



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**El contracte pedagògic com a facilitador en els cas de  
les metodologies "Cas Integrat" i "Pla d'Acció Tutorial"  
en el grau d'Infermeria de l'Escola Universitària  
d'Infermeria Sant Joan de Déu**

Amèlia Guilera Roche



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**

# **El contracte pedagògic com a facilitador en els cas de les metodologies "Cas Integrat" i "Pla d'Acció Tutorial" en el grau d'infermeria de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu**

---

**Amèlia Guilera Roche**

**Directora: Dra. Anna Forés Miravalles**

**Barcelona, 2015**



**Facultat d'Educació**

**Programa de Doctorat Educació i Societat**

Als meus pares Lluís i Amèlia. A Xavier,  
Anna, Marc, Carles i Abril.

## Agraïments

A la meva directora de tesi Dra. Anna Forés, per haver-me portat fins aquí de la ma, amb suavitat i força, sempre amb un somriure i paraules positives. Sense tu hagués estat impossible.

Al meu professor Toni Ruiz que m'ha ensenyat tot el que sé de metodologia. Sempre present, proper i disposat a ajudar.

Al meu equip de Direcció del Campus: M<sup>a</sup> José pel seu suport incondicional, Núria per totes les hores de presència i dedicació sense haver de demanar-li, Patrícia per la feina callada sempre amb un somriure, Olga pels ànims constants, Judit per substituir-me tantes i tantes vegades, a Júlia per ser una amiga i acompanyar-me al llarg de tants anys en aquest viatge investigador.

A tots els integrants de la comunitat educativa del Campus, i als estudiants i tutors que m'heu ajudat col·laborant en la recerca. A Nuri Bermudo per suportar-me en els mals moments i defensar a l'agenda els meus espais de tesi amb les dents.

A M<sup>a</sup> Pilar, la meva amiga que sempre hi és passi el temps que passi. A Dolors, Isabel, Montse i Olga per les bones estones.

A Claudia, Andrea i Blanca Molina, Pol Gago, Mònica Degràcia, Rosa Parra, Marta Roig, Ana Merino i Sara Pareja que han aportat cadascun d'ells el seu esforç per construir un resultat de qualitat.

Al meu pare Lluís que ens va inculcar a tots els fills la cultura de l'esforç i la superació, li hauria agradat molt veure fins on he arribat.

A la meva mare Amèlia per la que sóc el que sóc i com sóc.

Als meus germans Mercè, Rosa, Gemma i Lluís, perquè sempre han estat al meu costat donant suport.

A Xavier, només ell sap el cost que ha significat per a mi arribar aquí.

Als meus fills Anna i Marc el millor que m'ha donat la vida i, al meu gendre Carles, perquè m'han donat l'impuls, perquè m'han empenyat, perquè sempre m'han dit que podia fer-ho. Perquè és per ells que vull ser cada dia millor persona.

A la meva neta Abril, per existir.

## ÍNDIX

INTRODUCCIÓ .....	12
MOTIVACIÓ PERSONAL.....	12
RESUM.....	14
1. ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA .....	16
1.1. Introducció.....	16
1.2. Context institucional.....	16
1.3. Context curricular.....	18
1.4. Context temporal.....	20
1.5. Disseny dels objectius de la recerca.....	20
1.5.1. En quan a l'Espai Europeu d'Educació Superior.....	22
1.5.2. En quan a l'organització curricular.....	23
1.5.3. En quan al disseny de metodologies docents.....	24
1.5.4. En quan a l'autonomia de l'estudiant.....	27
1.6. Resum del capítol.....	31
2. L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR.....	32
2.1. Introducció.....	32
2.2. La creació de la Unió Europea.....	33
2.3. El procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior.....	36
2.4. L'EEES i la nova estructura de títols a Espanya.....	43
2.5. Infermeria. De la Llei de Bases de Sanidad Nacional de 1944 a l'Ajudant Tècnic Sanitari.....	46
2.6. Infermeria. De l'Ajudant Tècnic Sanitari al Graduat en Infermeria.....	50
2.7. L'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu.....	55
2.8. Resum del capítol.....	57
3. LES COMPETÈNCIES EN EL MARC DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR.....	59
3.1. Introducció.....	59
3.2. Origen i etimologia del terme competències.....	60
3.3. Definició de competència.....	62
3.4. De les competències professionals a les competències en educació.....	68
3.4.1. Competències professionals.....	69
3.4.2. Competències en educació.....	71
3.4.3. Atendre les necessitats del mercat laboral.....	73
3.5. Les competències a l'Espai Europeu d'Educació Superior.....	74
3.5.1. El Projecte Tunning.....	77
3.5.2. Model AQU Catalunya.....	80
3.6. Les competències transversals i específiques en el grau d'infermeria de l'EUI Sant Joan de Déu.....	81
3.7. Resum del capítol.....	87
4. EL CONTRACTE PEDAGÒGIC.....	89
4.1. Introducció.....	89
4.2. La pedagogia del contracte.....	90
4.3. Contracte pedagògic, contracte didàctic, contracte d'aprenentatge.....	92
4.3.1. Definició de contracte.....	95
4.3.2. Característiques, principis, objectius i funcions del contracte.....	99
4.3.3. Avantatges.....	102
4.3.4. Inconvenients.....	105
4.4. Planificació del contracte.....	107
4.5. La flexibilitat del contracte.....	108
4.6. Resum del capítol.....	111
5. LA COOPERACIÓ EN EDUCACIÓ.....	113
5.1. Introducció.....	113
5.2. Antecedents de l'aprenentatge cooperatiu.....	114

5.3. Cooperació en educació. Definició.....	119
5.4. Elements de l'aprenentatge cooperatiu.....	123
5.5. Models cooperatius.....	127
5.5.1. Jigsaw.....	127
5.5.2. Group Investigation.....	130
5.5.3. Student Team Learning.....	131
5.5.3.1. Student Teams-Achievement Divisions (STAD).....	132
5.5.3.2. Teams-Games-Tournaments (TGT).....	133
5.5.3.3. Team Accelerated Instruction (TAI).....	133
5.5.3.4. Jigsaw II.....	133
5.5.3.5. Cooperative Integrated Reading & Composition (CIRC).....	134
5.5.4. Learning Together.....	134
5.6. Resum del capítol.....	136
6. EL CAS INTEGRAT.....	137
6.1. Introducció.....	137
6.2. A la recerca d'una metodologia integradora.....	137
6.3. Que és l'Aprenentatge Basat en Problemes?.....	140
6.4. El procés de treball del Cas Integrat.....	142
6.4.1. La construcció del Cas Integrat a l'EUI Sant Joan de Déu. Línies generals. .	143
6.5. Funcions del tutor en el Cas Integrat.....	146
6.6. El contracte pedagògic en el Cas Integrat.....	149
6.7. Resum del capítol.....	154
7. LA TUTORIA.....	155
7.1. Introducció.....	155
7.2. Antecedents de la tutoria.....	156
7.3. La tutoria. Definició.....	160
7.4. La tutoria a la Universitat.....	164
7.5. Aspectes significatius de la tutoria universitària.....	167
7.6. Resum del capítol.....	172
8. EL PLA D' ACCIÓ TUTORIAL.....	173
8.1. Introducció.....	173
8.2. El Pla d'Acció Tutorial.....	174
8.3. El PAT a l'EUI Sant Joan de Déu.....	176
8.3.1. La construcció del PAT a l'EUI Sant Joan de Déu.....	178
8.3.2. El contracte pedagògic en el PAT.....	183
8.4. Resum del capítol.....	188
9. METODOLOGIA DE LA RECERCA.....	189
9.1. Introducció.....	189
9.2. Investigació educativa.....	191
9.3. Concreció terminològica.....	197
9.4. Metodologia.....	198
9.5. Mètodes.....	207
9.5.1. El mètode experimental.....	209
9.6. Tècniques.....	212
9.6.1. Qüestionari.....	214
9.6.2. L'entrevista.....	216
9.6.3. Anàlisi de documents.....	219
9.7. Resum del capítol.....	222
10. FASES DE LA RECERCA.....	223
10.1. Introducció.....	223
10.2. Fases en el desenvolupament de la recerca.....	224
10.3. Fase prèvia : el problema.....	227
10.4. Fase de planificació.....	230
10.4.1. Formulació de la pregunta central.....	230
10.4.2. Establiment dels objectius que han de guiar el treball de recerca.....	234

10.4.3. Realització d' una revisió bibliogràfica.....	236
10.4.4. Elaboració del marc teòric de la recerca.....	237
10.4.5. Elecció de la metodologia, mètode i tècniques.....	239
10.4.6. Elaboració dels instruments de recollida d'informació.....	240
10.4.6.1. Qüestionaris.....	241
10.4.6.2. Entrevistes.....	242
10.4.7. Selecció de la població objecte d'estudi.....	243
10.5. Fase de recollida de dades i compromís ètic.....	245
10.5.1. Emplenament del qüestionari autoadministrat.....	246
10.5.2. Realització d'entrevistes en profunditat.....	247
10.5.3. Elecció dels document a analitzar.....	248
10.5.4. L'atenció als aspectes ètics.....	250
10.6. Fase d'anàlisi.....	252
10.6.1. Criteris de rigor.....	252
10.6.2. Procediment de preparació de les dades obtingudes.....	255
10.6.2.1 Dades obtingudes a partir dels qüestionaris.....	255
10.6.3.2. Dades obtingudes a partir de les entrevistes.....	261
10.7. Resum del capítol.....	262
11. ANÀLISI DELS RESULTATS DE LA RECERCA.....	263
11.1. Introducció.....	263
11.2. Resultats referits al perfil dels estudiants.....	263
11.3. Perfil dels tutors entrevistats.....	269
11.4. Resultats referits a les dades recollides amb el qüestionari d'associació lliure de paraules.....	271
11.5. Contracte pedagògic.....	274
11.5.1. Extracció de factors de les correspondències múltiples "Contracte pedagògic".	276
11.5.2. Posicionament de les variables categorials en el concepte "contracte pedagògic".	288
11.5.3. Caracterització de les variables.....	290
11.6. Cas Integrat.....	293
11.6.1. Extracció de factors de les correspondències múltiples "Cas integrat".	295
11.6.2. Posicionament de les variables categorials "cas integrat".	306
11.6.3. Caracterització de les variables.....	307
11.7. Pla d'Acció Tutorial.....	310
11.7.1. Extracció de factors de les correspondències múltiples "Pla Acció Tutorial".	312
11.7.2. Posicionament de les variables categorials "PAT".	326
11.7.3. Caracterització de les variables.....	327
11.8.1. Resultats relacionats amb el PAT al Campus Docent Sant Joan de Déu a partir de l'anàlisi documental.....	330
11.9. Els resultats i la seva relació amb el que diuen estudiants i tutors. Anàlisi textual i literal de les entrevistes.....	341
11.9.1 Resultat del contingut general de totes les entrevistes dels estudiants.....	342
11.9.2. Resultat del contingut general de totes les entrevistes de tutors.....	345
11.9.3. Resultat del contingut de les entrevistes a estudiants i tutors sobre el rol del tutor.....	350
11.9.4. Resultat del contingut de les entrevistes a estudiants i tutors sobre el contracte pedagògic i la seva formalització.....	356
11.9.5. Resultat del contingut de les entrevistes a estudiants i a tutors sobre el Cas Integrat, especial referència als "conflictes companys".	360
11.9.6 Resultat del contingut de les entrevistes dels tutors. PAT.....	366
11.9.7. Resultat del contingut de les entrevistes a estudiants i tutors sobre aspectes de millora de les metodologies Cas Integrat i PAT.....	370
11.10. Resum del capítol.....	375
12. CONCLUSIONS DE LA RECERCA.....	377

12.1. Introducció.....	377
12.2. Vinculació amb els objectius de la recerca. ....	377
12.3. Objectius de fonamentació. ....	379
12.3. Limitacions de la recerca.....	407
12.4. Continuitat de la recerca. ....	409
BIBLIOGRAFIA.....	411



## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1.1. Objectius generals i específics de la recerca.

Taula 2.1. Cronologia del procés de Bolonya.

Taula 2.2. Recull de legislació revisada per ordre cronològic.

Taula 3.1. Significat de “competència” en diferents disciplines.

Taula 3.2. Significat de “competència” en diferents àmbits.

Taula 3.3. Definicions de “competència”.

Taula 3.4. Components de les definicions de “competències”.

Taula 3.5. Finalitats de les definicions de “competències”.

Taula 3.6. Competències genèriques. Projecte Tunning.

Taula 4.1. Definició de contracte.

Taula 4.2. Components de les definicions de contracte.

Taula 4.3. Finalitats de les definicions de contracte.

Taula 4.4. Planificació del contracte.

Taula 5.1. Definicions de cooperació en educació.

Taula 5.2. Components de les definicions de cooperació en educació.

Taula 5.3. Finalitats de les definicions de cooperació en educació.

Taula 5.4. Estructures d'aprenentatge.

Taula 5.5. Seqüència d'implementació de Jigsaw.

Taula 5.6. Seqüència d'implementació de Group Investigation.

Taula 5.7. Seqüència d'implementació d'Student Team Learning.

Taula 5.8. Agrupació d'alumnes Learning Together.

Taula 6.1. Elements de configuració de la metodologia.

Taula 6.2. Línies generals de construcció del Cas Integrat.

Taula 6.3. Cas Integrat. Primera tutoria.

Taula 6.4. Cas Integrat. Segona tutoria.

Taula 6.5. Cas Integrat. Tercera tutoria.

Taula 6.6. Cas Integrat. Sessió de treball autònom del grup.

Taula 6.7. Cas Integrat. Quarta tutoria.

Taula 6.8. Aspectes i indicadors d'avaluació del Cas Integrat.

Taula 7.1. Definicions de tutoria.

Taula 7.2. Components de les definicions de tutoria.

Taula 7.3. Finalitats de les definicions de tutoria.

Taula 7.4. Aspectes significatius de la tutoria universitària.

Taula 8.1. Funcions de la tutoria segons el moment d'intervenció.

Taula 8.2. Objectius del PAT per àmbits.

Taula 8.3. Línies generals de construcció del PAT.

Taula 8.4. Aspectes i indicadors d'avaluació del PAT.

Taula 8.5. Planificació i activitats del PAT. Primer i segon semestre.

Taula 8.6. Planificació i activitats del PAT. Tercer i quart semestre.

Taula 8.7. Planificació i activitats del PAT. Cinquè i sisè semestre.

Taula 8.8. Planificació i activitats del PAT. Setè i vuitè semestre.

Taula 9.1. Dicotomia dimensions qualitatiu / quantitatiu.

Taula 9.2. Perspectives metodològiques i tipus d'investigació.

Taula 9.3. Característiques bàsiques de les entrevistes semiestructurades.

Taula 10.3. Rigor científic.

Taula 10.4. Triangulació.

Taula 10.5. Exemple de llistat vocabulary\_alpha, per ordre alfabètic.

Taula 10.6. Exemple configuració categories. "contracte pedagògic". Conceptes: educació i professional. Agrupacions definitives i eleccions.

Taula 10.7. Nombre de qüestionaris, paraules globals i categories finals.

Taula 10.8. Substitució de paraules.

Taula 10.9. Exemple configuració categories. "PAT". Conceptes: queixes perfil, tasca i relació tutor. Agrupació definitiva i eleccions.

Taula 11.1. Nombre d'estudiants per via d'accés i nota de tall.

Taula 11.2. Resum perfil dels estudiants.

Taula 11.3. Perfil dels tutors entrevistats: implicació en les metodologies.

Taula 11.4. Perfil dels tutors entrevistats: ensenyament i àrea de coneixement.

Taula 11.5. Categories pel tres conceptes estudiats.

Taula 11.6. Resultats globals "contracte pedagògic".

Taula 11.7. Agrupacions definitives: ordre alfabètic i ordre freqüencial.

Taula 11.8. Quatre primeres agrupacions per nombre d'eleccions.

Taula 11.9. Histograma dels primers 8 factors.

Taula 11.10. Determinació de factors.

Taula 11.11. Factor 1- Contracte pedagògic.

Taula 11.12. Factor 2- Contracte pedagògic.

Taula 11.13. Factor 3- Contracte pedagògic.

Taula 11.14. Coordenades i valors significatius en els factors de variables il·lustratives.

Taula 11.15. Característiques individuals de respostes. Variable sexe.

Taula 11.16. Característiques individuals de respostes. Variable amb qui viu.

Taula 11.17 Resultats globals "cas integrat".

Taula 11.18 Agrupacions definitives: ordre alfabètic i ordre freqüencial.

Taula 11.19. Quatre primeres agrupacions per nombre d'eleccions.

Taula 11.20. Histograma dels primers 8 factors.

Taula 11.21. Determinació de factors.

Taula 11.22. Factor 1- Cas Integrat.

Taula 11.23 Factor 2- Cas integrat.

Taula 11.24. Factor 3 Cas integrat.

Taula 11.25. Coordenades i valors significatius en els factors de variables il·lustratives.

Taula 11.26. Característiques individuals de respostes. Edat.

Taula 11.27. Característiques individuals de respostes. Amb qui viu. Cas integrat.

Taula 11.28 Resultats globals "Pla Acció Tutorial".

Taula 11.29. Agrupacions definitives: ordre alfabètic i ordre freqüencial.

Taula 11.30. Sis primeres agrupacions per nombre d'eleccions.

Taula 11.31 Histograma dels primers 8 factors "PAT".

Taula 11.32 Determinació de factors.  
Taula 11.33. Factor 1- PAT.  
Taula 11.34. Factor 2- Pla d'Acció Tutorial.  
Taula 11.35 Factor 3- Pla Acció Tutorial.  
Taula 11.36. Coordenades i valors significatius en els factors de variables il·lustratives.  
Taula 11.37. Característiques individuals de respostes. Amb qui viu.  
Taula 11.38. Enquestes tabulades en relació a alumnes matriculats.  
Taula 11.39: Diferències de valoracions segons el curs acadèmic.  
Taula 11.40. Qualificacions TFG en percentatges.  
Taula 11.41 . Formalització del contracte. Aportacions estudiants i tutors.  
Taula 11.42 Resultat de l'arxiu hapax. PAT.

Taula 12.1. Objectius generals i específics de la recerca.  
Taula 12.2. Propostes de millora. Cas Integrat 1.  
Taula 12.3. Propostes de millora. Cas Integrat 2.  
Taula 12.4. Propostes de millora. Cas Integrat 3.

Taula 12.5. Propostes de millora. PAT 1.  
Taula 12.6. Propostes de millora. PAT 2.  
Taula 12.7. Propostes de millora. PAT 3.  
Taula 12.8. Elements del contracte pedagògic.

## **ÍNDEX DE QUADRES**

Quadre 3.1. Competències EUI Sant Joan de Déu. Compromís ètic.  
Quadre 3.2. Competències EUI Sant Joan de Déu. Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat.  
Quadre 3.3. Competències EUI Sant Joan de Déu. Treball en equip.  
Quadre 3.4. Competències EUI Sant Joan de Déu. Capacitat creativa i emprenedora.  
Quadre 3.5. Competències EUI Sant Joan de Déu. Sostenibilitat.  
Quadre 3.6. Competències EUI Sant Joan de Déu. Capacitat comunicativa.

Quadre 6.1. Cas Integrat, 2n Semestre curs 2012/13: text i contingut a treballar.  
Quadre 6.2. Cas Integrat, 2n Semestre curs 2012/13: competències i resultats d'aprenentatge.  
Quadre 6.3. Rúbrica Cas Integrat. Tutories. Apartats: assistència i actitud.  
Quadre 6.4. Rúbrica Cas Integrat. Tutories. Apartats: participació i coneixements.

Quadre 8.1. Qüestionari avaluació tutors del PAT.  
Quadre 8.2. Rúbrica Pla Acció Tutorial. Apartat: seguiment del PAT.  
Quadre 8.3. Rúbrica Pla Acció Tutorial. Apartat: treball final de grau.

Quadre 9.1. Característiques de la present recerca.  
Quadre 9.2. Precisions terminològiques.

Quadre 10.1 Fases de la recerca: tasques desenvolupades.  
Quadre 10.2. Disseny ex-post-facto.  
Quadre 10.3. Recull de documentació.

Quadre 10.4. Segment del qüestionari “ contracte pedagògic”. Qüestionaris del 75 al 78.

Quadre 10.5. Segment del qüestionari “ PAT”. Qüestionari 93.

Quadre 11.1. Documentació analitzada PAT.

Quadre 11.2. Informe PAT.

Quadre 11.3. Perfil del tutor. Aportacions estudiants i tutors.

Quadre 12.1. Eines d'establiment de contracte.

## **ÍNDEX DE MAPES CONCEPTUALS**

Mapa conceptual 3.1. Dimensions de la competència.

Mapa conceptual 5.1. Interaccions educatives.

Mapa conceptual 7.1. Funció tutorial.

Mapa conceptual 9.1. Investigació Educativa.

## **ÍNDEX DE GRÀFICS**

Gràfic 9.1. Eixos paradigmàtics de les perspectives quantitativa/qualitativa.

Gràfic 9.2. Continu Metodologia Mixta.

Gràfic 11.1. Població: variable edat.

Gràfic 11.2. Població: variable ocupació laboral.

Gràfic 11.3. Població: variable amb qui vius.

Gràfic 11.4. Projectió del factor 1 i el factor 2. Contracte pedagògic.

Gràfic 11.5. Projectió del factor 2 i el factor 3. Contracte pedagògic.

Gràfic 11.6. Projectió del factor 1 i el factor 2. Cas Integrat.

Gràfic 11.7. Projectió del factor 2 i el factor 3. Cas Integrat.

Gràfic 11.8. Projectió del factor 1 i el factor 2. PAT.

Gràfic 11.9. Projectió del factor 2 i el factor 3. PAT.

Gràfic 11.10. Puntuacions mitjanes globals segons torn de classe.

Gràfic 11.11. Puntuacions mitjanes globals segons curs.

Gràfic 11.12. Puntuacions mitjanes globals segons curs i torn.

Gràfic 11.13. Puntuacions mitjanes dels ítems de valoració el PAT.

Gràfic 11.14. Puntuacions mitjanes dels ítems de valoració del PAT segons torn.

Gràfic 11.15. Classificació descendent jeràrquica, dendrograma amb paraules entrevistes estudiants.

