos de discusión. A K. Sáenz i G. Támez-González (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (pp. 253-273). Tirant Humanidades. http://eprints.uanl.mx/13416/1/2014_LIBRO%20Metodos%20y%20tecnicas_Aplicacion%20del%20metodo%20pag499_515.pdf
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- Prades, A. (2005). *Les competències transversals i la formació universitària* [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositori Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/2346>

- Praveen, C. (2013). The Eclectic Method-Theory and Its Application to the Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(6), 1-4. https://www.academia.edu/37759154/The_Eclectic_Method-Theory_and_Its_Application_to_the_Learning_of_English
- Price, J. N. (2001). Action research, pedagogy and change: the transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Curriculum Studies*, 33(1), 43-74. <https://doi.org/10.1080/00220270118039>
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comilla. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 173-196. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6558>
- Rajohane, K. (2019). Straddling rows and columns: Students' (mis)conceptions of an assessment rubric. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 169-179. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1616671>
- R Foundation. (2021). *What is R?*. The R Project for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/about.html>
- Ramos-Álvarez, M.A. i Luque, G. (2010). A competence-based constructivist tool for evaluation. *Cultura y Educación*, 22(3), 329-344. <https://doi.org/10.1174/113564010804932148>
- Recalde, J.M., Palau, R., Galés, N.L. i Gallon, R. (2020). Developments for Smart Classrooms: School Perspectives and Needs. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 12(4), 34-50. <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2020100103>
- Reigeluth, C. (2012). Instructional Theory and Technology for the new paradigma of education. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (32), 1-18. <https://www.um.es/ead/red/32/reigeluth.pdf>
- Reverdito, G. i St. John, S. K. (2019). Breaking the Language Barriers: Free Movement and Language Learning in the European Community. A S.K. St. John i M. Murphy (Eds.), *Education and Public Policy in the European Union* (pp. 111-147). https://doi.org/10.1007/978-3-030-04230-1_6
- Richards, J.C. i Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990). Conversationally speaking: approaches to the teaching of conversation. A J.C. Richards (Eds.), *The Language Teaching Matrix* (pp. 67-86). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667152.006>
- Richards, A.C. i Combs, A.W. (1992). Education and the humanistic challenge. *The Humanistic Psychologist*, 20(2-3), 372-388. <http://dx.doi.org/10.1080/08873267.1992.9986803>
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>

- Richards, K. (2009). Interviews. A.J. Heighman i R.A. Croker (Eds.), *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction* (pp. 182-199). Palgrave macmillan.
- Riquelme, C.J. (2017). La competencia en comunicación lingüística y el plurilingüismo en la formación profesional del sistema educativo: una aproximación a la metodología AICLE/CLIL en Formación y Orientación laboral. *Multiárea. Revista de didáctica*, 9, 104-139. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987927>
- Roberts, E. (1986). Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back?. *TESOL Quarterly*, 20(3), 411-429. Repositori JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/3586292>
- Rodríguez, M. (2000). Sociedad, Universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (38), 79-99. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118071>
- Rodríguez, R.M. (2003). Reaprender a enseñar: Una experiencia de formación para la mejora de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 79-94. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417206.pdf>
- Rodríguez, M. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac*, 60, 27-31. http://revistas.iberomx.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=6&id_articulo=74
- Roegiers, X. (2004). *L'École et l'Évaluation: Des Situations pour Évaluer les Compétences des Élèves*. De Boeck.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ipr4-roegiers-competenciasassessment_spa.pdf
- Romero, A., Pedraja, M^a J. i García, J. (2004). Manual de técnicas de documentación y elaboración de trabajos en la investigación psicológica. A *Instrumentación y documentación psicológica en Internet* (pp. 1-65). Universidad de Murcia.
- Romero, A.A. (2019). *Relación entre competencia profesional y mercado laboral. Hacia la mejora del perfil competencial en la educación superior* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositori Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/213701>
- Romero-Martín, M.R., Castejón-Oliva, F.J., López-Pastor, V.M. i Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(52), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Romova, Z. i Andrew, M. (2011). Teaching and assessing academic writing via the portfolio: Benefits for learners of English as an additional language. *Assessing Writing*, 16(2), 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2011.02.005>
- Ronquillo, E. i Goenaga, B. (2009). Competencia comunicativa: evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos. *Revista de Humanidades Médicas*, (9)1, 1-14. Repositori Scielo. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v9n1/hmc050109.pdf>