Gràfic 11.16. Anàlisi factorial de correspondències. Entrevistes estudiants.

Gràfic 11.17. Classificació descendent jeràrquica, dendrograma entrevistes tutors.

Gràfic 11.18. Anàlisi factorial de correspondències. Entrevistes tutors.

Gràfic 11.19. Gràfic núvol. Entrevistes tutors.

Gràfic 11.20. Gràfic estrella rol del tutor. Entrevistes tutors.

Gràfic 11.21. Anàlisi de similituds “contracte”. Opinió dels estudiants.

Gràfic 11.22. Classificació descendent jeràrquica, dendrograma Cas Integrat. Opinió dels tutors.

Gràfic 11.23. Anàlisi factorial de correspondències. Cas Integrat. Opinió dels tutors.

Gràfic 11.24. Gràfic estrella cas integrat. Entrevistes tutors.

Gràfic 11.25. Anàlisi de similituds. PAT. Opinió dels tutors.

# INTRODUCCIÓ

## MOTIVACIÓ PERSONAL

El dia que vaig participar en l'entrevista de selecció pel lloc de Director de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, la persona que m'entrevistava, el President del Patronat de l'Escola, va dir-me " si acceptes el lloc hauràs de fer el Doctorat". Poc podia jo imaginar-me en aquell moment el que suposaria, primer acceptar el lloc de treball i posteriorment iniciar el camí vers l'obtenció del títol de Doctor. Dos màsters Universitaris, dos treballs finals de màster, l'obtenció de 180 crèdits, 60 del primer màster i 120 del segon, tornar a estudiar amb el que significa d'esforç i dedicació i, un cop amb tot això a la motxilla i amb uns quants anys més, començar el que ha estat un recorregut llarg, feixuc, estressant, de vegades tremendament encisador, engrescador, gratificant i d'altres un sot, un túnel sense final o una bona patacada contra un mur de pedra i molts cops una font de desencís. Un recorregut que tot i fer rodejat de gent, fas totalment sol i en solitud has de resoldre.

El meu interès personal està centrat en el món dels valors, en l'e-learning i en la innovació pedagògica. Això em va portar a triar un tema per a la meva tesi doctoral que combinés tots aquests aspectes i així va sorgir una idea que els combinava tots tres i va quedar recollida sota el títol "El respecte com a valor en les activitats col·laboratives virtuals". No em va costar gens (afortunadament) convèncer a la meva directora de tesi la Dra. Anna Forés perquè acceptés conduir-me en aquesta feina, la coneixia, havia estat la meva professora en una assignatura del Màster Universitari de la UOC **Educació i TIC** i havia gaudit moltíssim de la seva actuació docent en un marc complex com és l'entorn virtual.

Vaig iniciar un viatge de dos anys, preparant marc teòric, iniciant un diari de camp i realitzant la recollida de dades en una activitat docent desenvolupada a l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, una assignatura optativa, "Habilitats de desenvolupament personal", impartida quasi en la seva totalitat en un entorn virtual. El resultat va ser un desastre.

L'assignatura era un satèl·lit, quelcom aïllat en un currículum de titulació presencial, molt còmoda pels estudiants, que no havien d'assistir a classe, però tot hi existir uns pactes de funcionaments interns dels diferents grups participants en l'optativa, en els que es fixava com obligatòria la connexió a la plataforma Moodle de l'assignatura, els estudiants a l'hora d'interaccionar i comunicar-se utilitzaven altres eines com el correu electrònic, el facebook i evidentment la presencialitat tot i demanar repetides vegades que utilitzessin la plataforma Moodle. Per resoldre problemes quedaven entre ells a l'hora d'esmorzar, entre classes o un cop finalitzades aquestes. Per tant no vaig poder realitzar l'observació participant, perquè aquells a qui havia d'observar quasi no interaccionaven dins del camp d'observació.

Vaig tenir l'oportunitat de presentar el projecte i tot el que tenia recollit al grup EMA, de la Universitat de Barcelona. Em van escoltar respectuosament i després em van enfrontar a la veritat, havia topat amb una paret, podia quedar-me allí parada i explicar-ho o podia reflexionar sobre el que havia passat i a partir d'allí reformular una nova tesi doctoral. L' Anna Forés va estar exquisida, va deixar que fos jo qui prengués la decisió, sense forçar-me i vaig començar a pensar. Què havia fallat en el projecte original? Evidentment diferents coses: no havia aconseguit lligar amb els meus alumnes les normes de funcionament necessàries per poder fer la recerca, no havia assolit l'objectiu de que els diferents grups d'alumnes treballessin dins de la plataforma, amb les eines de la plataforma; havia estat impossible assolir els objectius d'aprenentatge relacionats amb el treball de grup, perquè des del primer moment els estudiants s'havien barrejat fora dels grups virtuals, en definitiva no havia pactat, acordat, negociat un contracte d'aprenentatge, que recollís exactament que era el que s'esperava d'ells, de forma intencional i clara.

Adéu projecte de tesi i quasi dos anys de feina. Benvinguda idea nova, **el contracte** (amb diferents cognoms, pedagògic, d'aprenentatge, formatiu, etc) com una eina valuosa a tenir en compte en qualsevol de les metodologies utilitzades en el Grau d'Infermeria.

## RESUM

La recerca que presentem s'estructura en apartats que es presenten ordenats en capítols.

El primer apartat d'índex conté els elements que permeten navegar pel text de la recerca, l'índex per apartats i capítols i l'índex de taules, quadres, mapes conceptuals i gràfiques, que il·lustren i donen consistència al treball que es presenta.

L'apartat d'introducció ha de permetre aproximar-se a l'investigador i a la recerca; recull les motivacions que han portat a l'investigador a desenvolupar-la, i presenta el resum estructurat de la mateixa.

El primer capítol presenta els **objectius de la recerca** dissenyats a partir de les preguntes que es fa l'investigador al començar a revisar literatura relacionada amb el tema a desenvolupar. Plantejar els objectius com a primer apartat del treball permet conèixer a l'inici de la lectura que és el que busca la recerca.

L'apartat de **marc conceptual**, s'estructura en set capítols diferenciats: el primer fa referència a la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, el segon treballa el concepte de "competència" i el vincula a les competències treballades en el Grau d'Infermeria de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, el tercer aprofundeix en el concepte de "contracte pedagògic", el quart capítol s'estructura al voltant de la cooperació en educació, el cinquè capítol introdueix la metodologia "Cas Integrat" explicant la seva estructura i funcionament, el sisè capítol explora el concepte "tutoria" i finalment el capítol setè presenta el Pla d'Acció Tutorial tal i com es desenvolupa a l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu.

L'apartat de **metodologia** es desenvolupa al llarg de dos capítols, el novè que recull els aspectes teòrics de la metodologia emprada i el desè on aquests

aspectes teòrics s'estructuren al voltant de diferents fases de disseny i es mostra, pas a pas, com s'ha desenvolupat la recerca.

L'apartat de **resultats** constitueix l'oncè capítol i permet detallar els resultats obtinguts a partir de treballar amb les dades recollides després d'aplicar les diferents tècniques que interroguen a la població analitzada i a una mostra d'estudiants i professors.

L'apartat de **conclusions** que es presenta en el capítol onzè recull les conclusions de la recerca a partir dels resultats mostrats en l'apartat anterior. Aquestes conclusions es relacionen amb els objectius presentats en el primer capítol.

L'apartat de **bibliografia** recull la totalitat dels autors citats a la recerca, referenciats en els diferents mitjans i format en que han estat consultats.

L'apartat **annexos** recull tota aquella informació de consulta que s'ha considerat rellevant per a completar i reforçar el contingut de la recerca.



## [ CAPÍTOL 1 ]

### 1. ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA

---

La nostra habilitat per fixar-nos metes és la clau mestra per aconseguir l'èxit.

Brian Tracy<sup>1</sup>

---

#### 1.1. Introducció.

En aquest capítol es contextualitza la recerca segons tres dimensions: **institucional**, donant a conèixer la filosofia i valors de l'Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu ja que configuren el model d'atenció que el Campus Docent presta a alumnes i estudiants; **curricular** on s'explica d'on parteix el currículum que l'Escola Universitària d'Infermeria està impartint i perquè es decideix posar l'èmfasi en noves metodologies que mostrin el nostre caràcter diferencial i, finalment **temporal** ja que la recerca s'ubica en el moment més important de canvi i transformació dels estudis d'infermeria.

Posteriorment es formulen l'objectiu general i els objectius específics, detallant quina ha estat la reflexió que ha portat al disseny i redacció de cadascun dels objectius. Segons Kerlinger (2002), Sandoval (2002) i Flick (2004), el correcte disseny i formulació dels objectius de la recerca constitueixen la fase més important d'una investigació, ja que és a partir dels objectius que es trien la metodologia i les tècniques a emprar en la mateixa.

#### 1.2. Context institucional.

La missió de l'Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu (2000) queda definida a la *Carta d'Identitat* com: **Evangelitzar el món del dolor i del sofriment a través de la promoció d'obres i d'organitzacions sanitàries i/o socials, que prestin una assistència integral a la persona humana.**

---

<sup>1</sup> Vancouver (1944). Assessor d'empreses i escriptor. Especialista en desenvolupament de persones i organitzacions.

La filosofia que sustenta la manera de fer dels Germans de Sant Joan de Déu , ha estat des que existeix, la d'arribar allà on l'Administració pública no arriba, cobrir, pal·liar allò que ningú cobreix o pal·lia. És per això que una part important dels centres prestadors de serveis que configuren la xarxa de l'Orde, s'orienten vers els sectors més desprotegits de la societat: salut mental, discapacitat psíquica severa, discapacitat física, persones sense sostre, immigració, salut mental a les presons, etc.

La voluntat de donar servei a qui més ho necessita va portar a la construcció al 1867 a Barcelona de l'Hospital Infantil de Sant Joan de Déu, ubicat a la Diagonal, un Hospital de beneficència per atendre als nens sense recursos. I aquesta mateixa voluntat de servei, que busca ser professional i de la major qualitat possible, demanda que aquells que han de prestar l'assistència, en aquells moments els Germans de l'Orde, tinguin la millor formació tècnica per a la prestació de cures infermeres i propicia la creació d'un centre de formació propi, que es concreta el 7 juliol 1961 en que el Ministeri d'Educació i Ciència va dictar l'ordre de creació de l'Escola d'Ajudants Tècnics Sanitaris de Sant Joan de Déu de Barcelona. Aquesta Escola s'ha anat transformant al llarg dels anys fins esdevenir el que és actualment una Escola Universitària d'Infermeria, adscrita a la Universitat de Barcelona, en la que s'imparteix el Grau en Infermeria. D'aquesta transformació es parlarà més endavant, dins de la present recerca.

L'Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu basa les seves actuacions en uns valors institucionals que es detallen a continuació:

- **Qualitat** que inclou les nocions d'excel·lència, professionalisme i servei integral, sensibilitat a les noves necessitats, el model d'atenció de Sant Joan de Déu, l'acollida dels centres i la cooperació amb tercers.
- **Professionalitat** reuneix les nocions de: fidelitat als ideals de Sant Joan de Déu, l'ètica (bioètica, l'ètica social, la gestió ètica), el respecte al medi ambient, responsabilitat social, la sostenibilitat, la justícia i la distribució equitativa dels recursos.
- **Respecte** fa referència a la consideració pels altres, la humanització, la dimensió humana, la responsabilitat mútua entre les persones que integren

la institució, la comprensió, l'atenció holística, la promoció de la justícia social i la participació dels membres de la família.

- **Espiritualitat** és un valor que parteix de la idea que la persona és una realitat plural, estructurada i constituïda per les dimensions biològica, psíquica, espiritual i social.

I aquets quatre valors s'aixopluguen sota el valor nuclear de la institució l'**Hospitalitat**, entesa com l'acollida de "l'altre" diferent a un mateix, estrany, necessitat i vulnerable.

Tots aquests valors institucionals contenen, en el significat que l'Orde li atorga, un alt contingut d'orientació, d'acompanyament, d'acollida i d'atenció integral, que es demana sigui un tret diferenciador de tots els centres que pertanyen a l'Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu. Aquells a qui atenem, en el nostre cas alumnes i estudiants, han d'estar sempre en el centre de tot el que fem, sense oblidar tampoc que, per poder prestar uns serveis de qualitat, la "nostra gent", professors i PAS, han de sentir-se també cuidats.

### 1.3. Context curricular.

En el moment d'enfrontar-nos a la necessitat de dissenyar el currículum del títol de grau en infermeria, l'Escola Universitaria d'Infermeria Sant Joan de Déu, tot i conscient de la seva característica d'escola adscrita, que imparteix un ensenyament que també s'imparteix des de la universitat de Barcelona, pacta i obté de la Universitat, l'autorització per dissenyar una proposta de Pla d'Estudis diferenciat del Pla d'Estudis impartit per l'EUI de la Universitat de Barcelona, només condicionat a l'acceptació per part d'ANECA d'aquesta modificació curricular.

Això ens esperona molt, i es constitueix una comissió per a treballar en profunditat el tema. Aquesta comissió ha de presentar a la resta del claustre docent les seves propostes perquè siguin debatudes, modificades i acceptades. Ens agrada dir, quan parlem d'aquesta fase il·lusionada del disseny curricular, que tot el procés s'inicia amb un gran acte de generositat per part de tots els

professors: els continguts es col·loquen al centre de la taula, no hi ha parcel·les de coneixement que tinguin propietari, tot és de tots.

La primera reflexió que sorgeix és, com abordar l'estructura curricular perquè sigui coherent amb la finalitat del títol?. És clar que els nostres ensenyaments tenen un referent bàsic, l'individu, la persona; així definim una estructura que es relacioni amb el cicle de l'ésser humà, les etapes de la vida. Treballem i dissenyem un currículum que contempli: etapa inicial (concepció, naixement, infància i adolescència), etapa adulta i etapa final de la vida (geriatria, cures pal·liatives) i dins d'aquestes etapes tractem l'individu sa i l'individu malalt com un tot integrat.

La segona reflexió, un cop tenim clares les tres grans columnes que sustenten el currículum és, què podem transversalitzar?, quins continguts poden escapar de l'assignació d'un curs i una matèria concreta i es poden aplanar i estendre per diferents matèries?. A mida que anem destriant ens adonem que són molts i molts els continguts que es poden estructurar de forma oberta i amb molta més coherència. Així decidim que la farmacologia no s'impartirà com a bloc en assignació semestral, sinó que anirà acompanyant a la patologia dins de cadascuna de les etapes de la vida, el mateix farem amb la dietètica, amb la legislació, ja que no és el mateix aquella que es relaciona amb els infants que la que s'aplica al final de la vida, amb l'ètica professional, amb la gestió de serveis d'infermeria, que volem quedi vinculada als pràcticums, moment en que l'estudiant entra en contacte amb el sistema sanitari i amb els diferents models de cures infermeres, etc.

El Pla d'Estudis està cohesionat i té una gran coherència, estem orgullosos de la feina feta, iniciem les negociacions amb els professors i comencem a preparar l'informe VERIFICA de la titulació, fem la presentació oficial a la Universitat de Barcelona i sembla que les coses van endavant, fins que en el moment de presentar de forma oficial el que ha de ser el títol de grau en Infermeria, se'ns comunica que només hi haurà un informe VERIFICA i és el que presenta l'EUI de la Universitat de Barcelona, que no existeix ni tan sols la possibilitat de presentar un disseny que contempli unes matèries bàsiques comunes i dos itineraris

diferents. No hi ha opció i si volem poder impartir el grau en infermeria hem d'impartir el Pla d'Estudis de l'EUI oficial.

Davant d'aquesta situació acceptem desenvolupar el mateix Pla d'Estudis, però no volem renunciar a imprimir el nostre caràcter i identitat en aquelles parts del currículum que sigui possible i comencem a treballar en el disseny de metodologies docents noves, innovadores, diferents. De la reflexió, de la feina comú i de les ganes d'aplicar de forma real els principis continguts en el procés de Bolonya, neixen d'entre altres dues metodologies "estrella", transversals, compartides i consensuades, el Cas Integrat i el Pla d'Acció Tutorial.

#### 1.4. Context temporal.

El pas de la Diplomatura d'Infermeria al Grau d'Infermeria, dóna resposta a una reivindicació professional que s'inicia al 1978. No és estrany per tant que el disseny curricular es cuidi de totes les formes possibles i es construeixi a partir d'unes competències professionals que mostren el que el col·lectiu desitja ser.

L'elecció de continguts, el disseny de metodologies i sobretot el que significa realment l'aplicació d'una avaluació contínua de qualitat, variada i ajustada al que es vol que l'estudiant assoleixi com a capacitat, fa que el moment acadèmic triat per desenvolupar la recerca estigui farcit de novetats, de reptes i també d'oportunitats de millora, a partir de les avaluacions dels resultats obtinguts i de la satisfacció d'estudiants i tutors. És un moment de risc, on tot canvia, on hi ha moltes "primeres vegades" perquè s'implementen continguts i metodologies per primer cop, però també on la il·lusió dels docents per afrontar els reptes, fa que quasi tot sigui possible.

En la present recerca la població escollida per ser objecte d'estudi és la primera promoció d'estudiants del Grau d'Infermeria.

#### 1.5 Disseny dels objectius de la recerca.

A partir de la contextualització explicada en els apartats anteriors, es realitza un esforç de concreció per definir objectius generals i objectius específics de la

recerca. Són moltes les reflexions que van conduir cap a una primera manera de posar en el paper quelcom que orienti cap on es vol anar, partim de les possibilitats de millora de les metodologies, els comentaris dels estudiants sobre l'excés de dedicació que els hi demanem, la narració dels tutors de les dificultats que tenen per establir pactes i fer-los complir. També són molts els interrogants: seria l'establiment d'un contracte la millor manera de vetllar pel compliment dels pactes?, tindria algun valor per si sol?, facilitaria la tasca dels tutors poder formalitzar un contracte amb l'estudiant?. La primera aproximació al tema dóna com a resultats el següent text:

**Analitzar la funció facilitadora del contracte pedagògic en dues metodologies docents “El cas integrat” i el “Pla d'Acció Tutorial” utilitzades en el grau d'infermeria de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, basades en el treball cooperatiu i l'acció tutorial, a partir del constructe mental dels estudiants, la seva percepció i la dels tutors implicats.**

Al llarg del recorregut efectuat des del primer plantejament de la pregunta de recerca i del disseny de les primeres hipòtesis justificatives de l'interès personal per realitzar aquest treball, s'han anat enllaçant preguntes, descobriments i reflexions, que han permès definir amb més claredat aquestes preguntes i hipòtesis, organitzar-les per àmbits diferenciats i poder així establir els objectius específics de la recerca, partint d'un fil conductor que com una mena de fil d'Ariadna lligat a la present recerca, ens permetia avançar i retrocedir sense por a perdre'ns, perquè sempre hi havia un rastre a seguir.

Per poder decidir si la recerca és pertinent, si aporta nou coneixement, si respon a un interès real, la investigadora comença a llegir, a buscar referents, a organitzar la documentació i evidentment, a mida que avança, s'interroga posant les bases d'un esquelet que es va estructurant poc a poc.

Era clar que la reflexió al voltant d'innovació metodològica, competències i aprenentatge, havia de començar a partir del punt d'inflexió i repte que han experimentat les universitats en els darrers anys: la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior i el seu significat real en els plans d'estudis, en

l'organització curricular, en el disseny de les metodologies, etc., en definitiva a les aules, i també la significació i repercussió de treballar un currículum basat en competències.

1.5.1. En quan a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

### **La entrada a l'Espai Europeu d'Educació Superior ens situa en un nou paradigma educatiu ?**

El Tractat de la Unió Europea (TUE), signat a Maastricht el 7 de febrer de 1992, insta a l'aplicació d'una política comunitària en l'àmbit de l'educació i la formació professional basada en la cooperació entre els estats membres. El avenços en aquest sentit des de la data de signatura del Tractat, es van configurant al voltant d'una Europa sense fronteres i el dibuix d'un espai únic i comú pel que fa a l'Educació Superior.

Tota la legislació revisada relacionada amb la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, des de la *Declaración de la Sorbona* de 1998 a la Declaració de Viena de 2010 (*Budapest-Vienna Declaration*), ens porta vers l'ordenació curricular dels ensenyaments superiors, per tal de garantir la mobilitat a tots els que participin en els àmbits de l'educació, la recerca i la innovació, desenvolupar sistemes de garantia de la qualitat, posar en marxa mecanismes de certificació i d'acreditació, reduir obstacles normatius i administratius, i vetllar per la transferència de coneixement. I el que és més important, de forma sistemàtica, en quasi tots els textos revisats apareix la necessitat d'una reforma curricular dels ensenyaments universitaris, que ha de basar-se en centrar l'aprenentatge en l'estudiant, el que requereix donar un nou enfocament als ensenyaments, modificar la forma de transmetre el coneixement i abordar un nou repertori de metodologies i tot això fer-ho de forma continuada i adaptativa: planificant, aplicant, avaluant, modificant i tornant a iniciar el procés.

El desenvolupament de la normativa que aixopluga la creació de L'EEES a Espanya, recull l'esperit de les Declaracions Europees i les inclou en el text normatiu, tant la LOU (Ley Orgànica 2/2001, de 21 de diciembre, de Universidades), com el Document Marc per a la integració del Sistema Universitari

Espanyol a l'EEES (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003), la LOMLOU (Ley Orgánica 4/2007, de 12 d'abril de Universidades), i el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Es recull la necessitat de col·locar a l'estudiant en el centre de tots els processos d'aprenentatge, es configura l'estructura dels ensenyaments universitaris en tres nivells: grau, màster i doctorat, s'adopta el Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS), basat en el treball de l'estudiant i s'instaura el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida.

Ens trobem doncs davant d'un canvi de paradigma, en el que els aprenentatges situen en el centre a l'estudiant (Cerezo, 2012; Comas, 2011), i demanden a la universitat una nova forma de fer (Parcerisa, 2005; Sanz, 2009; Zabalza, 2003) que doni resposta als canvis.