- Rose, H. i McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *Higher Education*, 75(1), 111-129. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0125-1>
- Roskilde University. (s.d). *Pedagogical profile at Roskilde University*. https://typo3.ruc.dk/fileadmin/assets/adm/dokumenter_og_noegletal/vaerdier/Paedagogisk_profil_UK.pdf
- Rossmann, G. i Rallis, S. (2010). Everyday ethics: reflections on practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 379-391. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.492813>
- Royo, J. P. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. A J. Rué i L. Lodeiro (Eds.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en Educación Superior* (pp. 21-44). Narcea.
- Rubio, F., Passey, A. i Cambell, S. (2004). Grammar in disguise, the hidden agenda of communicative language teaching textbooks. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 1(3), 158-176. <https://rael.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/415>
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a Ed.). Deusto. <https://books.google.es/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Ruiz, N. i Fandos, M. (2018). La universidad: una institución de la Sociedad. A S. Carrasco i I. Corral (Eds.), *Docencia universitaria e innovación: Evolución y retos a través de los CIDUI* (pp. 177-193). Octaedro.
- Sabariego, M. (2012). Capítulo 4: El proceso de investigación (Parte 2). A R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (3ª ed., pp. 127-163). La Muralla.
- Sabrià, B. (2018). Estadística descriptiva. A *Postgrau en iniciació a la recerca: mètodes quantitativus*. Universitat d'Andorra.
- Sáez, L. (2018). Fonaments de la metodologia qualitativa. A *Postgrau en iniciació a la recerca: mètodes quantitativus*. Universitat d'Andorra.
- Sage, S.M., Smith, S. i Dixon, S.L. (2012). Why Humanistic Teacher Education Still Matters. *Action in Teacher Education*, 34(3), 204-220. <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2012.694021>
- Saladrigues, G. (2015). *Questionnaire 2 – Class. How the class is organized and distributed taking into account the teacher and the student* (Qüestionari validat) [Tesi doctoral no publicada]. Universitat de Lleida.
- Salamanca, C. i Montoya, S.I. (2018). Using CLIL Approach to Improve English Language in a Colombian Higher Educational Institution. *English Language Teaching*, 11(1), 19-30. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n11p19>
- San Isidro, X. (2018). Innovations and Challenges in CLIL Implementations in Europe. *Theory Into Practice*, 57(3), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484038>

- Sani, D. (2017). The Eclectic Approach to Language Teaching: Its Conceptualisation and Misconceptions. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(2), 53-67. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0402006>
- Sasot, S. i Belvis, E. (2017). *Com dissenyar espais educatius per aprendre a conviure? Guia pràctica*. Fundació Jaume Bofill: https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Guia_hacktheschool_200217.pdf
- Savery, J.R. i Duffy, T.M. (1995). *Problem-Based Learning: An instructional model and its constructivist framework* (CRLT Informe tècnic núm. 16-01). Center for Research on Learning and Technology. Indiana University. <http://www.nikiteam.com/pdf/32.pdf>
- Savery, J. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Savignon, S. J. (2018). Communicative Competence. A J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Sawyer, K. (15-16 maig, 2008). Optimising Learning: Implications of Learning Sciences Research [Comunicació]. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy". París, França. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-en>
- Saz, A. (2013). La construcción del conocimiento en entornos personales de aprendizaje [Tesi doctoral, Universitat d'Andorra]. Repositori Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/283146>
- Schank, R., Berman, T.R. i Macpherson, K. (2009). Learning by Doing. A C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design theories and models* (pp. 161-182). Routledge. <https://www.um.es/ead/red/32/reigeluth.pdf>
- Schmal, R. i Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias, *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 16(1), 147-158. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2699245>
- Schmidt, R. (1992). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Schmidt, B. (2018). The English-medium paradigm: a conceptualisation of English-medium teaching in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 21(5), 527-539. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1491949>
- Schön, D. (1983). From Technical Rationality to Reflection-in-Action. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (pp. 21-69). Routledge. <https://www.ics.uci.edu/~redmiles/ics203b-SQ05/papers/Schoen1983-chapter2.pdf>

- Schratz, M. (2010). What is a “European teacher”? A O. Gassner, L. Kerger i M. Schratz (Eds.), *Entep, the first ten years after Bologna* (pp. 97-102). Universităţii din Bucureşti. https://www.entep.eu/publications/Publication_8/2020_03_13_20_23_20.pdf#page=97
- Schreurs, J. i Dumbraveanu, R. (2014). A Shift from Teacher Centered to Learner Centered Approach. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 4(3), 36-41. <http://dx.doi.org/10.3991/ijep.v4i3.3395>
- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184. <https://doi.org/10.1007/BF00972261>
- Serdenciuc, N.L. (2013). Competency-Based Education – Implications on Teachers’ Training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76(15), 754-758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.200>
- Shohamy, E. (1995). Performance assessment in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 188-211. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002683>
- Simonds, J., Behrens, E. i Holzbauer, J. (2017). Competency-Based Education in a Traditional Higher Education Setting: A case Study of an Introduction to Psychology Course. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 412-428. Repositori ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146155>
- SmartClassroom [@SmartClassPro]. (2020, març 3). *No et perdis les jornades de Disseny d'espais d'aprenentatge l'1/4/2020 del grup Smart Classroom Project. Inscripció gratuïta!* [@UOCpsicoedu @RecerCaixa @UOCuniversitat @UOC_research #Educación #aprendizaje #investigación](https://bit.ly/2ThuZJK) [Tweet]. Twitter: <https://twitter.com/SmartClassPro/status/1234798007201280001>
- Smidt, H. i Surssock, J. (2010). *Engaging in Lifelong Learning: Shaping Inclusive and Responsive University Strategies*. European University Association. <https://www.eua.eu/resources/publications/404:engaging-in-lifelong-learning-shaping-inclusive-and-responsive-university-strategies.html>
- Soler, J., Björkman, B. i Kuteeva, M. (2017). University language policies in Estonia and Sweden: Exploring the interplay between English and national languages in higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1(39), 29-43. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1307844>
- Space Management Group. (2006). *Impact on space of future changes in higher education* (Informe 2006/10). <http://www.smg.ac.uk/documents/FutureChangesInHE.pdf>
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. A N. K. Denzin i Y. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa Vol. III* (pp. 154-197). Gedisa.
- Stone, D.H. (1993). Design a questionnaire. *British Medical Journal*, 307, 1264-1266. <https://doi.org/10.1136/bmj.307.6914.1264>

- Struyven, K. i De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1495-1510. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.006>
- Swain, M. i Suzuki, W. (2008). Interaction, Output, and Communicative Language Learning. A B. Spolsky i F.M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 557-570). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch39>
- Taylor-Powell, E. i Steele, S. (1996). Collecting Evaluation Data: Direct Observation. A E. Taylor-Powell i S. Steele (Eds.), *Program Development and Evaluation* (pp. 1-8). University of Winsconsin-Extension. <https://ucanr.edu/sites/CEprogramevaluation/files/294189.pdf>
- Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pedagogie collégiale*, 16(3), 36-44. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21499>
- Tecnológico de Monterrey. (2015). Educación Basada en Competencias. *EduTrends*, (Informe feb.). Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsebc>
- Tecnológico de Monterrey. (2016). Aprendizaje Basado en Retos. *EduTrends*, (Informe oct.). Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>
- Tecnológico de Monterrey. (2018). ¿Qué es el modelo TEC21?. <http://modelotec21.itesm.mx/que-es-el-modelo.html>
- Temple, P. (2008). Learning spaces in higher education: an under-researched topic. *London Review of Education*, 6(3), 229-241. <https://www.scienceopen.com/document?vid=40b9280f-11d9-460a-862e-d7f9177c76df>
- Ténière-Buchot, P.F. (2001). Décision, expertise, arbitraire et transparence: éléments d'un développement durable. *Courrier de l'environnement de l'INRA*, (44), 41-52. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01202663/file/C44Teniere.pdf>
- Termcat. (2021). Competència. A *Cercaterm*. Centre de terminologia. https://www.termcat.cat/es/cercaterm/compet%C3%A8ncia?type=basic&thematic_are_a=Geografia&language=
- Thinglink. (2020). *Articles*. <https://www.thinglink.com/articles/>
- Thomas, G. (2016). *How to do your case study* (2nd ed.). Sage.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50(1), 9-15. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.9>
- Times Higher Education. (2019). *World University Rankings 2019*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/>

- TKCOM. (2018). *Global Teachers' Key Competences Framework*. TKCOM. <http://tkcom.eu/wp-content/uploads/2018/05/20180311 GTKC-english Finalversion-with-appendix.pdf>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M.A. i García, J.A. (2006). Las competencias en la educación superior: calidad y pensamiento complejo. A *Competencias, calidad y educación superior* (pp. 91-114). Magisterio.
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tobón, S., Guzmán, C.L., Hernández, J.S. i Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Revista Paradigma*, 26(2), 7-36. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7302396>
- Tomàs, M., Feixas, M. i Marquès, P. (1999). La universidad ante los retos que plantea la Sociedad de la información: El papel de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) [Comunicació]. *EDUTEC'99: Nuevas tecnologías en la Formación Flexible y a Distancia*, Sevilla. Repositori Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=542591>
- Torra, I., Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E. i Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Tosuncuoglu, I. (2019). Intercultural Communicative Competence Awareness of Turkish Students and Instructors at University Level. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 44-54. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p44>
- Triadó, X.M., Estebanell, M., Márquez, M.D. i del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista de pedagogia*, 72 (257), 55-76. <https://revistadepedagogia.org/volume/lxxii/no-257/>
- Tseng, P-H., Richards, K. i Pilcher, N. (2018). Constructing English-medium instruction indicators in the shipping courses of Taiwan's higher education. *Maritime Business Review*, 3(1), 20-35. <https://doi.org/10.1108/MABR-07-2017-0020>
- Tuli, F. (2010). The Basis of Distinction Between Qualitative and Quantitative Research in Social Science: *Reflecion on Ontological, Epistemological and Methodological Perspectives*. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1), 97-108. <https://doi.org/10.4314/ejesc.v6i1.65384>