1.5.2. En quan a l'organització curricular.

**Que comporta treballar a partir de les competències exigides en una titulació?**

El concepte "competència" presenta una multiplicitat de significats segons sigui el seu àmbit d'utilització; en l'àmbit de l'educació esdevé un concepte difús, polièdric (Monereo i Pozo 2007), una "etiqueta" que obté respostes diferents segons s'interrogui a professorat, estudiants o ocupadors (Prades, 2005), un concepte del que és difícil aportar una definició unívoca i compartida (Navío, 2001), un tema que planteja una gran confusió i imprecisió conceptual i terminològica (Belloto, 2006), i un terme polisèmic i polivalent (Morales, 2007) del que el significat es modifica segons els autors o els destinataris als que s'apliqui (García, 2007).

Tot i aquesta característica de difús, el concepte dins de l'àmbit de l'educació, recull un conjunt d'atributs que un estudiant ha de mobilitzar i desenvolupar per poder assolir els objectius d'aprenentatge que té marcats, atributs com: capacitat de relació, habilitats, valors, coneixements, responsabilitat, etc, que queden recollides en el treball de Bunk (1994) sota tres grans grups: competència tècnica, competència metodològica i competència social.



Treballar per competències des de la visió del planificador del currículum, fa donar un tomb espectacular al disseny dels plans d'estudi, de les assignatures i de la pràctica docent:

Trabajar bajo el concepto de competencia, buscando que el alumno al finalizar su aprendizaje "sea capaz de...", obliga a poner patas arriba toda la práctica docente; el profesor no puede limitarse a entrar en el aula, recitar su lección, "traspasar" el conocimiento del contenido de su asignatura al alumno y al final del curso o del semestre plantearle un examen de evaluación del conocimiento y finalmente darle una calificación. Si el estudiante debe ser "capaz de", se supone una armonización entre conocimiento teórico, teórico-práctico, práctico y actitudinal. (Morera i Guilera, 2011, p. 52).

I ens obliga a repensar estratègies docents, dissenyar metodologies adaptades i sistemes d'avaluació que auditin i mesurin no el que l'alumne sap sinó el que l'alumne és capaç de fer o desenvolupar amb el que sap.

1.5.3 En quan al disseny de metodologies docents.

**Donen resposta als objectius plantejats?**

**Com fer aprendre a aprendre?**

De les reflexions anteriors podríem extreure que efectivament estem davant d'un canvi de paradigma educatiu que modifica de manera substancial la forma d'entendre, organitzar i desenvolupar els currículums de les titulacions universitàries per tal de fer a l'estudiant competent. En aquest procés d'aprenentatge orientat a l'adquisició de competències, cal incorporar metodologies orientades a l'aprenentatge actiu i autònom de l'estudiant com també entendre el seguiment, la guia i l'avaluació com a elements essencials d'aquest procés. (Montserrat, 2011).

Que aprenem de moltes maneres diferents és un fet que ja sabem, que aprenem els uns dels altres i els uns amb els altres, compartint fets, situacions, coneixements, habilitats i vivències, és una realitat que no podem negar. És evident que els processos mentals són individuals i que la construcció del coneixement la fa cadascú, però perquè aquesta construcció sigui possible cal

crear interacció entre el professorat, els alumnes i les activitats, per tal d'anar construint un coneixement útil i adaptat a les necessitats de cada moment. També cal reflexionar al voltant de que, actualment, gràcies a les eines tecnològiques ens podem comunicar amb altres persones malgrat la distància, gràcies a les eines multimèdia podem expressar diversos continguts en diferents llenguatges, sense oblidar que tenim una finestra oberta al món gràcies a Internet. (Pérez, 2010; Del Pozo, 2010)

Per l'EUI Sant Joan de Déu el camí de la Diplomatura al Grau en Infermeria ha estat una oportunitat de treballar diferents metodologies i organitzacions curriculars orientades a afavorir l'aprenentatge de l'estudiant. D'entre elles en destaquem dues que són objecte d'estudi en la present recerca: el "Cas Integrat" basat en el treball cooperatiu i de característica grupal, que ja es venia utilitzant en els darrers anys de la Diplomatura d'Infermeria; i el "Pla d'Acció Tutorial", basat en la tutoria individual i grupal i contemplat com un procés integral que s'inicia el primer dia del primer curs de la titulació i finalitza el dia de la graduació i que inclou la construcció de la Carpeta d'Aprenentatge i, la confecció, presentació i defensa del Treball Final de Grau.

És evident que la nova manera de fer, de plantejar l'aprenentatge, ha suposat una modificació del rol de l'estudiant, que ha passat de receptacle passiu, escoltador disciplinat al que es demanava absorbís el màxim de coneixement possible, a actor implicat, en permanent moviment i participant actiu.

En la nostre opinió i a partir de l'experiència viscuda, el sotrac que significa pels alumnes el pas del batxillerat al grau i el canvi de les metodologies docents, provoca sovint accions de rebuig, eleva el nivell de criticitat i desencadena sensacions vinculades al malestar i l'estrès, en contraposició a opinions favorables que vinculen l'esforç a l'aprenentatge, i a un conjunt de valors bàsics per a poder relacionar-se, créixer, participar i compartir. Aquesta opinió es veu matisada a l'escoltar als estudiants quan espontàniament, en un fòrum de discussió d'una assignatura no relacionada amb les metodologies, parlant amb la "Directora del Campus" i no amb la docent de l'assignatura, presenten queixes sobre determinades actuacions dels tutors, sobre el sobreesforç no compensat

amb qualificació ni nombre de crèdits de les metodologies, sobre la incapacitat de treballar en equip amb alguns companys, sobre sentiments negatius generats per la tasca, o sobre conseqüències físiques de l'esforç: estrès, contractures musculars, alteració del patró de la son, etc.

Tot això ens porta a fer-nos un munt de preguntes relacionades amb sensacions i sentiments dels estudiants respecte a les metodologies, com les veuen, senten, experimenten. Què és el que pensen els estudiants respecte al "Cas Integrat" i el "Pla d'Acció tutorial"?, com relaten la seva experiència personal?, el nivell de crítica manifestat tant a nivell verbal com en algunes avaluacions de curs, es correspon a una opinió general o es vincula a un grup reduït d'estudiants?. Donar resposta a aquestes preguntes constitueix un dels objectius específics de la recerca.

Conèixer la percepció dels estudiants respecte a les metodologies "Cas integrat" i "Pla d'acció tutorial".

Seguint els fonaments teòrics del constructivisme de Piaget el coneixement es produeix a partir del conflicte cognitiu entre l'individu i l'entorn en el que es desenvolupa, respon a un procés d'adaptació, intenta donar resposta a una necessitat i precisa per fer-ho dels coneixements anteriors que té l'individu. (Ornellas, 2004; Sotomayor, 2010). Així doncs la construcció del coneixement és un procés de creació, no de repetició (Cònsul, 2010) i construir nou coneixement mitjançant un procés de creació (individual i grupal), tutelat i guiat per un tutor, és el que pretenen les dues metodologies. Conèixer a fons el procés, observar el seu desenvolupament i avaluar amb mirada crítica per impulsar la millora, és quelcom que porten implícites les dues metodologies, dins d'un procés de millora continua de la qualitat dels ensenyaments.

Des del convenciment de la utilitat de les metodologies, també estem segurs que aquestes es poden modificar per a la millora, des d'una multiplicitat de punts diferents; les sessions d'avaluació fetes amb els tutors desvetllen dificultats en les relacions amb els tutoritzats: incompliment de terminis, dificultats per localitzar als

estudiants, no assistència a les tutories, no atendre a les recomanacions per la millora fetes sobre la tasca revisada, etc; els resultats d'avaluacions realitzades pels estudiants parlen de: excés de tasca encomanada, dificultat per contactar amb els tutors, mancances de coneixements de base per a realitzar els treballs, etc.

Cal doncs analitzar la planificació i organització actual de les metodologies, detectar els punts forts perquè ho segueixen sent i els punts febles per a treballar amb ells i, fer-ho preguntant als actors dels processos, a estudiants i tutors que hi hagin estat implicats: es compleixen els objectius d'aprenentatge?, què és el que funciona bé i cal reforçar?, què és el que cal millorar?, quins problemes/dificultats han tingut els tutors?, presenten propostes de millora?. S'intenta donar resposta a partir del següent objectiu.

Conèixer l'opinió de tutors i estudiants respecte a l'organització actual, finalitats, compliment dels objectius d'aprenentatge, utilització del contracte d'aprenentatge i possibilitats de millora de les metodologies "Cas integrat" i "Pla d'acció tutorial".

1.5.4. En quan a l'autonomia de l'estudiant.

#### **Com es treballa el contracte pedagògic en educació superior?**

Si l'estudiant és en realitat el centre del procés, si l'estructura del currículum està basada en competències i el canvi de paradigma situa a les universitats i per tant als docents enfront de la necessitat d'ensenyar a aprendre, és obvi inferir que el rol de l'estudiant ha sofert també un gran canvi. De la posició passiva d'aquell que rep el coneixement directament de l'expert, sense quasi cap interacció, a la posició activa d'aquell que ha de desenvolupar capacitats pròpies per assolir el coneixement, sota la guia i la conducció de l'expert.

Si es tracta d'ensenyar a aprendre, buscant l'autonomia de l'estudiant sota un procés d'orientació i tutela, necessàriament existirà un pacte o potser seria millor dir existiran un munt d'acords parcials: de punt de partida, d'estructuració d'una tasca, d'acompliment de terminis, d'assistència a sessions de tutoria, de com

buscar i tractar la informació, de necessitats de nous coneixements i/o habilitats o reforç de les mateixes, etc, que podrien concretar-se en un gran pacte entre l'estudiant i el tutor sobre el procés d'aprenentatge. De fet ja hi és, perquè la necessitat de fer procediment de les interaccions és inherent a l'activitat tutorial, encara que només sigui una forma de realitzar el seguiment del procés i tenir endreçats els passos que es van donant; així el pacte "natural" que ara es presenta en diferents graus de visibilitat (des de totalment invisible, passant per actes de reunions, fins a acords escrits), podria articular-se donant formalitat, abandonant el concepte d'acord o de pacte, per convertir-se en un contracte, en un **contracte pedagògic**.

Quan parlem de contracte pedagògic, saben els estudiants que significa? amb quines idees ho identifiquen? amb quins conceptes ho associen?. Com a punt de partida a anàlisis posteriors seria d'utilitat intentar respondre al següent objectiu de la recerca.

Conèixer quin és el constructe mental dels estudiants respecte al concepte "contracte pedagògic".

Treballar a la Universitat l'autonomia de l'estudiant per fer-lo competent en la cerca del coneixement que necessita pel seu desenvolupament personal i professional, està vinculat al concepte Lifelong Learning , peça clau en tot el procés de desenvolupament econòmic i social de la Unió Europea, que insisteix en la responsabilitat de les institucions educatives per treballar, amb alumnes i estudiants, les competències necessàries per aprendre de manera autònoma, per tal que cada individu sigui responsable de mantenir un aprenentatge real al llarg de tota la seva vida. Coincidim amb l'aportació de De Miguel (2005, p. 17) al respecte: *"el nuevo orden social exige a cada sujeto una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información circulante y la generación del conocimiento propio que le permita aprender de forma continua"*.

Les dues metodologies que són objecte d'estudi, el "Cas Integrat" i el "Pla d'Acció Tutorial", tenen característiques i abordatges diferents; el "Cas integrat" està basat

en el treball cooperatiu, es desenvolupa en grup, l'estudiant realitza dos casos integrats diferents al llarg de la carrera, que augmenten de complexitat, el tutor desenvolupa habilitats de conducció de grups i potencia el treball en equip; el "Pla d'Acció Tutorial" abasta des de l'entrada a la universitat fins a la sortida, es desenvolupa amb intensitat, presenta objectius i funcions diferents al llarg dels quatre anys de la titulació, el tutor desenvolupa totes les habilitats tutorial, perquè el seu paper va més enllà de la tutorització acadèmica i contempla a l'estudiant com un tot, i inclou tot el procés de construcció de la Carpeta d'Aprenentatge i del Treball Final de Grau.

Aquestes diferències fan que l'estructura de relacions internes i per tant els pactes i els acords tinguin característiques molt diferents, potser la principal diferència és la seva continuïtat en el temps, mentre que una es presenta amb una durada aproximada de dos mesos, en el primer i segon any dels estudis; l'altre té una durada segura de quatre anys. Ambdues metodologies parteixen d'unes guies generals consensuades pel Claustre Docent, que han de servir de suport i orientació pels docents que actuen de tutors. Tot i aquest marc general, és el perfil dels estudiants, els seus coneixements i habilitats prèvies, les seves capacitats personals, la seva disposició i la relació interpersonal que s'estableix amb el tutor el que acaba determinant com es configura el contracte pedagògic.

Es fa necessari conèixer les característiques dels contractes existents, que ha funcionat i que no ha funcionat?, com s'han articulats?, s'han formalitzats?, quin ha estat el seu compliment?. Preguntes que s'aglutinen al voltant d'un objectiu de la recerca.

Analitzar les característiques dels contractes pedagògics establerts entre l'estudiant i el tutor dins de cadascuna de les metodologies.

És pràcticament impossible que el recorregut que s'inicia amb unes hipòtesis de partida i unes preguntes de recerca, no avanci mitjançant un constant contrastar, reformular i descobrir que també va acompanyat d'una mirada cap el futur i és aquesta mirada la que s'orienta vers tot allò que es podria millorar amb el que ara

sabem i abans no sabíem. I si acompanyant a aquesta mirada hi va la responsabilitat de Direcció com un company que no pot deixar-se enrere, ja que és la posició que ocupa actualment la investigadora, s'aguditzava encara més la necessitat de portar els descobriments al terreny de la implementació, com una estratègia de millora que transversalitzava la utilització de les dues metodologies.

Com s'ha d'articular el contracte pedagògic en cadascuna de les metodologies?, ha de seguir el mateix model? ha de ser diferent?, ha de ser obligatori? ha de formalitzar-se per escrit?, amb quins indicadors ha d'avaluar-se?. Intentarem donar resposta atenent al següent objectiu de la recerca.

Establir els elements fonamentals que han de tenir els contractes pedagògics, segons siguin pel Cas Integrat o pel Pla d'Acció Tutorial.

La importància dels canvis, les modificacions profundes dels rols dels actors del procés, obren un camí de descobriment i també d'ajuda mútua, que pot tenir en el contracte pedagògic, inserit dins de la pedagogia del contracte, una eina d'assegurament, d'avançar plegats i de col·laboració gens menyspreable; aquesta idea envoltada d'hipòtesis de partida i de preguntes sense resposta, dona origen als objectius que es planteja la recerca, que presentem a continuació a la taula 1.1.

Taula 1.1. Objectius generals i específics de la recerca.

Objectiu general	Objectius específics
<p>Analitzar la funció facilitadora del contracte pedagògic en dues metodologies docents “El cas integrat” i el “Pla d’Acció Tutorial” utilitzades en el grau d’infermeria de l’Escola Universitària d’Infermeria Sant Joan de Déu, basades en el treball cooperatiu i l’acció tutorial, a partir del constructe mental dels estudiants, la seva percepció i la dels tutors implicats.</p>	<p>Conèixer la percepció dels estudiants respecte a les metodologies “Cas integrat” i “Pla d’acció tutorial”.</p>
	<p>Conèixer l’opinió de tutors i estudiants respecte a les possibilitats de millora de les metodologies “Cas integrat” i “Pla d’acció tutorial”.</p>
	<p>Conèixer quin és el constructe mental dels estudiants respecte al concepte “contracte pedagògic”.</p>
	<p>Analitzar les característiques dels contractes pedagògics establerts entre l’estudiant i el tutor dins de cadascuna de les metodologies.</p>
	<p>Establir els elements fonamentals que han de tenir els contractes pedagògics, segons siguin pel Cas Integrat o el Pla d’Acció Tutorial.</p>

## 1.6 Resum del capítol.

En aquest capítol s’ha contextualitzat la present recerca al voltant de tres dimensions: **institucional**, especificant els cinc valors institucionals que constitueixen l’ideari de l’Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu; **curricular**, en el que s’explica com es va confeccionar un pla d’estudis que finalment no es va poder aplicar, fet que ens va fer posar l’èmfasi en el disseny de metodologies diferents i novadores; i **temporal** en que s’ubica la recerca en un moment acadèmic important per a infermeria, el traspàs de la Diplomatura al Grau; també s’indica quina és la població sobre la que es realitzarà l’estudi: la primera promoció de graduats de l’EUI.

Posteriorment es presenten un seguit de reflexions trenades al voltant de les aportacions dels primers autors consultats per a definir el contingut de la recerca i que van establir els objectius específics del present treball. Tanca el capítol una taula resum en la que es presenten l’objectiu general i els objectius específics.



## [ CAPÍTOL 2 ]

### 2. L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR.

---

Si Europa se construye como un proyecto colectivo, tendrá que ser un proyecto de formación de ciudadanía, sociedad civil y esfera pública.

Rosi Braidotti <sup>2</sup>(1995)

---

#### 2.1. Introducció.

En aquest capítol abordarem la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior, peça clau en la transformació dels ensenyaments i titulacions universitàries, en la que totes les institucions educatives d'educació superior estem immerses i que ha estat l'origen d'importants canvis organitzatius, acadèmics i culturals. La reforma s'insereix en els canvis profunds que ha experimentat Europa en les dues darreres dècades i que s'expressa ja en la primera pàgina de la Declaració de la Sorbona de 1998, on s'afirma que s'ha de pensar en una Europa de coneixement, en la que les universitats han de desenvolupar un paper protagonista.

Per tal de fer aquest abordatge en primer lloc farem un breu repàs històric al voltant de la creació de la Unió Europea i les seves recomanacions referents a l'educació i la formació professional. Posteriorment tractarem el procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior des de la *Declaración de la Sorbona* al 1998 fins a la Conferència Ministerial de Viena (*Budapest-Vienna Declaration*) del 2010, analitzant les diferents propostes i recomanacions recollides en les diferents declaracions i comunicats.

Donada la gran quantitat de documentació generada per organismes oficials al voltant de l'Espai Europeu d'Educació Superior, es decideix limitar la revisió i citació bibliogràfica a la documentació consignada en la taula 2.1 que presentem a continuació i recull la cronologia del procés de Bolonya.

---

<sup>2</sup> Rosi Braidotti (1954) Filòsofa.

Taula2.1. Cronologia del procés de Bolonya.

<b>Cronologia del procés de Bolonya</b>	
<b>Conferències ministerials i reunions de l'European University Association</b>	<b>Declaracions i Comunicats</b>
Paris, maig de 1998	Declaració de la Sorbona
Bolonya, juny de 1999	Declaració de Bolonya
Salamanca, març de 2001	Declaració de Salamanca
Praga, maig de 2001	Declaració de Praga
Barcelona, 2002. Cimera de Caps d'Estat	Conclusions de la Presidència del Consell Europeu
Leuven, juliol de 2003	Declaració de Graz
Berlín, setembre de 2003	Comunicat de Berlín
Brusseles, abril de 2005	Declaració de Glasgow
Bergen, maig de 2005	Comunicat de Bergen
Londres, maig de 2007	Comunicat de Londres
Lovaina, abril de 2009	Comunicat de Lovaina
Viena, març de 2010	Declaració de Viena

A continuació analitzarem la nova estructura de títols universitaris a l'Estat Espanyol a partir de la revisió de la legislació que li és pròpia, entrant en la transformació experimentada per la formació infermera, des de la Llei de Bases de la Sanitat Nacional de 1944 fins al Grau en Infermeria. Tancarem el capítol amb un breu recorregut històric sobre l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu i les implicacions que té la seva característica d'Escola adscrita a la Universitat de Barcelona pel que fa al desenvolupament del títol de grau.

## 2.2. La creació de la Unió Europea.

El 25 de març de 1957 sis països europeus: França, Països Baixos, Bèlgica, Luxemburg, Itàlia i la República Federal d'Alemanya, firmen a Roma dos tractats que donen existència a la Comunitat Econòmica Europea (CEE) i a la Comunitat de la Energia Atòmica (EURATOM). El Tractat que instituïa la CEE tenia com un dels objectius principals propiciar una unió duanera orientada a suprimir tots els aranzels interns entre els Estats signants del tractat, motiu pel qual la CEE va ser coneguda com a "Mercat Comú"<sup>3</sup> i afirmava en el seu preàmbul que els estats signataris estaven "determinats a establir els fonaments d'una unió sense fissures

<sup>3</sup> En el mateix Tractat s'adopta una Política Agrícola Comú (PAC), que estableix la lliure circulació de productes agrícoles dins de la CEE i l'adopció de mesures fortament proteccionistes que garantien als agricultors europeus un nivell suficient d'ingressos mitjançant la subvenció dels preus agrícoles, evitant la competència de productes d'altres països.

més estreta entre els països europeus”. Així quedava clarament afirmat l'objectiu polític d'integració progressiva entre els diversos països membres. Posteriorment aquesta Europa dels “sis” es converteix en la Europa dels “nou” l'any 1973 amb la incorporació del Regne Unit, Dinamarca i Irlanda, i en la dels “dotze” al 1986, per la incorporació de Grècia (1981) Portugal i Espanya. Així es va enfortint la idea d'una Europa competitiva i cohesionada.

Inicialment l'àmbit de la educació no es va contemplar com un dels pilars fonamentals de la construcció europea, però molt aviat es reconeix el potencial de la educació com a concepte vertebrador d'aquesta nova comunitat transnacional. La Unió Europea comença a contemplar en els seus objectius el desenvolupament d'iniciatives de col·laboració entre els Estats membres. Així a Maastricht, el 7 de febrer de 1992, es signa el Tractat de la Unió Europea (TUE), que la defineix i articula i que entra en vigor l'1 de novembre de 1993. Aquest Tractat respon, d'una banda, als canvis que s'estan produint en territori europeu, bàsicament la caiguda del mur de Berlín el 1989, que comporta l'enfonsament del comunisme a Europa de l'Est i la perspectiva de la reunificació alemanya, i de l'altre, al desig dels Estats membres de fer efectives polítiques de col·laboració en diferents àrees (Comas, 2011).

El Tractat de Maastricht respon a cinc objectius essencials:

- Reforç de la legitimitat democràtica de les institucions.
- Millora de l'eficàcia de les institucions.
- Instauració d'una unió econòmica i monetària.
- Desenvolupament de la dimensió social de la Comunitat.
- Institució d'una política exterior i de seguretat comuna.

i instaura polítiques comunitàries en sis nous àmbits: 1) Xarxes transeuropees, 2) Política industrial, 3) Protecció del consumidor, 4) **Educació i formació professional**, 5) Joventut, 6) Cultura.