- Turner, R. S. (1971). The Growth of Professional Research in Prussia, 1818 to 1848 - Causes and Context. *Historical Studies in the Physical Science*, 3, 137–182. <https://doi.org/10.2307/27757317>
- UAB. (2013). *Codi de bones pràctiques de l'Escola de Doctorat*. Universitat Autònoma de Barcelona: <https://www.uab.cat/web/investigat/itineraris/la-recerca/euraxess-uab/iniciatives-uab-lligades-a-la-carta-i-el-codi/bones-practiques-a-l-escola-de-doctorat-1345702915757.html>
- Universitat d'Andorra. (2018). *Model educatiu de la Universitat d'Andorra*. https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2018/07/Model-educatiu-UdA-2018_06.pdf
- University of Connecticut. (2015). *Appendix VI – Classroom Guidelines to UConn's Design Standards*. https://updc.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1525/2016/04/Appendix_VI_Classroom_Design_Guide_June2015.pdf
- University of Texas at Austin. (2021). *The Professional Development Sequence for Future Teachers*. <https://education.utexas.edu/students/undergraduate-students/become-teacher/professional-development-sequence-future-teachers>
- University of Turku. (2009). *La composante langagière dans l'enseignement des DNL*. Institut Français. https://www.institutfrancais.ru/sites/default/files/articles/pdf/lici_handbook_fr.pdf
- Urbani, J.M., Roshandel, S., Michaels, R. i Truesdell, E. (2017). Developing and Modeling 21st-Century Skills with Preservice Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 44(4), 27-50. Repositori ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157317.pdf>
- UVIC-UCC. (s.d.). Lab 0_6. UMANRESA. <https://www.umanresa.cat/es/lab-06>
- UVIC-UCC. (s.d.). *Recomanacions en la redacció del Full d'Informació als participants i del Consentiment informat per investigacions que impliquin intervencions en éssers humans o amb dades humanes*. Comitè d'Ètica de la Recerca de la UVic-UCC. https://www.uvic.cat/system/files/document_ajuda_investigadors_rev_def_7_3_19.pdf
- UVIC. (2012). *Codi de bones pràctiques de la Universitat de VIC*. Universitat de Vic. https://www.uvic.cat/sites/default/files/UVic_EscolaDeDoctorat_CodiDeBonesPr%C3%A0ctiques_0.pdf
- UVIC-UCC. (2020). *Aspectes ètics en el desenvolupament del TFG/TFM*. Comitè d'Ètica de la Recerca de la UVic-UCC. https://www.uvic.cat/sites/default/files/cat_aspectes_etics_tfg.pdf
- Valdez, L. i O'Malley, J.M. (1992). *Performance and Portfolio Assessment for Language minority students* (Informe NCBE-9). National Clearinghouse for Bilingual Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346747.pdf>

- Valeeva, R.A., Baykova, O.V. i Kusainov, A.K. (2016). Foreign Language Professional Communicative Competence as a Component of the Academic Science Teacher's Professional Competence. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(3), 173-183. <http://www.ijese.net/makale/127.html>
- Valle, J. i Manso, J. (2018). El Practicum en la formación inicial: aportacions del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, mayo, (489), 1-5. <http://hdl.handle.net/10486/685215>
- Vallejo, M. i Molina, J. (2011). Análisis de las metodologías activas en el grado de maestro en educación infantil: la perspectiva del alumnado. *REIFOP*, 14(1), 207-217. Repositori Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678807>
- Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación sociológica. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis Sociología.
- Velasco-Martínez, L.C. i Tójar-Hurtado, J.C. (2018). Competency-Based Evaluation in Higher Education – Design and Use of Competence Rubrics by University Educators. *International Education Studies*, 11(2), 118-132. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n2p118>
- VIA University College. (s.d.). *Læreruddannelsen*. <https://www.via.dk/uddannelser/laerer>
- Vidal, K. i Jarvis, S. (2018). Effects of English-medium instruction on Spanish students' proficiency and lexical diversity in English. *Language Teaching Research*, 24(5), 1-20. <https://doi.org/10.1177/1362168818817945>
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O. i García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 35-55. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART5.pdf>
- Villardón, L. (2012). Planificación de la evaluación. De las competencias a los indicadores y de los indicadores a las competencias. *DIDAC*, 60, 32-38. http://revistas.iberomex.mx/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=1&totalRows_paginas=7&id_volumen=6&id_articulo=75&pagina=1
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an International review of the literature. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-professional-development-international-review-literature>
- Wang, Y-H. (2010). Using Communicative Language Games in Teaching and Learning English in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Engineering Technology and Education*, 7(1), 126-142. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.8971&rep=rep1&type=pdf>
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*. Jossey-Bass.

- Wesselink, R., Biemans, H.J.A., Mulder, M. i van den Elsen, E.R. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European journal of vocational training*, (40), 52-66. Repositori ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ776616>
- Wigham, C.R. i Chanier, T. (2013). Les mondes synthétiques: un terrain pour l'approche Emile dans l'enseignement supérieur?. *Recherches et Applications*, 54, 77-93. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00829040>
- Williamson, G. i Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. A M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre i K.E. Demers (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 134-156). Routledge. <http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3711/Handbooks%20of%20Research%20on%20Teacher%20Education.pdf?sequence=1#page=173>
- Wilson, H. (2009). The Process of Creating Learning Space. A D. Radcliffe, H. Wilson, D. Powell i B. Tibbetts (Eds.), *Space. Learning Spaces in Higher Education: Positive Outcomes by Design* (pp. 17-23). The University of Queensland i Australian Learning & Teaching Council. <https://static1.squarespace.com/static/55d3f590e4b0d60074069c3d/t/5cca4874c830253749556752/1556760973074/UQ+Next+Generation+Book.pdf>
- Wilson, K. i Devereux, L. (2014). Scaffolding theory: High challenge, high suport in Academic Language and Learning (ALL) contexts. *Journal of Academic Language & Learning*, 8(3), 91-100. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/353>
- Xerri, D. (2017). Using Questionnaires in Teacher Research. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(3), 65-69. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1268033>
- Yakaeva, T., Salekhova, L., Kuperman, K. i Grigorieva, K. (2017). Content And Language Integrated Learning: Language Scaffolding And Speech Strategies. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(9), 137-143. https://kpfu.ru/staff_files/F_688703304/Scaffolding_strategies.pdf
- Yang, S. i Mei, B. (2018). Understanding learners' use of augmented reality in language learning: insights from a case study. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 511-513. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450937>
- Yáñez, C. (2016). *Anàlisi de la implementació de les TIC als museus d'Andorra. Bases per al disseny i desenvolupament d'una estratègia d'avaluació com a eina de gestió* [Tesi doctoral, Universitat d'Andorra]. Repositori Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/353859>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. Sage.
- Zabala, A. i Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Innovación Educativa*, (161), 40-46. https://www.researchgate.net/publication/39218777_La_ensenanza_de_las_competencias

- Zambrano, A.O. (2017). Diseño y validación de un cuestionario para el docente: análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista Intersecciones Educativas*, 7(2), 27-46. <https://revistainteredu.com/index.php/interedu/article/view/4831Oct.2021>
- Zeichner, K. (2016). Advancing Social Justice and Democracy in Teacher Education: Teacher Preparation 1.0, 2.0, and 3.0. *Kappa Delta Pi Record*, 52(4), 150-155. <https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1223986>
- Zwart, R.C., Korthagen, F.A.J. i Attema-Noordewier, S. (2015). A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education*, 41(3), 579-596. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.919341>

ANNEXOS

Annex 1. Base de dades de l'estudi de cas

[Accés a l'arxiu](#)

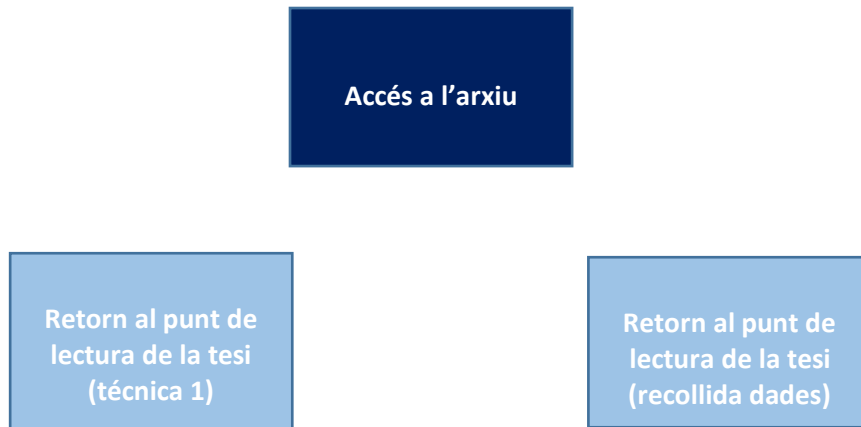
[Retorn al punt de lectura de la tesi](#)