En el text del Tractat, concretament a l'article 126, es recullen, entre d'altres, els següents punts:

1. La Comunitat contribuirà al desenvolupament d'una educació de qualitat fomentant la cooperació entre els estats membres i, si cal, donant suport i completant l'acció d'aquests en el ple respecte de les seves responsabilitats pel que fa als continguts de l'ensenyament i a l'organització del sistema educatiu, així com de la seva diversitat cultural i lingüística.

2. L'acció de la Comunitat s'encaminarà a:

- Desenvolupar la dimensió europea en l'ensenyament, especialment a través de l'aprenentatge i de la difusió de les llengües dels Estats membres.
- Afavorir la mobilitat d'estudiants i professors, fomentant en particular el reconeixement acadèmic dels títols i dels períodes d'estudis.
- Promoure la cooperació entre els centres docents.
- Incrementar l'intercanvi d'informació i d'experiències sobre les qüestions comunes als sistemes de formació dels Estats membres.
- Afavorir l'increment dels intercanvis de joves i d'animadors socioeducatius.
- Fomentar el desenvolupament de l'educació a distància.

El desenvolupament de les polítiques establertes en el Tractat portarien a la UE a finals de la dècada dels 90 (1999) a iniciar el Procés de Bolonya com un pla de reforma dels estudis universitaris, orientat a afavorir la convergència europea en l'àmbit de l'educació superior, per tal de crear un Espai Europeu d'Educació Superior. (Cerezo, 2012).

Cal esmentar finalment, per cloure aquest apartat introductori a la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, dues grans accions comunitàries; la primera l'entrada en vigor de la moneda única europea, l'euro, al 2002 i la segona la creació de la Constitució Europea que tot i ser rebutjada en primera instància per França i els Països Baixos, està actualment en fase d'una nova redefinició arran del Tractat de Lisboa del 2007.

### 2.3. El procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior

La Declaració de la Sorbona de 1998 signada pels Ministres d'Educació de França, Regne Unit, Itàlia i Alemanya marca l'inici del procés de convergència cap a un Espai Europeu d'Educació Superior (en endavant EEES), en la qual podem llegir:

Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia. Un área europea abierta a la educación superior trae consigo una gran riqueza de proyectos positivos, siempre respetando nuestra diversidad, pero requiere, por otra parte, el esfuerzo continuo que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje.

En la Declaració es proposa l'assumpció del Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (en endavant ECTS), l'organització dels continguts per semestres i es fa una referència a l'aprenentatge al llarg de la vida: "(...) los estudiantes deberían ser capaces de acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos". També es recomana als universitaris perfeccionar el coneixement dels idiomes, desenvolupar habilitats per a utilitzar les noves tecnologies, així com incorporar-se a programes de mobilitat europea.

D'aquesta primera declaració d'intencions sorgeix el 19 de juny de 1999 la Declaració de Bolonya: ***El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*** subscripta pels ministres europeus d'educació de 29 països<sup>4</sup>. En ella es reconeix la importància fonamental de l'educació en la construcció europea i la seva contribució a la consolidació de societats estables, pacífiques i democràtiques. La Declaració estableix els següents objectius:

- Adopció d'un sistema de titulacions fàcilment comprensible i comparable, fins i tot a través de la posada en marxa del suplement al diploma, per

---

<sup>4</sup> Alemanya, Àustria, Bèlgica, Bulgària, Dinamarca, Eslovàquia, Eslovènia, Espanya, Estònia, Finlàndia, França, Grècia, Holanda, Hongria, Islàndia, Irlanda, Itàlia, Letònia, Lituània, Luxemburg, Malta, Noruega, Polònia, Portugal, Regne Unit, República Checa, Romania, Suècia i Suïssa.

promocionar l'obtenció d'ocupació i la competitivitat del sistema d'educació superior europeu.

- Adopció d'un sistema basat essencialment en dos cicles fonamentals. L'accés al segon cicle requerirà que els estudis de primer cicle s'hagin completat, amb èxit, en un període mínim de tres anys. El diploma obtingut després del primer cicle també serà considerat en el mercat laboral europeu com a nivell adequat de qualificació. El segon cicle conduirà al grau de doctorat, com en molts països Europeus.
- L'establiment d'un sistema de crèdits ETCS com mitjà adequat per promocionar una mobilitat estudiantil més àmplia. Els crèdits es podran aconseguir també fora de les institucions d'educació superior, incloent l'experiència adquirida durant la vida, sempre que estigui reconeguda per les universitats receptores involucrades.
- Promoció de la mobilitat, eliminant els obstacles per a l'exercici efectiu de lliure intercanvi.
- Promoció de la cooperació Europea en assegurament de la qualitat per tal de desenvolupar criteris i metodologies comparables.
- Promoció de les dimensions europees necessàries en educació superior, particularment dirigides al desenvolupament curricular, cooperació entre institucions, esquemes de mobilitat i programes d'estudi, integració de la formació i investigació.

Els Ministres acorden realitzar un seguiment acurat de l'evolució del procés i decideixen reunir-se cada dos anys per avaluar el aconseguit i marcar noves mesures, plasmant el resultat de les reunions en Declaracions i Comunicats.

La necessitat d'avançar cap a una Europa del coneixement sense fronteres i orientada a un projecte comú es recull també al text de les *Conclusiones de la Presidència* del Consell Europeu de Lisboa, celebrat els dies 23 i 24 de març de l'any 2000. En el seu punt 24 podem llegir:

Las personas constituyen en Europa el principal activo, por lo que deberían convertirse en el centro de las políticas de la Unión. La inversión en capital humano y el fomento de un Estado de bienestar activo y dinámico serán esenciales tanto para

que Europa ocupe un lugar en la economía basada en el conocimiento como para garantizar que el surgimiento de esta nueva economía no incremente los problemas sociales existentes de desempleo, exclusión social y pobreza.

i en el punt 25:

Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, el fomento de la adquisición de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.

Els dies 19 i 20 de març de 2001 es reuneixen a Salamanca més de tres-centes institucions europees d'ensenyament superior per preparar la seva aportació a la Conferència de Ministres que havia de celebrar-se a Praga al maig del mateix any. Les institucions reunides reiteren el seu suport als objectius del procés de Bolonya i el seu compromís en la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior. En la mateixa reunió acorden crear l'European University Association (en endavant EUA) per tal de "transmitir con mayor fuerza su mensaje a los gobiernos y a las sociedades, ayudándoles así a perfilar cada uno su propio futuro dentro del Espacio Europeo de Educación Superior". Publiquen la Declaración de Salamanca ***Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*** (2001) escrita en quatre llengües oficials, anglès, francès, alemany i espanyol i que conclou afirmant la voluntat de donar suport a una acció comú destinada a :

- Tornar a definir un ensenyament superior i investigació per a tot Europa
- Remodelar i actualitzar tots els currículums de l'ensenyament superior
- Ampliar i desenvolupar la tasca investigadora de l'ensenyament superior
- Aprovar mecanismes d'acceptació mútua per a l'avaluació, garantia i certificació de la qualitat
- Reforçar la dimensió europea partint dels denominadors comuns i assegurar la compatibilitat entre institucions, currículums i graus

- Promoure la mobilitat d'estudiants i professors i l'ocupabilitat dels diplomats a Europa
- Donar suport als esforços de modernització de les universitats en els països on el desafiament d'un Espai Europeu de l'Ensenyament Superior és més difícil d'aconseguir
- Aconseguir un sistema llegible, atractiu i competitiu a nivell nacional, europeu i internacional
- Continuar defensant l'ensenyament superior com un servei públic essencial

El 19 de maig de 2001 els ministres subscriuen la ***Declaración de Praga: Hacia el Área de la Educación Superior Europea***, on tenen en compte la Declaració de Salamanca i reconeixen l'EUA. El Comunicat s'estructura al voltant dels següents apartats: adopció d'un sistema de nivells fàcilment llegible i comparable, adopció d'un sistema basat essencialment en dos cicles principals (pregrau i postgrau), establiment d'un sistema de crèdits (ECTS)<sup>5</sup>, promoció de la mobilitat, promoció de la cooperació europea en la garantia de la qualitat i promoció de les dimensions europees en educació superior. El nombre de països signants s'amplia en quatre més<sup>6</sup>. En la Declaració s'introdueixen tres línies de treball addicionals a les aprovades en la Declaració de Bolonya:

- L'aprenentatge al llarg de la vida com a element essencial per assolir una major competitivitat europea, per millorar la cohesió social, la igualtat de oportunitats i la qualitat de vida.
- El rol actiu de les universitats, de les institucions d'educació superior i dels estudiants en el desenvolupament del procés de convergència.
- La promoció de l'atractiu de l'EEES mitjançant el desenvolupament de sistemes de garantia de la qualitat i de mecanismes de certificació i d'acreditació.

---

<sup>5</sup> El sistema de crèdits utilitzats per les Universitats espanyoles era el denominat LRU, un sistema de mesura acumulatiu en el que 1 crèdit equivalia a 10 hores lectives. Des de 1989 s'havia utilitzat el sistema de crèdits ECTS però només com a instrument pel reconeixement acadèmic dels estudis realitzats a l'estranger dins del programa Erasmus.

<sup>6</sup> Croàcia, Xipre, Liechtenstein i Turquia.



La Cimera de Caps d'Estat celebrada a Barcelona el març de 2002 va suposar una fita important en el procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Entre les *Conclusiones de la Presidencia* (2002) del Consell Europeu, sota l'epígraf "Una economía competitiva basada en el conocimiento", figura expressament la de crear les condicions pràctiques necessàries per garantir la mobilitat a tots els que participin en els àmbits de l'educació, la recerca i la innovació, així com reduir els obstacles normatius i administratius al reconeixement professional.

El juliol del 2003 l'EUA publica la ***Declaración de Graz: Forward from Berlin: the Role of the Universities***, escrita en anglès, francès, alemany i espanyol, que concreta els aspectes fonamentals a tenir en compte i desenvolupar per les universitats europees per poder abordar amb èxit el procés que ha de permetre iniciar les noves titulacions l'any 2010. La Declaració s'articula al voltant dels següents apartats: les universitats com responsabilitat pública, la investigació com part integrant de l'educació superior, la millora de la qualitat acadèmica mitjançant la construcció d'institucions fortes, l'impuls al procés de Bolonya, la mobilitat i la dimensió social, la garantia de la qualitat: un marc legal per Europa i les universitats en el centre de la reforma. En aquest darrer apartat i dins del punt 28 es pot llegir:

Las reformas de arriba abajo no son suficientes para lograr los ambiciosos objetivos planteados para el 2010. El principal reto actual es asegurarse de que las reformas se integran plenamente en las principales funciones institucionales y procesos de desarrollo, de forma que sean autosostenibles. Las universidades deben tener tiempo para convertir los cambios legislativos en realidades institucionales y en objetivos académicos significativos.

Al Comunicat de la Conferència de Ministres Europeus responsables d'Educació Superior signat a Berlín el 19 de setembre de 2003, ***Educación Superior Europea*** es dona la benvinguda a nous membres<sup>7</sup> i el procés s'expandeix a 40 països europeus. Els ministres es comprometen a donar suport al

---

<sup>7</sup> Albània, Andorra, Bòsnia-Herzegovina, República de Macedònia, Rússia, Sèrbia i Vaticà.

desenvolupament de la qualitat a nivells institucionals, nacionals i europeus, assenyalant la necessitat de desenvolupar criteris compartits i metodologies adreçades a la garantia de la qualitat. Acorden que per al 2005 els sistemes de garantia de qualitat nacionals haurien d'incloure:

- Definició de les responsabilitats dels òrgans i institucions implicats.
- Avaluació de programes o institucions, incloent assessorament intern, revisions externes, participació d'estudiants i la publicació dels resultats.
- Sistema d'acreditació, certificació o procediments similars.
- Participació internacional, cooperació i networking.

A l'abril de 2005 l'EUA publica la Declaració de Glasgow ***Gasglow declaration. Strong Universities for a Strong Europe***, escrita en anglès, francès, alemany, espanyol i italià. La Declaració s'articula al voltant de nou capítols: preàmbul, funcions i valors per a institucions fortes, el marc polític: la societat del coneixement a partir de l'educació superior, reenfoc del procés de Bolonya, a mig camí del 2010, impuls a la investigació i a la innovació, formació i carrera dels investigadors, qualitat per institucions fortes, finançament per institucions fortes i conclusions. És a l'apartat referit al finançament que podem llegir la següent afirmació: "las universidades europeas no cuentan con una financiación suficiente, por lo que no pueden competir con otros sistemas sin niveles de financiación equiparables", una mica més endavant en el mateix paràgraf: [...] la financiación pública para la investigación y la educación superior está estancada, en el mejor de los casos", i conclou: "los gobiernos deben garantizar niveles de financiación adecuados para mantener y mejorar la calidad de las instituciones". La preocupació pel finançament de les institucions universitàries ocupa també la totalitat de les conclusions de la Declaració, expressades en un únic paràgraf:

Las universidades intentan dar forma al debate estratégico sobre su papel dentro de la Europa del conocimiento. Las universidades instan a los gobiernos a considerar los presupuestos en educación superior e investigación como una inversión en el futuro. Las universidades acogen favorablemente el diálogo iniciado en Glasgow al máximo nivel político europeo y transmiten el mensaje de que una Europa fuerte necesita universidades fuertes.

La preocupació per la preservació de l'autonomia universitària i la sostenibilitat expressada un mes abans per l'EUA es fa manifesta al Comunicat de la Conferència de Ministres Europeus Responsables d'Educació Superior reunits a Bergen els dies 19 i 20 de maig de 2005 ***El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas***, on es recull un compromís vers l'educació superior “debemos conservar nuestro valioso patrimonio y nuestra diversidad cultural, contribuyendo a una sociedad basada en el conocimiento. Nos comprometemos a defender el principio de responsabilidad pública para la educación superior, en el contexto de las complejas sociedades modernas” i, reconeix de forma explícita la necessitat de finançament sostenible de les institucions universitàries per poder abordar el procés de transformació “a medida que nos acercamos al 2010, nos comprometemos a asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de la autonomía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas y reconocemos la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones”. Es dona la benvinguda a cinc països més<sup>8</sup>.

Els Ministres es tornen a reunir el 18 de maig de 2007 a Londres, donen la benvinguda a un nou país<sup>9</sup> i elaboren un extens comunicat sota el títol ***Hacia el espacio europeo de educación superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado***, en el que es fa un repàs als avenços assolits en la construcció de l'espai europeu i es detalla en un pla d'acció les àrees en les que cal incidir de forma prioritària: mobilitat, dimensió social, establiment d'indicadors comparables per mesurar els avenços i ocupabilitat. En el punt 2.11, apareix el concepte “aprenentatge flexible” com una eina per afavorir l'aprenentatge al llarg de la vida.

El informe de balance de la situación muestra que en la mayor parte de los países existen elementos de aprendizaje flexible, pero es necesario el desarrollo sistemático de itinerarios de aprendizaje más flexibles, para respaldar el aprendizaje permanente desde etapas más tempranas. Por lo tanto, solicitamos al Grupo de Seguimiento de Bolonia que aumente el intercambio de buenas prácticas y que

---

<sup>8</sup> Armènia, Azerbaidjan, Geòrgia, Moldàvia i Ucraïna.

<sup>9</sup> Montenegro.

trabaje para fomentar la comprensión del papel que la educación superior ejerce en la formación a lo largo de la vida.

El 28 i 29 d'abril de 2009 a Lovaina / Louvain-la-Neuve, es desenvolupa la darrera reunió dels Ministres d'Educació dins del projecte de construcció de l'EEES, abans de la data fixada pel seu inici, el 2010. En el Comunicat de la conferència ***El espacio europeo de educación superior en la próxima década***(2009), en el capítol II "Aprender para el futuro: las prioridades de la educación superior en la próxima década" tracta un per un tots els punts del projecte al que estan vinculats 47 països europeus. En el punt 15 d'aquest capítol es fa una referència explícita a la necessitat d'abordar una reforma curricular que s'orienti vers l'aprenentatge basat en l'estudiant:

El aprendizaje centrado en el estudiante requiere el reforzamiento del estudiante en su individualidad, nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación, y un plan de estudios centrado más claramente en el alumno a lo largo de los tres ciclos. De ahí que la reforma curricular será un proceso continuado cuyo resultado será el desarrollo de itinerarios educativos de alta calidad, flexibles e individualizados.

La Conferència ministerial estableix un calendari de reunions i acorda tornar a reunir-se a Viena al 2010, a Bucarest el 2012 i amb posterioritat els anys 2015, 2018 i 2020, sense determinar la seu de les reunions.

Avui en dia l'EEES és ja una realitat que obliga a les universitats europees a centrar-se en el seu manteniment i consolidació, assumint i desenvolupant els canvis que se'n deriven.

#### 2.4. L'EEES i la nova estructura de títols a Espanya.

Des de 1999 els països participants en el procés de Bolonya han estat treballant en la construcció d'un nou context en l'educació superior. Han estat moltes les iniciatives legislatives desenvolupades de les que en destacarem les quatre que considerem més significatives:

**LOU (Ley Orgànica 2/2001, de 21 de diciembre, de Universidades).** Neix amb el propòsit de dinamitzar la vertebració i cohesió del sistema universitari, profunditzar en les competències de les Comunitats Autònomes, incrementar el grau d'autonomia de les universitats i establir vinculacions entre aquestes i la societat, sempre des de l'orientació a la construcció de l'espai europeu. Segons es pot llegir en el seu preàmbul: "...es el escenario normativo idóneo para que la Universidad responda a la sociedad, potenciando la formación e investigación de excelencia, tan necesarias en un espacio universitario español y europeo que confía en su capital humano como motor de su desarrollo cultural, político, económico y social".

**Document Marc per a la integració del Sistema Universitari Espanyol a l'EEES (2003),** desenvolupat pel Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003), que analitza els reptes del sistema universitari espanyol per adaptar-se als requeriments de l'entrada a l'espai europeu i formula propostes al voltant del sistema de crèdits ECTS<sup>10</sup>, l'adaptació dels sistemes d'educació superior europeus contemplant els tres nivells: grau, postgrau i doctorat, l'adopció del Suplement europeu al títol<sup>11</sup> i l'acreditació acadèmica i de qualitat<sup>12</sup>. Analitza també la coresponsabilitat institucional en la posta en marxa del procés i la transició de les titulacions existents vers el nou sistema d'ensenyaments universitaris, fixant que aquesta transició ha de fer-se segons els criteris de: flexibilitat i simplificació.

**LOMLOU (Ley Orgànica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades).** Modifica la LOU cinc anys després de la seva promulgació per tal de donar resposta a modificacions necessàries que neixen de la progressiva implantació dels requeriments vinculats a l'EEES. La Llei aposta decididament per l'harmonització dels sistemes educatius superiors en el marc de l'espai europeu d'educació superior i assumeix la necessitat d'una profunda reforma en l'estructura i en

---

<sup>10</sup> La proposta es concreta posteriorment en el RD 1125/2003 que estableix el volum de treball d'un alumne a temps complet en un curs acadèmic, entre 36 i 40 setmanes de durada fixant-lo en 60 crèdits ECTS i dóna un valor al crèdit d'un mínim de 25 hores i un màxim de 30 hores de treball de l'alumne.

<sup>11</sup> El procediment s'estableix en el RD 1044/2003 i té com a finalitat incrementar la transparència de les diferents titulacions impartides dins l'EEES i facilitar el reconeixement acadèmic i professional.

<sup>12</sup> Una de les iniciatives espanyoles en el procés de convergència europea va ser la creació l'any 2002 de l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

l'organització dels ensenyaments, que es reflecteix en el nou redactat dels articles que modifiquen la LOU.

**REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.** A partir d'aquest Decret es configura la estructura dels ensenyaments en grau, màster i doctorat.

El **grau** substitueix les actuals titulacions universitàries i constitueix el primer cicle dels ensenyaments universitaris, oferint una formació general en una o diverses disciplines orientades a la preparació per a l'exercici professional. El grau comprèn formació bàsica de la branca de coneixement a la qual pertanyi la titulació, formació obligatòria, optatives, pràctiques externes i el treball fi de grau que serà obligatori per a tots els graus. La formació bàsica (un curs) és mútuament reconeixedor entre les titulacions que pertanyin a la mateixa branca de coneixement. Tots els graus, amb algunes excepcions com el de Medicina, Arquitectura i les Enginyeries, tindran una durada de quatre anys en els quals l'alumne haurà de superar 60 crèdits ECTS per any fins a assolir un total de 240 crèdits ECTS. Amb aquesta estructuració desapareixen les diferències entre diplomatures i llicenciatures.

El **màster** és el segon cicle dels ensenyaments superiors universitaris, tenint com a finalitat la formació avançada de caràcter especialitzat o multidisciplinari, orientada a l'especialització acadèmica, professional o a promoure la iniciació en tasques investigadores. L'obtenció del títol de Màster requerirà haver completat entre un mínim de 60 i un màxim de 120 crèdits europeus, en funció de la formació prèvia acreditada i de l'orientació investigadora, científica o professional que tinguin cada un d'aquests estudis de postgrau. Els programes han de tenir una estructura flexible i un sistema de reconeixement i de conversió que permetin l'accés des de diferents formacions prèvies. Els continguts d'aquestes titulacions s'han de definir en funció de les competències científiques i professionals que hagin d'adquirir els estudiants.

El **doctorat** és el tercer cicle dels ensenyaments universitaris. Per accedir-hi és necessari haver superat un període de formació i un període d'investigació i per

assolir aquest tercer cicle s'ha d'elaborar i defensar una tesi doctoral que ha de contenir resultats originals de recerca.

## 2.5. Infermeria. De la Llei de Bases de Sanidad Nacional de 1944 a l'Ajudant Tècnic Sanitari.

El terme anglosaxó “nurse” amb el que es designa a la infermera es deriva de paraules llatines tals com “nutrire” (alimentar) i “nutrix” (dona que cria) (Pérez, 2011); és un terme ampli que permet moltes interpretacions, la majoria d'elles vinculades al gènere. El terme “infermera”, prové de la paraula “d'infirmitas” (malaltia), indicant l'atenció a la persona malalta, el que comporta una restricció del concepte.