Annex 2. Cadena d'evidències

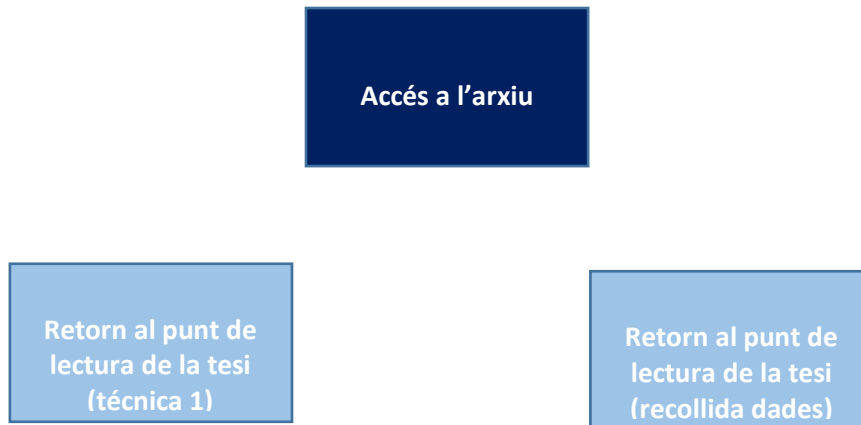
[Accés a l'arxiu](#)

[Retorn al punt de lectura de la tesi](#)

Annex 3. Base de dades 1. Formacions inicials de mestre estrangeres



Annex 4. Base de dades 2: Proves de llengües, retorn, competències i exposició



Annex 5. Guió d'anàlisi documental

[Accés a l'arxiu](#)

[Retorn al punt de
lectura de la tesi](#)

Annex 6. Qüestionaris professorat i estudiants BCE

Els següents enllaços inclouen totes les preguntes de cadascun dels qüestionaris, en format d'impressió. No es fa distinció de les preguntes condicionades, encara que s'indica.

**Accés a l'arxiu
(professorat)**

**Accés a l'arxiu
(estudiants)**

Retorn al punt de
lectura de la tesi
(Tècnica 2)

Retorn al punt de
lectura de la tesi
(Qüest. definitius)

Retorn al punt de
lectura de la tesi
(Resultats qüest.
professorat)

Retorn al punt de
lectura de la tesi
(Resultats qüest.
estudiants)

Annex 7. Relació pregunta-referència dels qüestionaris de professorat i estudiants

**Accés a l'arxiu
(professorat)**

**Accés a l'arxiu
(estudiants)**

**Retorn al punt de
lectura de la tesi**

Annex 8. Equivalència preguntes qüestionari professorat i estudiants

[Accés a l'arxiu](#)

[Retorn al punt de lectura de la tesi](#)