[el terme] ... defineix de forma més precisa l'activitat del cuidador, però restringint-la a tenir cura dels malalts i provocant una confusió a l'hora d'interpretar, de forma molt estreta, una activitat ancestral que des del seus orígens s'ha ocupat d'activitats que van més enllà de la cura exclusiva de la malaltia. (Pérez, 2011, p. 89)

Entenem necessari significar, sense fer un recorregut sobre la història de la professió, que la infermeria, sigui quin sigui el concepte que utilitzem per a definir-la, està vinculada a atendre, a fer alguna cosa per un altre, a cuidar, una activitat vinculada a la vida. Com diu Anna Ramió a la seva tesi doctoral “Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya” :

La naturaleza del cuidar está íntimamente ligada a la naturaleza humana, es el primer acto de vida. Cuidar es el proceso social que forma parte de la propia experiencia, ayuda a la supervivencia y hace posible la existencia, los cuidados son transmitidos y prodigados por las manos, por el tacto y el contacto cuerpo a cuerpo. (Ramió, 2005, p. 20)

La concepció del “tenir cura” sovint s'identifica amb la dona, com si cuidar d'un altre persona sana o malalta fos quelcom innat lligat al gènere. Aquests dos aspectes “innat i dona”, acompanyat de valors com generositat o solidaritat o virtuts com caritat, fa que el camí de la infermera per professionalitzar la seva actuació tenint accés a la formació hagi estat complex i difícil, lligat amb molta

frequència a la necessitat d'altres professions sanitàries de tenir un perfil professional subordinat, competent.

Fem nostre la definició d'Infermeria donada per Meléndez, Creus, Masgrau i Oller (1982, p. 23):

La infermeria és una professió autònoma però integrada en l'equip de salut i que, basada en uns coneixements científics, tècnics i humanístics col·labora per atènyer i servir la salut de les persones al llarg de la seva vida, a tot arreu i en tot moment.

La Ley de 25 de novembre de 1944 de Bases de Sanidad Nacional defineix quines són aquelles professions sanitàries que han de tenir accés a la formació a partir de l'Escuela Nacional de Sanidad creada en la mateixa Llei: "la enseñanza sanitaria comprenderá la del personal médico, farmacéutico, veterinario y profesionales auxiliares al servicio de la sanidad"; les infermeres queden incloses en aquest darrer grup i es reconeix la necessitat de regular la formació, el que comporta un any després mitjançant l'Orden Ministerial de 26 de noviembre de 1945, que aprova diferents reglaments i estatuts, la regulació de les funcions de la infermera, atenent a una necessitat de l'estructura sanitària de donar forma a les diferents professions que actuen sobre les persones malaltes.

L'Ordre Ministerial diu en l'article 15: "la Enfermera es la auxiliar subalterna del Médico, estando siempre a las órdenes de éste. La Enfermera, por si sola, no tiene facultades para desempeñar su cometido". I en l'article 17 estableix l'àmbit d'actuació del col·lectiu i les tasques bàsiques, declarant que les infermeres estan facultades:

- 1) Para la asistencia de carácter familiar, aseo, alimentación, recogida de datos clínicos y administración de medicamentos a los enfermos. Estos servicios podrán realizarse tanto en el seno de instituciones de tipo asistencial como en el domicilio del enfermo.
- 2) Para la asistencia a las operaciones quirúrgicas, intervenciones y curas, ayudando a los médicos.

És a dir, la infermera actua de forma subordinada a un altre professió, sense que li sigui reconegut un rol autònom.



Uns anys després es publica el Decreto de 27 de junio de 1952, por el que se organizan los estudios de la carrera de Enfermería, on llegim en l'apartat de justificació:

La importancia de las funciones sanitarias y sociales que a la enfermera le están encomendadas, y la necesidad de poner al día las normas por las que se regula su formación profesional, aconsejan acometer, ante todo, una reorganización de sus estudios, para darles, con su debido rango, **la adecuada preparación técnica** que garantice el cumplimiento de su misión.

El Decret vincula a les Universitats les Escoles d'infermeria com a Centres de Formació Professional especificant que el Director ha de ser un Catedràtic de Medicina de la Facultat corresponent, tots els professors de teoria han de ser metges i reserva per a les infermeres el lloc de Cap d'Estudis i la tutorització de les pràctiques clíniques.

Un any després al desembre de 1953 es publica el Real Decreto de 4 de desembre publicat al Butlletí Oficial de l'Estat nº 363 el 29 de desembre, pel que s'unifiquen els plans d'estudis de practicants, infermeres i llevadores, sota una figura comuna que s'anomena Ajudant Tècnic Sanitari (en endavant ATS). Aquesta decisió comporta fortes protestes del col·lectiu de practicants, que es resisteixen a ser equiparats a les infermeres, mentre aquestes veuen en la unificació una oportunitat per a elevar el nivell dels estudis.

El títol d'ATS, resultant de la fusió de les tres disciplines, es converteix en un títol híbrid, com l'anomena Cantero (2010), un títol intermedi entre els títols universitaris i els títols professionals. No tenia rang acadèmic universitari però per la seva vinculació a una facultat de medicina i la característica de que el Director era catedràtic de la facultat, l'opinió pública creia que es tractava d'un títol universitari. A Orden de 4 de julio de 1955 de ayudantes técnicos sanitarios, es publica per primer cop el Pla d'Estudis d'ATS. En les assignatures previstes, al costat de l'anatomia, la biologia, la psicologia, l'obstetrícia o la nutrició, trobem la

religió, la formació política i l'educació física. Ressaltem una curiositat vinculada al gènere a l'article 14:

En la Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios femeninos se cursará además de las disciplinas señaladas en el número anterior, la Enseñanza de Hogar, en los tres cursos con intensidad de una hora semanal en cada uno de ellos. En las de Ayudantes Técnicos Sanitarios masculinos se cursarán nociones de autopsia médico-legal.

Així les dones havien d'aprendre activitats vinculades a portar una llar, mentre els homes assistien a lliçons de medicina forense.

Al 1960 es publica el Decreto 2319/1960, de 17 de noviembre, sobre el ejercicio profesional de Ayudantes técnicos sanitarios, Practicantes, Matronas y Enfermeras en el que es fixen les següents funcions pels ATS:

- Aplicar medicamentos, inyecciones o vacunas.
- Auxiliar al metge en intervencions de la cirurgia i en les diferents especialitats.
- Realitzar les cures dels operats.
- Prestar assistència immediatament en casos urgents fins a l'arribada del metge o titular superior de cirurgia.
- Assistir als parts normals.

En aquest llistat de funcions es constata un cert reconeixement al bon judici clínic i a la pertinència dels continguts teòrics i les habilitats clíniques, ja que s'inclou com a funció el poder prestar una assistència immediata o urgent, quan cap metge o cirurgià estigui present.

És en la dècada dels 60 quan les Escoles d'ATS van evolucionant, els plans d'estudis es modifiquen per adaptar-se a la realitat de l'entorn sanitari i es produeix una activació dels professionals cap la reivindicació de ser universitaris, entrar a la Universitat i deixar de ser considerats com uns professionals tècnics,

ajudants d'altres col·lectius professionals, privats de poder desenvolupar de manera científica un cos de coneixements propi.

## 2.6. Infermeria. De l'Ajudant Tècnic Sanitari al Graduat en Infermeria.

El 23 de juliol de 1977 es publica el Real Decreto 2128/1977, de 23 de julio, sobre la integraci3n en la Universidad de las Escuelas de Ayutantes T3cnicos Sanitarios como Escuelas Universitarias de Enfermeria (en endavant EUI). Aquest fet 3s la culminaci3n d'un llarg proc3s de reivindicaci3n del col·lectiu professional, que demandava amb insist3ncia el reconeixement dels ensenyaments i la titulaci3n en l'3mbit universitari. Uns mesos despr3s, en l'Orden Ministerial de 31 de octubre de 1977, por la que se establecen las directrices para la elaboraci3n de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Enfermeria, es publiquen les directrius per l'elaboraci3n del pla d'estudis d'aquestes escoles, d'entre les que cal destacar: la durada dels estudis, els continguts generals i les caracteristiquess te3rico-pr3ctiques de l'ensenyament. L'Odre estableix en la seva disposici3n primera els seg3ents criteris:

1. Els plans d'estudi s'estructuren en tres anys.
2. Els ensenyaments es distribuiran en les seg3ents 3rees de coneixements:
  - Ci3ncies b3siques.
  - Ci3ncies m3diques.
  - Ci3ncies de la infermeria.
  - Ci3ncies de la conducta.
  - Salut p3blica.
3. El nombre total d'hores dels ensenyaments es fixa en un m3nim de 4.600, havent de dedicar a la formaci3n pr3ctica, almenys, el cinquanta per cent del total. L'ensenyament te3ric, la formaci3n pr3ctica, els coneixements t3cnics i l'ensinistrament cl3nic han d'estar coordinats i integrats.

La integraci3n dels estudis a la Universitat va suposar un punt d'inflexi3n en la transici3n de la disciplina infermera que, partint d'una etapa t3cnica que impregnava tot el curr3culum i quedava reflectida incl3s en el nom de l'ensenyament anterior "Ajudant T3cnic Sanitari", avança cap una etapa professional que permet recuperar el terme "infermera" com a identificaci3n (Hern3ndez, 1995; Mart3nez, 2007).

Quan el paper de la infermera era el d'Ajudant Tècnic Sanitari (ATS), hi havia un concepte molt més clar del que s'havia de fer i d'ensenyar. En aquest rol la infermera no tenia reconeguda tanta iniciativa, creativitat i llibertat per a qüestionar les seves pràctiques, i (com indicava el seu nom) es veia supeditada a ajudar tècnicament al professional (facultatiu) mèdic que requeria bàsicament d'habilitat tècnica per a la seva competència (Cònsul, 2010, p. 35).

El nou perfil professional que comença a dibuixar-se demanda polivalència, flexibilitat, una alta capacitació tècnica i una forta sensibilitat en el tracte comunicatiu. Necessàriament es modifiquen les condicions d'accés als estudis requerint tenir aprovat el Curs d'Orientació Universitària (COU), la prova de Selectivitat, o bé comptar amb un títol de Formació Professional de 2n Grau, un altre títol universitari o la superació de proves d'accés a la universitat per a majors de 25 anys (Fornell, 2005). Tanmateix el desenvolupament dels Plans d'Estudis permeten implementar un currículum en el que quedaria reflectit una orientació més integral de les cures d'infermeria. Els anys que segueixen són de consolidació de la disciplina i de treball comú de tots els professionals infermers, sigui quin sigui el seu àmbit de treball, per desenvolupar un cos de coneixements propi, que proporcioni un nou marc de definició de la responsabilitat de les infermeres/ers en l'atenció a la salut de la població.

En estos años, [década de los 80] la formación enfermera, que hasta ese momento había sido eminentemente práctica, da un giro sustancial en su diseño curricular planteando un peso equivalente en la distribución de teoría y práctica clínica. Los diplomados en Enfermería tienen que capacitarse para prestar cuidados integrales a las personas, en cualquier situación de salud y utilizando una metodología propia. Asimismo, tienen que ser competentes para desarrollar actividades de gestión, docencia e investigación en la propia disciplina (Martínez, 2007, p. 94).

Un altre punt d'inflexió en el desenvolupament de la Diplomatura d'Infermeria es dona a partir de la publicació de la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agost, de Reforma Universitaria (LRU), que estableix els criteris de funcionament de les universitats i dins d'aquests els aspectes que fan referència al professorat, establint en l'article 35 que: "para poder concursar a plazas de Profesor Titular de

Escuela Universitaria será necesario estar en posesión del título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero Superior”, i a l'article 36 : “para poder concursar a plazas de Catedrático de Escuela Universitaria será necesario estar en posesión del título de Doctor”. Aquestes disposicions, en la consideració de que els estudis de Diplomats d'Infermeria s'incorporen a la Universitat només cinc anys abans de la promulgació de la Llei, dificulta enormement la possibilitat d'accedir a places de titulars universitaris a les infermeres/infermers docents de les EUI. La necessitat de revertir aquesta situació porta als professionals a cursar llicenciatures fora de l'àmbit de les ciències infermeres: antropologia, sociologia, pedagogia, psicologia són algunes de les titulacions més triades, per tal de poder accedir al Doctorat i al títol de Doctor.

La situació dels docents a les EUI es va mantenint en precari curs a curs, amb una homologació especial del Ministeri d'Universitats i Investigació, basada en la disposició transitòria número 10 de la Llei General d'Educació, que concedeix un termini de cinc anys, per tal d'obtenir la titulació exigida<sup>13</sup>. A banda, els plans d'estudis de la majoria de les universitats segueixen un patró d'infermeria hospitalària, amb molta atenció a les àrees mèdico-quirúrgiques i una menor atenció a les ciències psicosocials, geriatria o salut comunitària. (Mompert ,1999). El currículum d'Infermeria tal i com diu Medina (2005) està afectat per una mentalitat instrumental, hereva dels currículums infermers eminentment tècnics, que regula la seva lògica de funcionament.

El 14 de desembre de 1987 es publica el Real Decreto 1497/1987, de 27 denoviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio y de los títulos de carácter oficial y validez para todo el territorio nacional, incloent el pla d'estudis d'Infermeria. El RD defineix el contingut dels ensenyaments distingint entre: matèries troncales, definides com a continguts homogenis mínims que han de tenir els plans d'estudis, matèries no troncales, definides per cada universitat i dividides en obligatòries i optatives que l'alumne

---

<sup>13</sup> LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *Transitoria Décima*. 1. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá habilitar, excepcionalmente y en defecto de titulados del grado académico correspondiente, a personas competentes para que, durante los cinco años inmediatamente posteriores a la publicación de esta Ley, puedan impartir la enseñanza, aunque no posean la titulación que en la misma se exige para el correspondiente nivel.

pot escollir lliurement i finalment matèries de lliure elecció de l'estudiant, d'acord a una configuració flexible del seu currículum. L'aparició de matèries optatives i de lliure elecció, dóna un major protagonisme a l'estudiant en el procés d'ensenyament - aprenentatge i li permet dissenyar la seva trajectòria curricular.

La publicació del Real Decreto 1466/1990, de 26 de octubre por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Enfermería y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, marca de forma clara quin ha de ser el contingut de la titulació, que es va desvinculant progressivament del currículum bàsicament biomèdic, per incorporar plantejaments més holístics que permeten abordar el treball infermer de forma més integral. Així en la Primera directriu general de l'Annex del RD, ens els punts A i B podem llegir quines són les competències que hauria d'adquirir el Diplomado d'Infermeria:

A) un conocimiento adecuado de las ciencias que constituyen la base de los cuidados generales, incluido un conocimiento suficiente del organismo, de las funciones fisiológicas y del comportamiento de las personas en buen estado de salud y de las personas enfermas, así como las relaciones que existen entre el estado de salud y el entorno físico y social del ser humano. B) un conocimiento suficiente de la naturaleza y de la ética de la profesión y de los principios generales relacionados con la salud y sus cuidados.

L'any 2005 l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en endavant ANECA) encarrega a una xarxa d'universitats espanyoles la realització d'estudis i supòsits pràctics que puguin ser útils en el disseny d'un títol de grau adaptat a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i que acaben configurant el Llibre Blanc del Títol de Grau en Infermeria. Al llarg de diversos mesos, les universitats participants fan un treball exhaustiu, reunint documentació, debatent i valorant diferents opcions, amb l'objectiu d'assolir un model final consensuat que recollís tots els aspectes rellevants del títol objecte d'estudi. El producte resultant de l'encàrrec acaba configurant el *Libro Blanco: Título de Grado en Enfermería* .

El Llibre Blanc defineix els objectius del grau en infermeria, especificant que es pretén la formació d'infermeres generalistes amb preparació científica i humana, amb capacitat suficient per valorar, identificar, actuar i avaluar les necessitats de salut de les persones, les famílies i la comunitat. Estableix com a funció principal el cuidar a persones sanes o malaltes, avaluar el seu estat de salut, ajudar-les a la realització d'activitats que contribueixin a la seva salut, la seva recuperació o la mort digne, procurant, si és possible, a recuperar el més aviat possible la seva independència. També contempla la seva vessant de col·laboració amb altres professionals sanitaris amb els que comparteix les funcions de planificació, organització, direcció i avaluació per garantir un sistema de salut que contempli la promoció de la salut, la prevenció de malalties i la cura de les persones malaltes o incapacitades.

Conclouen que els estudis del títol de grau d'infermeria van encaminats a que els futurs titulats:

1. Adquireixin coneixements amplis de la ciència infermera, les ciències de la salut, humanes i socials, per donar resposta a les necessitats i expectatives de la salut de les persones, famílies, grups i comunitat.
2. Desenvolupin habilitats per a l'aplicació de procediments de les cures infermeres i guies clíniques.
3. Desenvolupin la capacitat d'establir relacions positives amb les persones assignades a la seva cura.
4. Utilitzin la metodologia científica en les seves intervencions.
5. Adquireixin els instruments necessaris per desenvolupar una actitud crítica i reflexiva.

El Llibre Blanc recull també les competències associades a la titulació i les estratègies formatives recomanades, que es tractaran en profunditat en un capítol posterior.

Pel col·lectiu professional la consecució del títol universitari de Grau en infermeria complirà una aspiració clàssica de la Infermeria universitària: homologar-se acadèmicament a la resta de titulats universitaris, sense diferenciació entre diplomatures i llicenciatures, amb la possibilitat d'un desenvolupament universitari

complet, dins de les Ciències de la Infermeria que faciliti l'accés al Doctorat. (Fornell, 2005; Guilera, 2009a; Guilera, 2009b; Mompart, 2004).

## 2.7. L'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu

El 7 de juliol de 1961 el Ministeri d'Educació i Ciència aprova la creació de la Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios masculins de l'Orde Hospitalari Sant Joan de Déu de Barcelona. El 21 de setembre de 1962 s'inicia l'activitat acadèmica, destinada a la formació de germans de l'Orde, i el 16 d'octubre del mateix any s'inauguren les instal·lacions. La filosofia de l'Escola es basava en el principi de caritat que caracteritza a l'Orde. La docència era responsabilitat de professionals mèdics que impartien les assignatures d'anatomia, fisiologia, patologia mèdica i quirúrgica, ètica, radiologia, fisioteràpia i cirurgia. La majoria de germans compaginaven els estudis d'Infermeria i els de Teologia.

A la dècada dels setanta conflueixen diversos factors que suposen transformacions per al sistema sanitari. Els grans canvis socials, l'avanç de la tecnologia, l'especialització de la medicina i les noves necessitats que es plantegen en el camp de la salut, obliguen a revisar els programes formatius i la realitat de les Escoles d'Infermeria. En aquest context, en el curs 1973/74 comença la primera promoció mixta de l'Escola d'ATS de Sant Joan de Déu. Les dones entren a l'Escola. La docència segueix, principalment, en mans de professionals mèdics però s'incorporen ATS per monitoritzar les pràctiques i realitzar les classes teòrico-pràctiques (Informe AUDIT EUI Sant Joan de Déu, 2012).

El salt qualitatiu més important es produeix l'any 1977. La formació infermera passa a ser una Diplomatura Universitària i les escoles d'Escoles d'Ajudants Tècnics Sanitaris s'integren a la Universitat, transformant-se en Escoles Universitàries d'Infermeria. El Real Decreto 2128/1977, de 23 de julio, sobre integración en la Universidad de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios como Escuelas Universitarias de Enfermería, estableix en el seu articulat les diferents formes d'integració a la Universitat a partir de la titularitat d'origen d'aquestes escoles; així les escoles vinculades a les Facultats de Medicina queden incorporades a la universitat de forma automàtica, les escoles pertanyents



a altres Departaments ministerials o a l'Institut Nacional de Previsió poden incorporar-se a la universitat prèvia sol·licitud al Rectorat al que hagin de quedar vinculades i finalment aquelles escoles d'ATS que no estiguin incloses en els apartats anteriors poden transformar-se en Escoles Universitàries d'Infermeria mitjançant un conveni d'adscripció a una universitat. Aquest darrer cas és el de l'EUI Sant Joan de Déu, que s'autoritza pel Decreto 1328/1978, por el que se aprueba la conversión de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios del Hospital San Juan de Dios, de Barcelona, en una Escuela Universitaria de Enfermería, quedando adscrita a la Universidad de Barcelona.

L'adscripció es materialitza en un Conveni que s'ha anat adaptant en el transcórrer dels anys i que conjuntament amb el Reglament de funcionament del Centre, constitueix el marc normatiu en el que l'EUI desenvolupa la seva activitat docent. Dins d'aquest Conveni i segons la regulació posterior continguda en el Decret 298/1986, de regulació del règim i l'adscripció a Universitats públiques de centres docents d'ensenyament superior, queda establert que el Pla d'estudis ha d'organitzar-se d'acord amb les directrius generals del Pla d'Estudis vigent en el Centre Universitari homòleg, el que a la pràctica per l'EUI Sant Joan de Déu significa impartir el mateix Pla d'Estudis que imparteix l'Escola Universitària d'Infermeria de la Universitat de Barcelona, podent establir algunes diferències de continguts en les assignatures optatives i tenint total llibertat pel que fa a les metodologies docents emprades en la impartició de les diferents matèries del currículum.

L'any 2009 com a la resta del territori català s'inicia a l'EUI Sant Joan de Déu el Grau en Infermeria, un cop aprovada per ANECA la titulació mitjançant el programa VERIFICA<sup>14</sup>. Aquest informe presentat per l'EUI de la Universitat de Barcelona, com a centre oficial, conté, pel que afecta a la nostra EUI, algunes diferències respecte a les competències escollides per dissenyar la titulació i la totalitat de l'apartat de recursos (personals i materials) per desenvolupar-la, així

---

<sup>14</sup> El programa VERIFICA avalua les propostes dels plans d'estudis dels títols dissenyats en consonància amb l'Espai Europeu d'Educació Superior.

com la llibertat de decidir quines són les metodologies més adients, per assolir les competències fixades.

## 2.8. Resum del capítol.

El recorregut del que es coneix com a procés Bolonya ha estat llarg i complex. Des de la Declaració de la Sorbona en 1998, fins a l'actualitat, han estat moltes i importants les reformes que han afectat al sistema educatiu. Però la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior va més enllà de l'ordenació dels títols universitaris, expressant un desig d'unitat i de potenciació de la cultura europea envers altres països del món.

La vitalidad y la eficacia de una civilización se miden por el influjo que su cultura ejerce sobre otros países. Debemos garantizar que la capacidad de atracción del sistema europeo de enseñanza superior en el mundo entero esté a la altura de su extraordinaria tradición cultural y científica.

*(El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio del 1999 (1999), p.2)*

Tot el procés ha significat una nova estructuració dels títols universitaris a les universitats espanyoles, suportada per abundant legislació de la que s'ha realitzat una revisió per extreure la normativa més rellevant i que s'aporta a continuació en ordre cronològic.

Taula 2.2. Recull de legislació revisada per ordre cronològic.

Ley de Bases de Sanidad Nacional de 25 de noviembre de 1944.
Ordre Ministerial de 26 de Noviembre de 1945 que aprueba: Reglamento y Estatutos del Consejo General de Auxiliares y de los Colegios Provinciales, respectivamente, y los Estatutos del Consejo de previsión y socorros mutuos
Decreto de 27 de junio de 1952, por el que se organizan los estudios de la carrera de Enfermería.
Decreto de 4 de diciembre de 1953 de unificación de los planes de estudios de practicantes, enfermeras y matronas, en Ayudantes Técnicos Sanitarios.
Orden 4 julio 1955 referente a las normas para la nueva organización de los estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios
Decreto 2319/1960, de 17 de noviembre, sobre el ejercicio profesional de Ayudantes técnicos sanitarios, Practicantes, Matronas y Enfermeras.
LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
RD 2128/1977 sobre la integración a la Universidad de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios (ATS) como Escuelas Universitarias de Enfermería.
Orden Ministerial de 31 de octubre de 1977, por la que se establecen las directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Enfermería
Llei Orgànica 11/1983 de 23 d'agost de Reforma Universitària
RD 1497/1987, de 27 de novembre, que establirà les directrius generals comuns dels plans d' estudi dels títols universitaris de caràcter oficial i validesa en tot el territori nacional
RD 1466/1990, de 26 d'octubre, pel qual s'estableix el títol universitari oficial de Diplomata en Infermeria i les directrius generals pròpies dels plans d'estudis conduents a l'obtenció d'aquell
Ley Orgánica 2/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al título.
Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio español.
Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado.
Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades.
Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

S'ha fet un recorregut sobre la transició dels estudis d'infermeria des de la Llei de Bases de Sanitat Nacional de 1944, passant per les escoles d'ATS, l'accés a la universitat amb la Diplomatura en infermeria, fins al títol de Grau, fent una descripció de les modificacions que han experimentat les característiques del professorat, les orientacions i els continguts expressats en el títol.

Finalment s'ha explicat l'evolució de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, des de la seva creació l'any 1961 fins a la implementació del títol de grau en infermeria feta al 2009, donat que és el centre on s'ubica la present recerca.

## [ CAPÍTOL 3 ]

### 3. LES COMPETÈNCIES EN EL MARC DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR.

---

Todos aprendemos por imitación, como los niños, como estudiantes, como los novatos en el mundo de los negocios. Y luego crecemos y aprendemos a combinar nuestras capacidades innatas con las normas y principios que hemos aprendido.

Akio Morita<sup>15</sup> (1921-1999)

---

#### 3.1. Introducció.

En aquest capítol intentarem descriure el recorregut del constructe del vocable “competències”, caracteritzat per la diversitat de significats que presenta relacionats amb el context en que s’aplica; ens centrarem, per desenvolupar el nostre anàlisi, en la capacitació professional i la formació.

En primer lloc es farà un recorregut per l’origen i l’etimologia del terme buscant la major clarificació possible del significat, ja que històricament el concepte competència no ha estat sempre acompanyat de bases sòlides que defineixin els seus fonaments, i aquesta manca de concreció conceptual, segueix provocant, especialment en l’àmbit educatiu, controvèrsies i confusió. (García, 2007).

Analitzarem diferents definicions del terme competències, destriant els elements que les configuren, així com els objectius o finalitats continguts en cadascuna d’elles, per intentar construir una nova definició de competència. Tot seguit es farà la distinció entre el significat del terme en l’àmbit professional i en l’àmbit educatiu. A continuació s’analitzaran les competències dins de l’àmbit de l’educació superior, donat que aquestes estan estretament lligades a la construcció de l’EEES, i es descriuran les principals característiques del Projecte Tunning i del model AQU Catalunya.

Finalment es farà un recorregut per les competències genèriques del grau en infermeria de l’EUI Sant Joan de Déu, a partir de les quals es dissenyen les metodologies docents que han de facilitar el seu assoliment i avaluació.

---

<sup>15</sup> Akio Morita (1921-1999). Físic japonès, cofundador de Sony.

### 3.2. Origen i etimologia del terme competències.

La revisió de la literatura existent al voltant del concepte de competència aporta una gran quantitat de definicions, de classificacions, de determinació de dimensions i comparatives de significats, que fan complex el seu estudi i aporten una dosi alta de confusió. De fet hi ha disparitat de criteris inclús a l'hora de definir l'origen del terme. Alguns autors defensen que el concepte neix al 1964 amb Noam Chomsky<sup>16</sup> que fa una primera formulació del concepte competència en el text *Current issues in linguistic theory*, i posteriorment al 1965 a *Aspectes de la Teoria de la sintaxi*, on realitza concretament la definició de competència lingüística (Monereo i Pozo, 2007; Morales, 2007). Altres autors situen l'inici del concepte quan aquest és utilitzat relacionat amb el món laboral a principis dels anys 70 arran de les investigacions de David McClelland<sup>17</sup>, que utilitza aquesta paraula en un article publicat a *American Psychologist* l'any 1973 (García, 2007; Navío, 2001).

En el que sí coincideixen els autors revisats és en que el constructe és fruit d'un debat obert sobre la relació entre el sistema educatiu i el món professional, aquest darrer necessita treballadors polivalents, capaços d'adaptar-se als canvis dels llocs de treball, el que obliga al sistema educatiu a adequar la formació a les necessitats reals i canviants del treball.

En l'intent de clarificar accepcions, significats, definicions i elements constitutius d'aquestes definicions, hem seguit de forma especial, l'ordenació que proposa Antonio Navío Gamez al 2001 en la seva "excel·lent" tesi doctoral *Las competencias del formador de formación continua*.

La cerca de significats del terme competència ens ha portat a una multiplicitat de definicions vinculades a diferents disciplines, com economia, dret, ecologia, biologia, hidrologia, psicologia i sociologia, obtenint en cada cas significats diferents, com es pot observar en la taula següent.

---

<sup>16</sup> Noam Chomsky (Filadelfia, 1928) lingüista i filòsof nord-americà, és una de les figures més destacades de la lingüística del segle XX, pels seus treballs en teoria lingüística i ciència cognitiva.

<sup>17</sup> David McClelland (1917-1998) psicòleg nord-americà especialista en motivació humana.

Taula 3.1. Significat de “competència” en diferents disciplines.

Disciplina	Significat
Economia	Rivalitat entre dos o més productors o comerciants, amb vista a controlar el mercat més ampli possible.
Dret	Deure i dret atorgats per la llei a un òrgan jurisdiccional, amb exclusió de qualsevol altre.  Conjunt d'assumptes sobre els quals un jutge o un tribunal exerceixen jurisdicció.
Ecologia	Acció antagònica entre els organismes que ocupen un mateix nínxol ecològic per la possessió de llurs recursos.
Biologia	Estat de transformació genètica que pateix una cèl·lula al penetrar en ella un fragment ADN.
Hidrologia	En un riu o corrent d'aigua, possibilitat que té de transportar determinades partícules en funció del volum i pes de les mateixes.
Psicologia	Repertori de conductes que un individu posseeix i que estan relacionades amb un desenvolupament superior.
Sociologia	Forma elemental i universal d'interrelació, que comporta una lluita implícita o explícita.

Font: Adaptat de Morales (2007, p. 134).

Un altre grup de significats el trobem associat al terme competència referit a àmbits concrets.

Taula 3.2. Significat de “competència” en diferents àmbits.

Competència com...	Significat
autoritat	Apareix quan es decideix quins assumptes queden sota el poder de comandament d'un determinat càrrec.
capacitació	Destaca el grau de preparació, el saber fer, els coneixements i perícia d'una persona com a conseqüència de l'aprenentatge.
rivalitat empresarial	Expressa la necessitat de tota empresa de sobresortir en la producció de béns i serveis sobre altres.
qualificació	Es refereix al qualificatiu d'apte o no apte pel que fa a l'acompliment en un lloc de treball.
incumbència	Acota les tasques i funcions de les quals són responsables uns empleats en un domini professional donat.
suficiències	Fixen les especificacions que es consideren mínimes o clau per al bon fer competent i competitiu.
competició	Esforç per aconseguir allò a què un altre també aspira.  Rivalitat d'interessos entre persones que persegueixen el mateix objecte.

Font: Adaptat de Morales (2007, p. 133).

Finalment la cerca etimològica a partir del Diccionari de la Reial Acadèmia Espanyola, mostra que la paraula "competència" prové del llatí "competentia" i li atorga dues accepcions, la primera a partir del significat "competir":

- Disputa o contesa entre dues o més persones sobre alguna cosa.
- Oposició o rivalitat entre dues o més persones que aspiren a obtenir la mateixa cosa.
- Situació d'empreses que rivalitzen en un mercat oferint o demandant un mateix producte o servei.
- Persona o grup rival. "S'ha passat a la competència".
- Competició esportiva.

i la segona a partir del significat "competent":

- Perícia, aptitud, idoneïtat per fer alguna cosa o intervenir en un assumpte determinat.
- Atribució legítima a un jutge o una altra autoritat per al coneixement o resolució d'un assumpte.

Així mateix, el vocable "competent", del llatí competens,-entis, assumeix les següents definicions:

- Que té competència.
- Que li correspon fer alguna cosa per la seva competència.
- A la primitiva Església, catecumen ja instruït per a la seva admissió al baptisme.

Així la etimologia del concepte ens aporta tres grans significats: competència entesa com a **rivalitat o lluita**, com a **incumbència** i finalment com **aptitud o idoneïtat**.

### 3.3 Definició de competència.

Seguint a Monereo i Pozo (2007) les competències s'han convertit en un concepte "talismà" que ha penetrat en les recomanacions dels organismes europeus d'educació i en els processos de reforma, però sense que hi hagin coincidències

en els significats utilitzats, en la selecció de les competències clau o bàsiques, ni en com aquestes s'insereixen en els coneixements i dins del procés d'ensenyament aprenentatge.

(...) el concepto de competencia puede ayudarnos a definir mejor las metas y los propósitos de la acción educativa que otros conceptos afines (habilidades, aptitudes, estrategias, etc.), con los que sin duda está emparentado e incluso cohabita. El propio éxito del concepto de competencia ha hecho que, como sucede con tantos otros términos usados en la educación, en la pedagogía y en la psicología, se haya vuelto un objeto poliédrico, *fuzzy*, difuso, de muy difícil operativización. (Monereo i Pozo, 2007, p. 13).

En el mateix sentit es manifesta Prades Nebot (2005, p. 37):

No només hi ha moltes "etiquetes" per a un mateix concepte (o uns de molt semblants), sinó que la concreció o llista de competències desitjables en un perfil de formació pot ser realment aclaparadora i diferent segons el col·lectiu al qual s'interrogi: professorat, estudiants, ocupadors.

Possiblement aquesta característica de "difús" ha fet que el concepte s'hagi intentat definir tantes vegades i des d'òptiques diferents. D'entre tota la literatura revisada hem triat diferents autors que considerem rellevants, sense fer distincions sobre si la definició ha estat formulada dins d'un context laboral/professional o educatiu, per considerar-les suficientment àmplies com per ser utilitzades de forma genèrica. I per facilitar-ne la comprensió incloem algunes aportacions que ajuden a situar el marc general pel que es mou el concepte competència.

Segons Le Boterf (2001) hi ha diferents elements que s'han de tenir en compte a l'hora de definir la competència, entre d'altres proposa els següents:

- La competència en si mateixa és buida si no es contempla dins d'un context. Quan es tracta de la pràctica professional, aquesta es desplega en el context laboral, en el context de la tasca.



- El concepte de competència designa una realitat dinàmica, no estàtica. Ser competent és posar en marxa la competència.
- La descripció de la competència no es pot limitar a un llistat de coneixements o de procediments que han de complir-se per poder certificar la seva aplicació. S'ha de tenir en compte al subjecte com una unitat individual i al context en que aquest es troba.
- El saber actuar lligat a la competència suposa que algú la reconegui.

Navío Gamez (2001) partint dels punts anteriors, especifica que la definició de competència ha de contemplar aspectes teòrics, implicacions ideològiques, contextuals, econòmiques, de relacions laborals i de cultura empresarial. I aporta els següents aspectes que han d'unir-se al significat:

- Si la competència no és estàtica donat que està lligada al context i aquest evoluciona constantment, l'avaluació de la competència també ha d'estar en constant revisió.
- La competència té un caràcter individual.
- La formació i el desenvolupament es vinculen amb l'experiència dins del context laboral.
- La competència transcendeix a l'àmbit professional implicant-se en tots els aspectes de la vida: personal, social i/o cultural.

Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach i Cortada (2006) recullen molts dels punts anteriors i aporten un concepte que considerem important apuntar:

- És educable.

I en el glossari de la Universitat de Barcelona (Vicerectorat de Política Docent, 2008, a Parcerisa, 2010), s'apunta la competència com una acció observable en afirmar:

- La persona serà competent quan doni una resposta adequada a una situació concreta.

A continuació, tal i com es mostra a la taula 3.3, es recullen aquelles definicions que es consideren més representatives per a il·lustrar la present recerca, ordenades segons la data de publicació.

Taula 3.3. Definicions de “competència”.

Autors	Definició
Levy-Leboyer (1997, p. 54)	Repertoris de comportaments que unes persones dominen millor que altres, el que les fa eficaces en una situació determinada.
Le Boterf (2001, p. 42)	Capacitat de mobilitzar i aplicar correctament en un entorn laboral determinat, recursos propis (habilitats, coneixements i actituds) i recursos de l'entorn (xarxes professionals, xarxes documentals, bases de dades...) per produir un resultat definit.
Roe (2002, a Prades, 2005, p. 46)	Habilitat apresada per dur a terme una tasca, deure o rol adequadament. Té dos elements distintius: està relacionada amb el treball específic en un context particular, i integra diferents tipus de coneixements, habilitats i actituds.
Perrenoud (2004, p. 11)	Capacitat de mobilitzar diferents recursos cognitius.
Prades (2005, p. 47)	És allò que permet que una persona, en una situació determinada, dugui a terme una acció competent, és a dir, una actuació valorada com a pertinent, adequada, eficaç i eficient.
Hipkins (2006, p. 2)	Habilitats, coneixements, actituds i valors necessaris per a respondre a les demandes de la tasca <sup>18</sup> .
González i Wagenaar (2006, a Cantón i Cañon, 2011, p. 163)	Combinació dinàmica dels atributs (coneixements, habilitats, actituds i responsabilitats) que descriuen tant els resultats d'aprenentatge d'un programa educatiu, com el que l'alumnat és capaç de demostrar al final d'un procés educatiu.
Pérez Gómez (2007, a Angulo Redon, 2010, p.11)	Habilitat per donar resposta a demandes externes o desenvolupar activitats i projectes de forma satisfactòria en contextos complexos; implica dimensions cognitives i no cognitives: habilitats cognitives, habilitats pràctiques, actituds, valors i emocions.
Glosari de la UB (2008, a Parcerisa, 2010, p. 40)	Aptitud o capacitat de mobilitzar de manera ràpida i pertinent una sèrie de recursos, coneixements, habilitats i actituds per fer front eficientment determinades situacions.
Zabalza (2009, p. 70)	Constructe molar que ens serveix per referir-nos al conjunt de coneixements i habilitats que els subjectes necessitem per a desenvolupar qualsevol activitat.
Novella, Forés, Rubio, Costa, Gil i Pérez (2012, p. 455)	Una persona és competent quan és capaç de mobilitzar i utilitzar amb èxit els seus recursos (sabers o coneixements, habilitats, esquemes i actituds), en situacions particulars o en la resolució de problemes concrets que es defineixen per la seva complexitat.

Seguint amb els mateixos autors intentem establir en un exercici de síntesi quins són els components de les definicions de competència que aporten cadascun d'ells i que es recullen en la taula 3.4.

<sup>18</sup> Text original: Competencies include the skills, knowledge, attitudes and values needed to meet the demands of a task.

Taula 3.4. Components de les definicions de “competències”.

Autors	Coneixements	Habilitats	Actituds	Valors	Responsabilitats	Emocions	Capacitats	Recursos individuals	Recursos de l'Entorn	Comportaments
Levy-Leboyer (1997, p. 54)										X
Le Boterf (2001, p. 42)	X	X	X				X	X	X	
Roe (2002, a Prades, 2005)	X	X	X							
Perrenoud (2004, p. 11)							X	X		
Prades (2005, p. 47)							X			X
Hipkins (2006, p. 2)	X	X	X	X						
González i Wagenaar (2006)	X	X	X		X					
Pérez Gómez (2007, p. 11)	X	X	X	X		X				
Glosari de la UB (2008)	X	X	X				X	X		
Zabalza (2009, p. 70)	X	X								
Novella, et al. (2012, p. 455)	X	X	X				X	X		

A partir de la taula 3.4 que mostra els components de les competències, aquestes es podrien agrupar en dos grans blocs:

- **Atributs personals:** capacitats, actituds, valors, emocions, i repertori de recursos individuals.
- **Atributs personals relacionats amb el context de desenvolupament:** coneixements, habilitats, responsabilitat, comportament i la correcte utilització dels recursos de l'entorn.

Considerem interessant també analitzar quins són els objectius o finalitats expressades en les definicions a partir dels conceptes utilitzats. Aquest anàlisi es recull a la taula 3.5 que es presenta a continuació.

Taula 3.5. Finalitats de les definicions de "competències".

Autors	Domini	Eficàcia	Mobilització	Donar resposta	Necessitat	Avaluació	Integració	Resolució de problemes
Levy-Leboyer (1997, p. 54)	X	X						
Le Boterf (2001, p. 42)		X	X			X		
Roe (2002, a Prades, 2005)		X					X	
Perrenoud (2004, p. 11)			X					
Prades (2005, p. 47)		X		X		X		
Hipkins (2006, p. 2)				X	X			
González i Wagenaar (2006)						X		
Pérez Gómez (2007, p. 11)				X		X		
Glosari de la UB (2008)		X	X	X				
Zabalza (2009, p. 70)					X			
Novella, et al. (2012, p. 455)			X	X				X

L'anàlisi de les definicions, els seus components i les seves finalitats, ens situen davant d'un concepte **mobilitzador**, dinàmic, en moviment; **integrador** de tots els atributs personals i recursos de l'entorn on es desenvolupa l'individu; **orientat a l'acció** per donar resposta a tot allò que la situació demanda, i **susceptible de ser avaluat**, perquè és observable i la resposta donada i obtinguda ha d'ajustar-se als resultats esperats

A partir d'aquest anàlisi podríem apuntar la següent definició: **Competència com a capacitat de mobilitzar els atributs personals i els recursos de l'entorn necessaris per a donar resposta a les demandes internes i externes, de forma satisfactòria.**

És interessant concloure aquest apartat amb dues reflexions, la primera la fa M<sup>a</sup> José García San Pedro al 2007 a la seva tesi doctoral *Realidad y Perspectivas de la Formación por Competencias en la Universidad* intentant trobar aspectes comuns que ajudin a clarificar el concepte competències:

No obstante, se han podido identificar tres características propias que definen al concepto de competencias como **variable** (cambia según los autores, los niveles y destinatarios), **contingente** (porque responden a intereses y circunstancias determinadas) e **histórico** (queda limitado y ligado a la realidad temporal a la que responde). Estos rasgos permiten dar un paso hacia delante, contribuyendo a la clarificación y caracterización conceptual de las competencias. Hablan, así mismo, de elementos que permanecen constantes bajo cualquier formulación y variable formativa. (García, 2007, p. 51).

i la segona és l'aportació d'Anna Prades Nebot de 2005 a la seva tesi Doctoral *Les competències transversals i la formació universitària* analitzant les transformacions experimentades pel terme competències i la seva incorporació al món universitari:

Aquestes transformacions s'han produït arran del debat academicisme versus professionalisme, que és també un debat sobre els fins de l'educació superior, i el resultat d'aquest debat ha estat l'aparició d'un concepte a cavall entre el món professional i l'acadèmic, un concepte integrador: les competències transversals. La creença que subjeu en aquest enfocament és que les competències transversals formaran part d'un equipament que permetrà als graduats adaptar-se a les noves necessitats del mercat laboral. (Prades, 2005, p. 39).

### 3.4. De les competències professionals a les competències en educació.

Dins del món globalitzat en el que es mouen les organitzacions, la principal preocupació dels responsables de gestió de persones, és el manteniment d'un

actiu humà format, evidentment en possessió dels coneixements i les habilitats que l'acrediten per desenvolupar un lloc de treball, però també format, preparat per fer front als canvis, capaç d'adaptar-se amb rapidesa a noves situacions i disposat a aprendre al llarg de la seva vida professional.

És evident que a partir del moment en que un individu passa a formar part d'una organització la responsabilitat sobre la seva adequació i formació permanent queda centrada dins de l'àmbit laboral; és l'empresa qui ha de proporcionar al treballador els mecanismes perquè pugui actualitzar els seus coneixements i habilitats o adquirir-ne de nous, si són necessaris per a desenvolupar el seu lloc de treball. El debat que ens ocupa està situat en el període previ a la incorporació a l'empresa, s'ubica en l'adquisició de competències dins de l'àmbit de la formació reglada, on continuen existint divergències entre el que demana el món del treball i el que ofereix el món educatiu.

No es discuteix l'adquisició de les competències tècniques garantides pels currículums formatius, el focus està centrat en l'adquisició de competències relacionades amb conceptes com: iniciativa, creativitat, pressa de decisions, empatia, treball en equip, cooperació, flexibilitat, sacrifici o compromís.