Annex 9. Panell d'experts en la validació dels qüestionaris

- **Arantza Mongelos.** Professora en l'àrea de contextualització de la professió docent a educació primària de la Mondragon Unibertsitatea. Investigadora al grup *Innovación e intervención en sociedades interculturales y plurilingües*, Mondragon Unibertsitatea. Doctora en Filosofia i Ciències de l'educació.
- **Betlem Sabrià.** Professora al centre d'estudis virtuals de la Universitat d'Andorra. Investigadora al *Grup Interdisciplinari en Educació*, Universitat d'Andorra. Doctora en l'àmbit de la Formació Continuada.
- **Carli Bastida.** Professora en l'àmbit de la llengua i literatura a Andorra i als Pirineus de la Universitat d'Andorra. Investigadora al *Grup de recerca en llengües*, Universitat d'Andorra. Doctora en l'àmbit de la Lingüística i la comunicació electrònica.
- **Cristina Escobar.** Professora al departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigadora al *Language and Education (LED) Research Team*, Universitat Autònoma de Barcelona. Doctora en l'àmbit de Didàctica de la llengua estrangera.
- **Enric Falguera.** Professor en l'àmbit de la didàctica de la llengua i la literatura a la Universitat de Lleida. Investigador en línies de recerca com la literatura infantil i juvenil, la competència literària en els infants i joves, concepte d'hipertext i literatura digital a l'escola. Doctor en Filologia catalana.
- **Enrique Correa.** Vicedegà i secretari de la facultat d'educació de la Université de Sherbrooke, Québec. Investigador en l'àmbit de la docència, formació dual i psicopedagogia, Université de Sherbrooke. Doctor en Psicopedagogia.
- **Eugenio Astigarraga.** Professor en l'àrea de desafiaments i funcions de l'educació i nou disseny i definició de continguts de la Mondragon Unibertsitatea. Investigador al grup *Innovación e intervención en educación inclusiva*, Mondragon Unibertsitatea. Doctor en Innovació i intervenció educativa.
- **Guzman Mancho.** Professor en l'àmbit de la lingüística aplicada a la Universitat de Lleida. Investigador al grup de recerca *Cercle de Lingüística Aplicada*, Universitat de Lleida. Doctor en Filologia anglesa.
- **Jordi Coiduras.** Professor en l'àmbit de didàctica, orientació escolar i formació dual de la Universitat de Lleida. Investigador al *Grup de Recerca: Competències, Tecnologia i Societat en Educació – COMPETECS*, Universitat de Lleida. Doctor en Psicopedagogia.
- **Lluís Saez.** Professor en l'àmbit de les ciències socials i filosofia social i política a ESADE i la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigador en línies de recerca com valors, família, usos del temps, joventut, modernitat i postmodernitat. Doctor en Sociologia.
- **Mariane Gazaille.** Professora en l'àmbit de l'aprenentatge de segones llengües i interculturalitat de la Université du Québec à Trois-Rivières. Investigadora en la presència del docent, la comunicació i les TIC en l'ensenyament-aprenentatge de segones llengües. Doctora en Educació.

- **Montserrat Casalprim.** Professora en l'àrea de dret i economia de la Universitat d'Andorra. Investigadora al *Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació*, Universitat d'Andorra. Doctora en Economia de l'educació.
- **Nagore Ipiña.** Professora en les àrees de cultura basca, AICLE, recerca a l'escola i TIC al plurilingüisme, a la Mondragon Unibertsitatea. Investigadora al grup *Innovación e intervención en sociedades interculturales y plurilingües*, Mondragon Unibertsitatea. Doctora en Humanitats i educació.
- **Rosa Mariño.** Professora en l'àmbit d'Economia de l'empresa, de la Universitat d'Andorra. Investigadora al *Grup de recerca en economia financera* de la Universitat d'Andorra. Doctora en l'àmbit de l'Organització i estratègia empresarial.
- **Rosa Mateu.** Professora en l'àrea de la comunicació, la lingüística aplicada i la pragmàtica de la llengua espanyola de la Universitat de Lleida. Investigadora al *Grup de Recerca en Mediació Lingüística*, Universitat de Lleida. Doctora en Filologia hispànica.
- **Virginia Larraz.** Professora en l'àrea d'educació i tecnologia a la Universitat d'Andorra. Investigadora al *Grup Interdisciplinari en Educació*, Universitat d'Andorra. Doctora en l'àmbit de la Tecnologia Educativa.
- **Xavier Carrera.** Professor en l'àrea de didàctica i organització escolar, de la Universitat de Lleida. Investigador al *Grup de Recerca: Competències, Tecnologia i Societat en Educació – COMPETECS*, Universitat de Lleida. Doctor en Psicopedagogia.

Retorn al punt de
lectura de la tesi

Annex 10. Validació quantitativa qüestionari professorat i qüestionari estudiants

**Accés a l'arxiu
(professorat)**

**Accés a l'arxiu
(estudiants)**

**Retorn al punt de
lectura de la tesi
(professorat)**

**Retorn al punt de
lectura de la tesi
(estudiants)**

Annex 11. Retorn quantitatiu-qualitatiu i proposta de reformulació dels qüestionaris de professorat i estudiants

[Accés a l'arxiu
\(professorat\)](#)

[Accés a l'arxiu
\(estudiants\)](#)

[Retorn al punt de
lectura de la tesi](#)

Annex 12. Guions d'entrevista semiestructurada a responsables acadèmic, professorat i estudiants

Accés a l'arxiu
(responsables
acadèmics_
castellà-anglès)

Accés a l'arxiu
(professorat_
castellà-anglès)

Accés a l'arxiu
(estudiants_
castellà-anglès)