#### 3.4.1. Competències professionals.

Dins d'aquest apartat hem considerat important ressaltar les aportacions de dos autors Gerhard Bunk i Claude Lèvi-Leboyer, que es desenvolupen a continuació, per considerar que tot i que les seves aportacions estan separades per una dècada, el grup de qualificacions i les agrupacions de competències que presenten constitueixen un marc de referència molt complet.

Bunk (1994, p. 9) assenyala que “posee competencia profesional toda persona que dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar con su entorno profesional y en la organización del trabajo”. Aquest autor planteja els següents grups de qualificacions:

- **Competència tècnica**, qui la posseeix domina com “expert” les tasques i continguts del seu àmbit de treball i els coneixements i destreses necessaris.
- **Competència metodològica**, qui la posseeix sap reaccionar aplicant procediments adequats a les tasques encomanades i als canvis que es presentin; troba de forma independent vies de solució i transfereix adequadament les experiències adquirides a altres problemes del treball.
- **Competència social**, qui la posseeix, sap col·laborar amb altres persones de forma comunicativa i constructiva, mostrant un comportament orientat al grup i un enteniment interpersonal.
- **Competència participativa**, qui la posseeix, sap participar en la configuració del seu lloc de treball, és capaç d’organitzar, decidir i acceptar responsabilitats.

En referència a la formació en competències l’autor afirma que en la societat actual no n’hi ha prou amb desenvolupar les competències tècniques, relacionades amb “el saber i el saber fer” sinó que es requereixen també les competències metodològiques, socials i de cooperació, relacionades amb el “saber ser” professional. (González i González, 2008; Gutiérrez, 2011; Jofre, 2009). D’altra banda tampoc és suficient l’estudi o transmissió de les competències de forma aïllada, es requereix la integració de totes les competències dins la competència professional i afirma que la formació permanent és una necessitat.

Lèvi-Leboyer (2003, p. 54) parla de les competències com un repertori de comportaments observables en la realitat quotidiana del lloc de treball [los comportamientos] “... ponen en práctica de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos. Las competencias representan pues un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas”.

Aquest autor presenta les següents agrupacions de competències:

- **Universals**: comunicació oral i escrita, atenció, anàlisi de problemes, planificació, organització.

- **Supracompetències:** intel·lectuals, interpersonals i d'adaptació.
- **Dels comandaments:** autonomia, capacitat de concentració, capacitat de comandament, confiança en si mateix, coordinació i creativitat.
- **Personals:** característiques personals, relació amb els altres, comportament dins l'organització.
- **Relacionades amb la capacitat de comandament:** experiència, compromís amb els objectius, adaptabilitat.
- **Competències de referència:** recursos personals, capacitat d'aprenentatge, capacitat de decisió, capacitat per dirigir subordinats, afrontació de conflictes, estar orientat al treball en equip, flexibilitat, etc.

Ambdós autors donen importància a la dimensió social de les competències, entenent aquesta com la capacitat de treballar amb els altres, de relacionar-se de forma constructiva per assolir els objectius plantejats per l'organització.

#### 3.4.2. Competències en educació.

L'any 2003 es desenvolupa a Europa un projecte d'estudi de les competències bàsiques que ha d'adquirir un estudiant al final de l'ensenyament obligatori: el Projecte DeSeCo<sup>19</sup>. Aquest planteja la definició i selecció de competències bàsiques com un sistema d'acció complex que engloba les activitats intel·lectuals, les actituds i altres elements no cognitius que són adquirits i desenvolupats pels subjectes al llarg de la vida i són necessaris per participar amb eficàcia en diferents entorns socials.

Tot i orientar-se a l'ensenyament obligatori, resulta útil per a l'ensenyament universitari per diverses raons. La primera, perquè proporciona un punt de partida pel desenvolupament de les competències genèriques a les titulacions universitàries, la segona, mostra un programa de mínims per a la integració d'un estudiant a la societat i al mercat de treball i finalment perquè com afirmen (Rychen i Salganik, 2003, p. 106, a Pinto i García, 2007, p. 9):

---

<sup>19</sup> Acrònim de "Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations", projecte promogut per la Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) al 2003 i desenvolupat per la Oficina Federal d'Estadístiques de Suïssa en col·laboració amb el Departament d'Educació d'Estats Units.



La adquisición y conservación de competencias implica el aprendizaje durante toda la vida y que el desarrollo de competencias no es sólo cuestión de esfuerzos personales, sino en gran medida depende de la existencia de un ambiente material, institucional y simbólico favorable.

El Projecte parla d'ajudar als estudiants a desenvolupar-se com a persones intel·lectual i moralment madures, capaces de pensar per si mateixes i situa el concepte “reflectiveness” (acció reflexiva, reflexió) en el centre de les competències bàsiques, identificant tres grups diferents:

- **Utilitzar eines i recursos de forma interactiva:** ús del llenguatge, símbols, coneixements, informació, ús de la tecnologia per a desenvolupar les activitats pròpies i per comunicar-se activament amb el món.
- **Funcionar en grups socialment heterogenis:** relacionar-se amb altres persones, treballar en equip, gestionar i resoldre conflictes, empatitzar, gestionar de forma correcta les emocions i saber desenvolupar-se en societats cada cop més diverses i pluralistes.
- **Actuar de forma autònoma:** tenir una visió de conjunt de la realitat, comprendre el propi entorn, marcar-se plans de vida i objectius personals, comunicar i defensar les opinions, drets, interessos, límits i necessitats.

Philippe Perrenoud (2005, p. 12) ens diu que les competències: “no son en si mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esta movilización solo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas”. Afirmar que la descripció d'una competència ha de fer-se mitjançant tres elements que són complementaris:

- Els tipus de situacions a resoldre.
- Els recursos que mobilitza: coneixements teòrics i metodològics, actituds, habilitats, esquemes de percepció, etc.
- La naturalesa dels esquemes del pensament que permeten la mobilització dels recursos pertinents, en situació complexa i en temps real.

Segons aquest autor el procés de mobilitzar els recursos és pertinent en una situació determinada i per tant única, tot i que es pugui comparar amb altres situacions ja conegudes. L'exercici de la competència passa per operacions mentals complexes, sostingudes per esquemes de pensament, els quals permeten determinar (més o menys d'una manera conscient i ràpida) i realitzar (més o menys d'una manera eficaç) una acció relativament adaptada a la situació, per donar resposta a la demanda que se li ha fet al subjecte.

[...] una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. No existe un dispositivo general todo depende de la disciplina, de los contenidos específicos, del nivel de los alumnos, de las opciones del profesor. Practicar un método de proyecto requiere algunos dispositivos. El trabajo por situaciones problema requiere otros, los procesos de investigación incluso otros. En todos los casos existe un cierto número de parámetros que controlar para que los aprendizajes esperados se realicen. (Perrenoud, 2005, p. 25).

Així, parlar de competències en educació no només és citar els recursos personals d'un subjecte en concret, si no d'una multiplicitat de factors lligats a la demanda feta i a la situació a resoldre.

#### 3.4.3. Atendre les necessitats del mercat laboral.

La demanda del sector laboral ha de ser necessàriament recollida per l'àmbit educatiu i de forma especial per les Universitats; les condicions en les que actualment l'individu ha de desenvolupar-se quan s'incorpora al món laboral, la globalització i la societat del coneixement plantegen exigències a la formació del futur professional, (González i González, 2008) que queden expressades en la necessitat de:

- Garantir la gestió no només de coneixements i habilitats per a l'exercici específic d'una professió en un context històric-social determinat, sinó també, i fonamentalment, la formació de motivacions, valors, habilitats i recursos personals que li permetin a la persona exercir amb eficiència, autonomia, ètica i compromís social en contextos diferents, heterogenis i canviants.

- Formar un professional capaç de gestionar el coneixement necessari per a l'exercici eficient de la seva professió durant tota la vida a través de la utilització de les TIC. Per això és important que l'estudiant “**aprenqui a aprendre**” en un procés de desenvolupament professional.

A més no es pot obviar l'educació en valors dins de l'espai universitari. Al 1997 a l'Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació pel segle XXI presidida per Jacques Delors “La educación encierra un tesoro” s'escriu que l'educació al llarg de la vida es basa en quatre pilars fonamentals: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser. Com diu Prades Nebot (2005, p. 77):

Aquests dos últims pilars reposen en la capacitat de l'educació per construir en els educands un sistema organitzat de valors que permeti assolir una més gran capacitat d'autonomia i de judici basada en un fort sentit de la responsabilitat, i que possibiliti l'establiment de relacions amb els altres basades en la comprensió i el reconeixement de la nostra interdependència.

Tot això exigeix a la universitat centrar l'atenció en la formació en competències professionals, atenent a la necessitat de l'estudiant a incorporar-se al món laboral un cop finalitzats els seus estudis.

### 3.5. Les competències a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

La necessitat de transformar els **currículums acadèmics** basats en la disciplina objecte de l'estudi, en els seus mètodes de recerca i amb el contingut com a nexes d'unió de les matèries, en uns **currículums d'orientació professional**, en els que la selecció dels coneixements i habilitats a transferir es fa a partir del perfil de competències professionals, d'acord amb les demandes socials i productives, té una gran oportunitat d'operativitzar-se a partir de l'entrada a l'EEES (Belloto, 2006; Jofre, 2009; Morales, 2007; Prades, 2005).

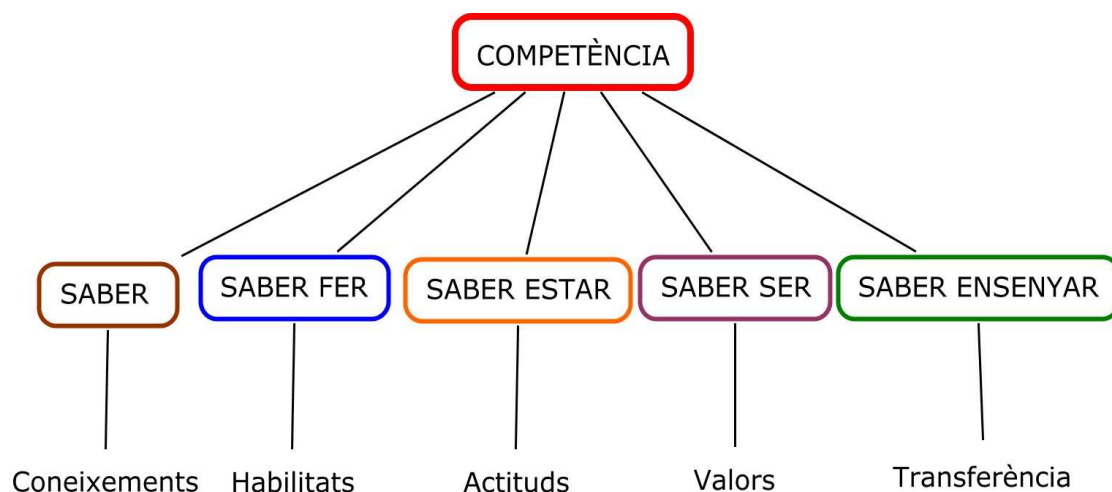
Són molts els autors que expliciten la consideració de que la formació universitària ha de considerar a l'individu des d'una perspectiva integral, possibilitant una formació en competències centrada en el que l'estudiant ha de **saber**

(coneixements), ha de **saber fer** (habilitats), en com ha de **saber estar** (actituds) i **saber ser** (valors). (Alfonseti et al., 2007; Florido, Jiménez i Perdiguero, 2012; Prades, 2005). Però que un individu tingui integrades aquestes quatre dimensions de la competència no significa que tingui el domini de la mateixa, ja que es pot trobar en una fase inicial del seu desenvolupament, per això ens agradaria afegir-ne una més, construïda a partir de la convicció de que un individu adquireix el domini complert de la competència quan té integrats els seus components, “... las competencias movilizan e integran los saberes, “[...] hay que haber aprendido a movilizar los saberes, de manera integrada y contextualizada y en el momento preciso” (Parcerisa, 2010, p. 40), i els integra de tal forma que és capaç de transmetre’ls en una interacció educativa; a aquesta competència la denominen **saber ensenyar**; “el domini real del saber (coneixements), del saber fer (habilitats) el saber estar (actituds) i el saber ser (valors), es manifesta quan un individu és capaç d’ensenyar a un altre a ser competent” (Guilera i Roura, 2010).

I aquest “saber ensenyar” va necessàriament lligat al procés d’aprenentatge de la competència d’aquell que rep la instrucció, és “**saber ensenyar per fer aprendre**”, realitzant la transferència de totes les dimensions necessàries perquè l’individu pugui ser autònom en el desenvolupament de la tasca encomanada.

A continuació es presenta el mapa conceptual 3.1 que expressa les cinc dimensions del concepte competència.

Mapa Conceptual 3.1. Dimensions de la competència.



Podem afirmar que el constructe “competències” té un caràcter clarament integrador i també una característica important: es manifesta en l’acció, es basa en els actes, és per tant observable. Els canvis de conceptualització de la formació del graduat impliquen canvis en les estratègies d’ensenyament i aprenentatge, i canvis en les estratègies d’avaluació. Segons AQU (2005), la incorporació del terme competències va acompanyada dels canvis següents:

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

### 3.5.1. El Projecte Tunning.

El Projecte Tunning<sup>20</sup> es crea per a dissenyar una nova arquitectura que compleixi les línies bàsiques establertes a Bolonya i que sigui vàlida més enllà de les fronteres europees. En termes més tècnics Tunning ofereix un model de disseny curricular essencial, estandarditzat, vàlid i eficaç. El model possibilita comparar titulacions i establir criteris d'acreditació i avaluació estàndards. (Angulo i Redón, 2010).

El Projecte presenta vuit objectius dels que en destacarem sis (González i Wagenaar, 2003, p. 31):

- Desenvolupar perfils professionals, resultats de l'aprenentatge, competències desitjables en termes de competències genèriques i relatives a cada àrea d'estudis incloent destreses, coneixements i continguts.
- Facilitar la transparència en les estructures educatives i impulsar la innovació a través de la comunicació d'experiències i la identificació de bones pràctiques.
- Crear xarxes europees capaces de presentar exemples de pràctiques eficaces, estimular la innovació i la qualitat mitjançant la reflexió i l'intercanvi mutu, el que s'aplica també a les altres disciplines.
- Desenvolupar i intercanviar informació relativa al desenvolupament dels currículums en les àrees seleccionades i crear una estructura curricular model expressada per punts de referència per a cada àrea, optimitzant el reconeixement i la integració europea de diplomes.
- Crear ponts entre aquesta xarxa d'universitats i altres entitats apropiades i qualificades per produir convergència en les àrees de les disciplines seleccionades.
- Elaborar una metodologia per analitzar els elements comuns, les àrees específiques i diverses i trobar la forma d'assolir consensos.

---

<sup>20</sup> Nom amb què es coneix el *Tuning Educational Structures in Europe* ('Harmonització de les Estructures Educatives a Europa'), iniciat l'any 2000 amb el finançament de la Comissió Europea. Té l'objectiu de contribuir al procés de Bolonya de construcció de l'Espai Europeu per a l'Educació Superior, i defineix punts de referència comuns per a millorar la qualitat dels programes i les titulacions universitàries i les seves compatibilitats.

Per assolir aquests objectius es van consultar, per mitjà de qüestionaris, als graduats, ocupadors i acadèmics en set àrees temàtiques (Empresarials, Ciències de l'Educació, Geologia, Història, Matemàtiques, Física i Química) de 101 departaments universitaris en 16 països europeus. A aquests qüestionaris van respondre 7.125 persones (5.183 graduats, 944 ocupadors i 998 acadèmics). La consulta va tractar sobre competències i destreses genèriques i específiques a cada disciplina, organitzades a partir de 30 competències genèriques derivades de tres categories: instrumentals, interpersonals i sistèmiques. Es va demanar als enquestats que avaluessin la importància i el nivell d'assoliment en cada competència per titulacions de cada àrea temàtica i també que classifiquessin les cinc competències més importants. (González i Wagenaar, 2003, p. 39).

L'estudi classifica les competències en dos grans grups:

**Genèriques:** són les que han d'adquirir els estudiants universitaris en funció de la cultura i estil de la Institució d'Educació superior a la que pertanyen i són comuns per a tots els graduats amb independència de l'àrea d'estudi escollida. Aquestes es subdivideixen, tal i com es recull en la taula 3.6, en:

- Competències instrumentals, són aquelles que tenen un caràcter d'eina amb finalitat procedimental i entre les que s'inclouen les habilitats cognoscitives, les capacitats metodològiques, les destreses tecnològiques i les destreses lingüístiques orals i escrites o el domini d'una segona llengua (Cantón i Cañón, 2011).
- Competències interpersonals, són aquelles capacitats individuals per expressar els propis sentiments, i que tendeixen a facilitar els processos d'interacció social i de cooperació, entre les que estan les habilitats interpersonals, la capacitat de crítica i autocrítica, la capacitat de treballar en equip o la expressió de compromís social i ètic (González i Wagenaar, 2003).
- Competències sistèmiques, suposen una combinació de la comprensió, la sensibilitat i el coneixement que permeten al subjecte veure com les parts d'un tot es relacionen i agrupen, (Cantón i Cañón, 2011). Inclouen la habilitat de planificar els canvis de forma que es puguin fer millores en els sistemes i dissenyar-ne de nous. Les competències sistèmiques

requereixen com a base l'adquisició prèvia de competències instrumentals i interpersonal (Gonzalez i Wagenaar, 2003).

**Específiques:** estan lligades a l'àrea d'estudi escollida, són decisives per a la identificació de les titulacions, la seva comparabilitat i per a la definició i diferenciació de títols de primer i segon cicle.

Segons Cantón i Cañon (2011), les competències específiques haurien de respondre a:

- Les demandes socio-professionals i empresarials de l'àrea de coneixements.
- El desenvolupament del coneixement i les noves formes de resoldre problemes en el camp de la titulació.
- Les estratègies d'intervenció i desenvolupament de projectes innovadors en l'àrea de coneixement.
- El domini del metallenguatge en el camp de la titulació.

Taula 3.6. Competències genèriques. Projecte Tunning.

Competències genèriques ( Tunning)		
Instrumentals	Interpersonals	Sistèmiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitat d'anàlisi i síntesi.</li> <li>• Capacitat d'organitzar i planificar.</li> <li>• Coneixements generals bàsics.</li> <li>• Coneixements bàsics de la professió.</li> <li>• Comunicació oral i escrita en la pròpia llengua.</li> <li>• Habilitats de gestió de la informació (habilitat per buscar i analitzar informació provinent de fonts diverses).</li> <li>• Resolució de problemes.</li> <li>• Presa de decisions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitat crítica i autocrítica.</li> <li>• Treball en equip.</li> <li>• Habilitats interpersonals.</li> <li>• Capacitat de treballar en un equip interdisciplinari.</li> <li>• Capacitat per comunicar-se amb experts d'altres àrees.</li> <li>• Apreciació de la diversitat i multiculturalitat.</li> <li>• Habilitat de treballar en un context internacional.</li> <li>• Compromís ètic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitat d'aplicar els coneixements a la pràctica.</li> <li>• Habilitats de recerca.</li> <li>• Capacitat d'aprendre.</li> <li>• Capacitat per adaptar-se a noves situacions.</li> <li>• Capacitat per generar noves idees (creativitat).</li> <li>• Lideratge.</li> <li>• Comprensió de cultures i costums d'altres països.</li> <li>• Habilitat per treballar de forma autònoma.</li> <li>• Disseny i gestió de projectes.</li> <li>• Iniciativa i esperit emprenedor.</li> <li>• Preocupació per la qualitat.</li> <li>• Motivació d'assoliment.</li> </ul>

Font: González i Wagenaar (2003)



Tal i com diu Yániz (2008) l'articulació de les competències bàsiques contingudes en el Projecte Tunning es fa a partir de l'element que es vol destacar, en alguns casos **coneixements** (exemple "coneixements bàsics de la professió"), en altres **capacitats** (exemple "capacitat d'aprendre"), en altres **habilitats** (exemple "habilitats de recerca") i finalment **actituds o predisposicions** (exemple "iniciativa i esperit emprenedor").

### 3.5.2. Model AQU Catalunya.

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

1. **Les competències transversals**, comunes a la majoria de titulacions, tot i que amb intensitats diferents i que es poden classificar de la forma següent:

- **Gestió de temps i recursos:** organització, planificació, etc.
- **Interpersonals:** comunicació, treball en equip, lideratge.
- **Gestió de la informació.**
- **Personals:** responsabilitat, valors ètics, sostenibilitat, confidencialitat, etc.
- **Instrumentals:** noves tecnologies, idiomes.

2. **Les competències específiques de la titulació**, relacionades de manera més directa amb el maneig dels conceptes, teories o habilitats desitjables en un investigador o en un professional i que poden ser de caràcter acadèmic o professionalitzador, segons el cas. Dins les competències específiques es poden diferenciar dos àmbits:

**Àmbit acadèmic:** que inclou tant el corpus de coneixements, conceptes i teories propis, com les habilitats cognitives necessàries per a gestionar-les (pensament analític, habilitats d'indagació, etc.),

**Àmbit professional:** que inclou tant els coneixements relatius a tècniques, metodologies, procediments de treball o *know how* propi, com les habilitats cognitives pròpies del professional reflexiu (resolució de problemes, raonament inductiu, acció reflexiva, etc.)

Queda clar que el repertori de competències que un estudiant ha de desenvolupar en l'àmbit universitari, contempla dues grans agrupacions: la primera més relacionada amb aquelles competències que és necessari que l'estudiant tingui o desenvolupi amb independència del títol universitari que estigui cursant; la segona directament relacionada amb la titulació escollida i responsabilitat de la universitat corresponent.

### 3.6. Les competències transversals i específiques en el grau d'infermeria de l'EUI Sant Joan de Déu.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales assenyala, d'una banda, que “los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”; per altra, especifica que els objectius són: “competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables”.

Les competències generals a què fa referència el Reial Decret s'entenen com a capacitats i destreses que poden ser utilitzades en moltes situacions, no només en aquelles relacionades amb l'àrea d'estudi concreta; contenen aspectes com la capacitat d'anàlisi i síntesi, la cultura general, la capacitat per al treball independent, la col·laboració i la comunicació, la capacitat per al lideratge o les habilitats d'organització i planificació. Les competències específiques, per la seva banda, estan lligades a l'àrea d'estudis de cada titulació i relacionades amb les habilitats i coneixements que li són pròpies. (Bolívar, 2008).