Retorn al punt de
lectura de la tesi

Annex 13. Panell d'expertes en la validació guions d'entrevista semiestructurada

- **Alexandra Saz.** Professora en l'àmbit de la formació inicial de mestres de la Universitat d'Andorra. Investigadora al *Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació*, Universitat d'Andorra. Doctora en l'àmbit de la Psicologia de l'educació.
- **Betlem Sabrià.** Professora al centre d'estudis virtuals de la Universitat d'Andorra. Investigadora al *Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació*, Universitat d'Andorra. Doctora en l'àmbit de la Formació Continuada.
- **Montserrat Casanovas.** Directora de l'Institut de Llengües de la Universitat de Lleida. Investigadora al *Grup d'Investigació en Mediació Lingüística*, Universitat de Lleida. Doctora en Filologia Espanyola.
- **Rosa Mariño.** Professora en l'àmbit d'Economia de l'empresa, de la Universitat d'Andorra. Investigadora al *Grup de recerca en economia financera* de la Universitat d'Andorra. Doctora en l'àmbit de l'Organització i estratègia empresarial.
- **Sara Esqué.** Professora en l'àmbit d'infermeria, de la Universitat d'Andorra. Investigadora al *Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació*, Universitat d'Andorra. Doctora en l'àmbit d'Infermeria.

Retorn al punt de
lectura de la tesi

Annex 14. Llistat de verificació per a la validació del guió d'entrevista semiestructurada

[Accés a l'arxiu](#)

[Retorn al punt de lectura de la tesi](#)

Annex 15. Retorn expertes en la validació dels guions d'entrevista semiestructurada

[Accés a l'arxiu](#)

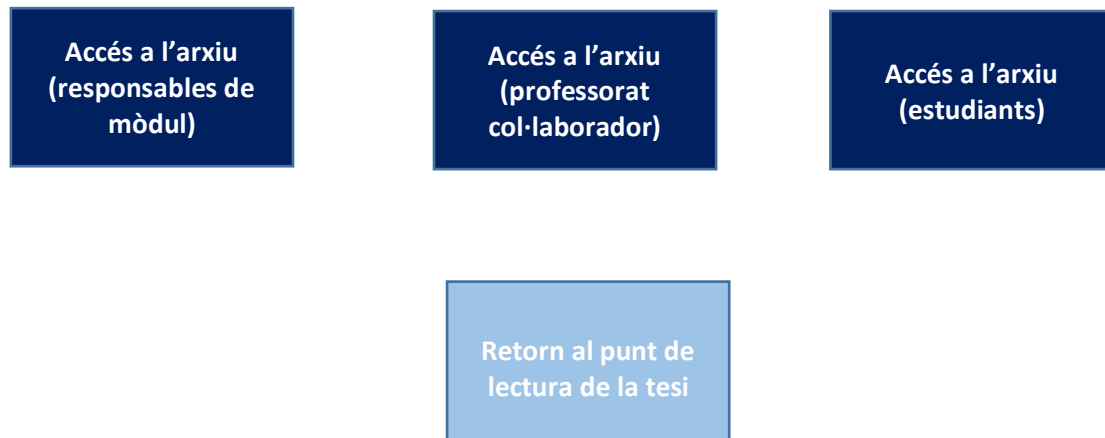
[Retorn al punt de
lectura de la tesi](#)

Annex 16. Pauta d'observació d'entorns d'ensenyament-aprenentatge

[Accés a l'arxiu](#)

[Retorn al punt de lectura de la tesi](#)

Annex 17. Guions grups focals Uda



Annex 18. Justificació preguntes grup focal

[Accés a l'arxiu](#)

[Retorn al punt de lectura de la tesi](#)

Annex 19. Llistat de documents que orienten la formació al BCE

[Accés a l'arxiu](#)

[Retorn al punt de lectura de la tesi](#)

Annex 20. Resum quantitatiu d'anàlisi documental BCE

[Accés a l'arxiu](#)

[Retorn al punt de lectura de la tesi](#)

Annex 21. Full informatiu i consentiment informat

**Accés a l'arxiu
(català)**

**Accés a l'arxiu
(castellà)**

**Accés a l'arxiu
(anglès)**

**Retorn al punt de
lectura de la tesi
(adm. Qüestionaris)**

**Retorn al punt de
lectura de la tesi
(qüestions ètiques)**

Annex 22. Carta de sol·licitud per a la recollida de dades

[Accés a l'arxiu](#)

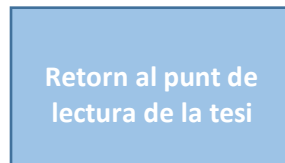
[Retorn al punt de
lectura de la tesi](#)

Annex 23. Comprovant d'inscripció de dades a l'Agència de Protecció de Dades d'Andorra (APDA)

[Accés a l'arxiu](#)

[Retorn al punt de lectura de la tesi](#)

Annex 24. Pautes d'observació dels contextos d'ensenyament-aprenentatge de l'UdA, MU, EHU i VIA



Annex 25. Proposta rúbrica d'avaluació de la CC per al BCE

[Accés a l'arxiu](#)

[Retorn al punt de lectura de la tesi](#)