Quan parlem de les competències d'infermeria, les entenem com la concatenació de sabers que articulen una concepció del ser, del saber, del saber fer, el saber estar, del saber ensenyar i també i del saber conviure (Guilera, 2012). En aquest sentit cal destacar la definició que la Dra. Ana María Vásquez (2008), professora del Departament d'Infermeria de la Universitat de la Serena, a Xile, fa del terme competència: “la competencia es un **saber hacer con conciencia**. Es un **saber**

**en acció.** Un saber cuyo sentido inmediato no es describir la realidad, sino modificarla; no es definir problemas, sino solucionarlos; un saber el **qué**, pero también un saber **cómo**".

Els plans d'estudi de totes les titulacions han d'orientar-se a l'adquisició d'unes competències genèriques comuns a totes les titulacions i altres d'específiques a cadascuna d'elles (Alcón i Lázaro, 2008). Aquest recull de competències ha de quedar especificat en el disseny de les titulacions i és a partir d'elles que es determinen els objectius d'aprenentatge, les metodologies docents i les estratègies d'avaluació.

En aquest sentit en el moment de confeccionar el VERIFICA de la titulació del grau en infermeria, el claustre docent de l'EUI Sant Joan de Déu va obrir un debat al voltant de quines serien les competències específiques d'entre aquelles que oferia el conjunt de la titulació, que més s'adaptaven a la identitat de la Institució. Se'n van triar sis que detallem i expliquem a continuació.

La primera de les competències triades tenia a veure amb el codi deontològic de la professió i el compromís ètic i es presenta en el quadre 3.1.

#### Quadre 3.1. Competències EUI Sant Joan de Déu. **Compromís ètic**

##### Competència

##### **Compromís ètic (capacitat crítica i autocrítica / capacitat de mostrar actituds coherents amb les concepcions ètiques i deontològiques)**

Observacions o comentaris respecte la competència:

- Capacitat per mantenir la dignitat, privacitat i confidencialitat de les persones.
- Exerceix d'acord amb els codis deontològics i de conducta de la professió.
- Exerceix de manera que respecta la dignitat, cultura, valors, creences i drets de la persona i grups.
- Defensa els drets de la persona / grups dins el sistema de salut

La nostra és una professió que cuida a persones vulnerables, ubicades en situacions no desitjades, en les que la preservació de la dignitat, la confidencialitat i la privacitat esdevenen molt importants. La defensa dels drets de les persones i/o de la comunitat, la justícia entesa com l'atenció i la distribució dels recursos

sanitaris de forma justa (Ramió, 2005), són aspectes contemplats en aquesta competència.

L'infermer ha de ser capaç de mantenir una actitud oberta, sense perdre el sentit crític i utilitzant la reflexió, desenvolupant l'empatia per apropar-se a aquell que necessita de l'acció professional (la persona sana o malalta) des de el respecte als seus valors, creences i cultura.

La segona de les competències recollida en el quadre 3.2, estava relacionada amb la capacitat d'aprendre i aplicar els coneixements (anàlisi, síntesis o aplicació de coneixements a la pràctica).

Quadre 3.2. Competències EUI Sant Joan de Déu. **Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat.**

---

Competència

---

**Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat (capacitat d'anàlisi, de síntesi, de visions globals i d'aplicació dels coneixements a la pràctica / capacitat de prendre decisions i adaptació a noves situacions)**

---

Observacions o comentaris respecte la competència:

- Coneixement rellevant i capacitat per aplicar ciències bàsiques i de la vida.
  - Coordina, utilitza i gestiona de forma eficaç i eficient els recursos materials i humans.
  - Fomenta, gestiona i avalua la introducció d'innovacions i canvis en la pràctica infermera i en l'organització de les cures.
  - Integra en la pràctica les polítiques i les pautes organitzatives i els estàndards professionals.
- 

La pràctica infermera es desenvolupa en un camp en el que coneixements, habilitats, actituds i valors formen un tot integrat i en el que l'objecte de les accions són persones. És necessària una alta dosi de responsabilitat, capacitat de prendre decisions, d'adaptar-se a les noves situacions i donar resposta.

El professional d'infermeria ha de ser capaç d'integrar en la seva pràctica, les polítiques, normes, protocols i estàndards de funcionament que li fixi l'organització on treballa, desenvolupant la capacitat d'adaptar-se a l'entorn. També ha de projectar el sentit crític sobre l'activitat professional per tal de recollir les evidències que li han de permetre millorar i innovar la pràctica infermera.

La tercera de les competències expressada en el quadre 3.3, s'orientava a la capacitat de treballar en equip.

**Quadre 3.3. Competències EUI Sant Joan de Déu. Treball en equip.**

**Competència**

**Treball en equip (capacitat de col·laborar amb els altres i de contribuir a un projecte comú / capacitat de col·laborar en equips interdisciplinaris i en equips multiculturals)**

Observacions o comentaris respecte la competència:

- Capacitat per treballar i comunicar-se en col·laboració i de forma efectiva amb tot el personal de l'equip per prioritzar i gestionar el temps eficientment.
- Capacitat per dirigir i coordinar un equip delegant tasques adequadament.

La competència del treball en equip és considerada rellevant en la professió, donat que la pràctica assistencial demanda objectius comuns i treball en col·laboració amb professionals d'altres disciplines, totes elles necessàries per donar resposta a les necessitats de salut de les persones i comunitats. La competència demanda també saber prioritzar, gestionar el temps de forma correcta i per suposat, si és el cas, poder dirigir un equip de persones i delegar tasques de forma adequada.

La quarta de les competències, que es presenta en el quadre 3.4, feia referència a la capacitat creativa i emprenedora.

Quadre 3.4. Competències EUI Sant Joan de Déu. **Capacitat creativa i emprenedora.**  
Competència

**Capacitat creativa i emprenedora (capacitat de formular, dissenyar i gestionar projectes / capacitat de buscar i integrar nous coneixements i actituds)**

Observacions o comentaris respecte la competència:

- Identifica la importància de la recerca per a l'assoliment dels objectius de salut de la persona i grups.
- Utilitza les millors evidències científiques disponibles, l'experiència infermera i el respecte pels valors i creences de la persona i grup, al proporcionar i avaluar les cures infermeres.
- Dóna suport i contribueix a la investigació en les cures infermeres i de salut en general.
- Pren part en les activitats de millora de la qualitat. Contribueix activament al desenvolupament professional continuat per millorar la pràctica infermera.
- Contribueix al desenvolupament professional d'altres membres de l'equip de salut.
- Utilitza la pràctica reflexiva per identificar les seves capacitats i limitacions professionals i buscar el suport apropiat.
- Aprofita les oportunitats d'aprendre amb altres persones que contribueixen a l'atenció de salut.

---

Aquesta competència emfatitza la importància de la recerca com una eina que fa avançar a la professió, reconeixent la necessitat de desenvolupar la capacitat creativa, innovadora i emprenedora dels professionals. En ella hi ha inclosos conceptes de recerca en cures infermeres, la capacitat de dissenyar i gestionar projectes, l'orientació a la millora de la qualitat en totes les accions professionals, la utilització de la pràctica reflexiva per identificar àrees de millora, la cerca al llarg de la vida professional de nous coneixements i actituds, per integrar-los al repertori d'atributs personals.

La cinquena competència recollida a continuació en el quadre 3.5, té a veure amb la sostenibilitat.

**Quadre 3.5. Competències EUI Sant Joan de Déu. Sostenibilitat.**

**Competència**

**Sostenibilitat (capacitat de valorar l'impacte social i mediambiental d'actuacions en el seu àmbit / capacitat de manifestar visions integrades i sistemàtiques)**

Observacions o comentaris respecte la competència:

- Coordina, utilitza i gestiona de forma eficaç i eficient els recursos materials i humans.
- Fomenta, gestiona i avalua la introducció d'innovacions i canvis en la pràctica infermera i en l'organització de les cures.
- Integra en la pràctica les polítiques i les pautes organitzatives i els estàndards professionals.
- Valora el Risc i promociona activament el benestar i seguretat de tota les persones de l'entorn de treball.

La practica infermera precisa, per a la seva actuació, de recursos materials i humans que s'han d'utilitzar de forma eficient i sostenible, exigint planificació i gestió de recursos i l'avaluació de protocols i processos en els que es consignen els recursos necessaris. A banda és prioritari promocionar la salut de forma activa, procurant que les persones es mantinguin sanes i si emmalalteixen i precisen de treball infermer aquest ha de procurar un entorn de protecció i seguretat en el que desenvolupar de forma eficient la seva tasca.

La sisena competència presentada en el quadre 3.6 estava relacionada amb la capacitat de comunicació.

**Quadre 3.6. Competències EUI Sant Joan de Déu. Capacitat comunicativa.**

**Competència**

**Capacitat comunicativa (capacitat de comprendre i d'expressar-se oralment i per escrit en català, castellà i en una tercera llengua, dominant el llenguatge especialitzat / capacitat de buscar, usar i integrar la informació)**

Observacions o comentaris respecte la competència:

- Estableix, desenvolupa, manté i finalitza com cal la relació terapèutica. Es comunica eficaçment amb la persona i grup per facilitar la prestació de cures.
- Utilitza estratègies apropiades per promoure l'autoestima, dignitat i confort de la persona i grup.
- Afavoreix i dona suport a la persona i grup en la presa de decisions.

La competència demanda el domini de les dues llengües oficials més una tercera; el domini del llenguatge tècnic i especialitzat de la professió; i la cerca constant d'eines que permetin una correcta comunicació terapèutica amb les persones ateses, buscant la comprensió dels missatges i el confort del destinatari de les cures. També, i com correspon a uns ensenyaments desenvolupats en la societat del coneixement, s'orienta a formar en la capacitat de buscar, utilitzar i integrar la informació.

La definició d'aquestes competències ens va portar a la reflexió sobre quin era el rol del docent en el nou paradigma educatiu que es plantejava. Era obvi que les característiques d'acompanyament, de conducció, de guia a desenvolupar pel docent perquè l'estudiant pugui "ser capaç de...", modificaven de forma important, entre altres aspectes, **el relacional**, la forma en que devien vincular-se docents i discents, per aconseguir l'assoliment de les competències definides en el currículum, obligant a un disseny acurat de les metodologies a emprar i de les activitats d'avaluació pertinents. Les reflexions i el treball intern al voltant de com assolir l'adhesió de l'estudiant, com fer-lo realment responsable del seu procés d'aprenentatge, ens porta a explorar el concepte de "**contracte pedagògic**" com a una eina de relació, de pacte i de compromís entre el docent i el discent, per emmarcar-lo dins del disseny de noves metodologies a emprar en el grau d'infermeria.

### 3.7. Resum del capítol.

La revisió de la literatura relacionada amb el contingut d'aquest capítol coincideix en afirmar que el concepte competències és difús, confús, polièdric i presenta una multiplicitat de significats depenent de l'àmbit on s'aplica o les disciplines amb les que es referència. S'ha realitzat una anàlisi de diferents definicions, destriant els seus components i les seves finalitats per construir i aportar una nova definició: **Competència com a capacitat de mobilitzar els atributs personals i els recursos de l'entorn necessaris per a donar resposta a les demandes internes i externes, de forma satisfactòria.**

També s'ha proposat afegir una dimensió més de la competència, per completar el saber, saber fer, saber estar i saber ser amb el "**saber ensenyar**"; des del



convenciment de que el domini total de la competència s'adquireix quan un individu és capaç de transferir a un altre, per fer aprendre, els coneixements, les habilitats, les actituds i els valors necessaris pel domini de la competència.

A continuació ens hem centrat en les competències dins de l'àmbit de l'educació, fent èmfasi en les competències dins de l'EEES, de forma especial en les contingudes en el Projecte Tunning i en el model AQU Catalunya.

Finalment hem fet referència a les sis competències genèriques triades pel claustre docent de l'EUI Sant Joan de Déu que més s'adaptaven a la identitat institucional i que varen ser explicitades en el VERIFICA de la titulació. A partir d'aquestes competències es comença a treballar en tots els canvis que necessàriament han de produir-se per fer de forma correcte la transició de la Diplomatura al Grau en Infermeria i es pren la decisió d'explorar el concepte “**contracte pedagògic**”, com una eina a utilitzar dins dels disseny de noves metodologies i activitats d'avaluació de la titulació.

## [ CAPÍTOL 4 ]

### 4. EL CONTRACTE PEDAGÒGIC.

---

En educación, el consentimiento mutuo implica un compromiso, porque para ser verdaderamente efectivo, un contrato debe fundamentarse en una satisfacción mutua, basada en el compromiso recíproco de las dos partes.

Halina Przesmycki (1994)<sup>21</sup>

---

#### 4.1. Introducció.

En tots els processos d'ensenyament-aprenentatge existeix un acord entre professor i alumne resultat del conjunt de codis i pactes implícits i explícits que regulen els comportaments, interaccions i relacions dels docents i l'alumnat (horaris, normes, programes d'assignatura, etc.). Amb el contracte pedagògic es pretén canviar els paràmetres relacionals del discurs entre el qui ensenya i el qui aprèn, de manera que les normes implícites es transformin en normes explícites i el control del docent sobre què i com s'ha d'aprendre sigui substituït per l'autonomia de l'estudiant implicat en el seu aprenentatge, dins d'un marc de pactes i obligacions mútues. (García-Bacete i Fortea, 2006).

En aquest capítol revisarem el concepte “contracte pedagògic”, analitzarem diferents definicions, així com els elements que les configuren i les finalitats que contenen. Posteriorment presentarem les característiques, principis, objectius i funcions del contracte i exposarem els avantatges i inconvenients de la seva utilització, a partir de les aportacions de diferents autors.

Seguidament mostrarem les bases per a la planificació del contracte i entrarem a destacar una característica del mateix, que al nostre judici esdevé la més important: la flexibilitat.

En aquest capítol s'utilitzen les paraules alumne i estudiant per referir-nos als discents, respectant la denominació donada pels diferents autors.

---

<sup>21</sup> Pedagoga.

#### 4.2. La pedagogia del contracte.

Els antecedents del concepte **contracte pedagògic** els trobem a França, a l'entorn de la formació professional, al voltant de 1960, en un moment polític en que les lleis de participació intenten regular contractualment les relacions socials i econòmiques, incloent l'àmbit educatiu, en un intent de racionalitzar les demandes pedagògiques i fer col·laborar a totes les parts implicades en l'adquisició del "saber", d'una forma responsable i autònoma, regulada mitjançant contractes.

Com explica Przesmycki (2000) les accions de formació col·lectiva de promoció social inspirades per Bertrand Schwartz<sup>22</sup> i els seus col·laboradors entre els anys 1957 i 1972 durant la reforma de l'Escola de Mines de Nancy, modifiquen la concepció de la formació per adults i evidencien la necessitat d'establir contractes, en aquell cas entre la col·lectivitat local i les persones interessades. La reforma es va basar en els principis de la capacitat d'una persona per aprendre i en la responsabilitat en la gestió de la seva pròpia formació.

Gradualment, es van organitzar altres programes de formació col·lectiva basats en els mateixos principis per a tota la resta de les mines de ferro de la zona de la Lorena. El Ministeri d'Educació Nacional va autoritzar al 1967 la impartició de mòduls formatius orientats a l'obtenció d'un certificat d'aptitud professional. Els mòduls es van articular a partir d'un acord previ i contractual, entre tots els implicats en el procés formatiu, per permetre posteriorment definir les estratègies d'aprenentatge i el disseny d'itineraris de formació, d'acord amb el perfil i capacitats dels estudiants.

Aquests mateixos principis van servir de base al Ministeri d'Educació i a la Direcció General de Formació Professional per iniciar el 1972 l'experiència en 12 centres de formació professional, en què es va utilitzar la pedagogia per objectius i la del contracte. Els docents es van anar implicant en l'experiència veient-se obligats a explicar als seus estudiants objectius finals en forma d'objectius parcials, així com els itineraris per assolir-los; es van dissenyar nous instruments d'informació, de seguiment i d'avaluació. Els alumnes van aprendre a situar-se, a

---

<sup>22</sup> Enginyer de Mines. Director de l'École des Mines de Nancy (1957-1966). Impulsor de la creació al 1963 de l' INFA, " Instituto Nacional para la Educación de Adultos".

controlar els seus progressos, a gestionar el temps i a definir i valorar les seves dificultats mitjançant la varietat d'instruments que podien utilitzar. Aquesta pedagogia per objectius, basada en el contracte, es va estendre el 1984 a més de 500 centres de formació professionals (Przesmycki, 2000).

Aquesta mateixa autora ho defineix com:

La pedagogía de contrato es aquella que organiza situaciones de aprendizaje en las que existe un acuerdo negociado precedido de un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tales, con el fin de alcanzar un objetivo, ya sea cognitivo, metodológico o de comportamiento (Przesmycki, 2000, p. 17).

També és interessant la reflexió que aporta Claude Pair, al pròleg de l'edició francesa de 1994 del llibre d'Halina Przesmycki :

La pedagogía de contrato tiene como finalidad hacer que el alumno o la alumna sea autónomo, libre en el marco de un entorno social bien definido, favorecer y estimular su motivación, ayudarle a vivir mejor sus relaciones sociales, enseñarle a razonar, a expresarse, a negociar, a tener confianza en sí mismo y en sus interlocutores, a ser capaz de elaborar un proyecto y realizarlo, y a ser distinto y complementario con los demás.

Segons el nostre parer, en unes línies breus, Pair introdueix l'essència del contracte: situació d'aprenentatge, basada en la interacció amb d'altres, a partir dels propis coneixements i potencialitats, per realitzar un projecte de la forma més autònoma possible.

Per a Przesmycki (2000) existeixen diferents tipologies de contracte vinculades a l'estructura i funcionament dels centres formatius i al desenvolupament de l'activitat formativa dins de l'entorn classe: contracte didàctic, contracte d'èxit, contracte de projecte, contracte de resolució de conflicte i contracte institucional. A continuació explicarem de forma breu cadascuna de les tipologies.

**Contracte didàctic.** El seu objectiu general és realitzar aprenentatges cognitius o metodològics específics d'una matèria inclosa en la programació de l'any, en una classe donada i en funció d'un programa imposat per la institució.

**Contracte d'èxit.** La seva finalitat és que l'alumnat tingui èxit en el seu entorn classe al llarg del curs. Acostuma a aglutinar objectius nombrosos i variats.

**Contracte de projecte.** Està vinculat a situacions determinades i puntuals que es poden donar al llarg del curs com: preparació de sortides, de viatges o preparació de pràctiques en empreses.

**Contracte de resolució de conflicte.** Té com a finalitat trobar solucions a un conflicte o a un problema d'ordre actitudinal com l'agressivitat, el nerviosisme, el robatori, el vandalisme, la grolleria, la violència verbal i física, la passivitat, etc. Els seus objectius específics consisteixen en un canvi de comportament, en una definició del conflicte i de les raons que l'han provocat, en una clarificació dels problemes afavorint la seva solució i en una presentació rica i variada de les opcions i remeis possibles.

**Contracte institucional.** Anomenat també contracte de vida o fins i tot en alguns centres contracte social, té com a finalitat l'elaboració de les normes de funcionament d'una comunitat, tal com una classe, diverses classes o un centre sencer. Aquest contracte es negocia amb tots els membres de la institució: alumnes, ensenyants, personal docent, de vigilància, de servei, d'administració, d'orientació, de documentació, pares i persones externes al centre.

L'instrument utilitzat per l'assoliment dels acords és el que els diferents autors denominen “contracte didàctic”, “contracte d'aprenentatge” o “contracte pedagògic”.

#### 4.3. Contracte pedagògic, contracte didàctic, contracte d'aprenentatge.

Al 1973 Jeanine Filloux va introduir el terme “contracte pedagògic” per definir alguns tipus de relacions establertes entre professors i alumnes; la idea de Filloux s'aproximava més al concepte de contracte social (el contracte institucional de Przesmycki) lligat a comportaments a desenvolupar en l'aula (D'Amore, 2005).

El concepte “contracte didàctic” emergeix a la dècada dels 80 a partir dels plantejaments de Guy Brusseau<sup>23</sup>, referits a l'aprenentatge de les matemàtiques, però extrapolables a totes les àrees de coneixement. Aquest autor elabora la “Teoria de les situacions didàctiques” i parteix de les situacions contractuals que

---

<sup>23</sup> Investigador francès, especialista en Didàctica de les Matemàtiques.

sempre es donen dins de l'aula, de forma implícita, entre el professor i l'alumne; moltes d'aquestes situacions es produeixen de forma automàtica i no estan exclusivament centrades en l'aprenentatge. És quan el contracte s'explicita i es fixen els seus components i objectius, que podem parlar realment de pedagogia del contracte (Montiel, 2002).

Segons Brusseau (1980), en el contracte didàctic, el professor assumeix el paper de l'expert, que a més de tenir extensos coneixements en la matèria que imparteix, posseeix un repertori d'habilitats que li permeten organitzar les activitats, dins i fora de l'aula; l'alumne assumeix un paper de no expert i deixa que el docent l'aconselli i l'ajudi (Evnitskaya, 2008).

Postic (1982, a Vera i Zebadúa, 2002) difereix d'aquesta afirmació, manifestant que l'alumne, a l'hora d'establir un contracte, ha de ser considerat com algú que posseeix coneixement, per tant s'han de modificar les interrelacions a l'aula, s'ha de permetre la confrontació crítica de les idees i s'ha d'intentar diluir el poder del mestre sobre els alumnes.

En la Pedagogía moderna el conocimiento es el mediador entre los alumnos y el mundo, entre los alumnos y el enseñante. El conocimiento no descende ya hacia el alumno, es el alumno el que se dirige hacia el conocimiento, quien realiza una investigación activa para elaborarlo, quien lo descubre o lo crea” (Postic, 1982, p.104, a Vera i Zebadúa, 2002).

Brusseau al 1980 vincula el contracte didàctic al comportament i explica que aquest es produeix de forma automàtica a partir del poder que sobre els estudiants tenen implícitament els professors.

Llamamos “contrato didáctico” al conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno y al conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro. Este [contrato] rige las relaciones entre maestro y alumno en cuanto a proyectos, objetivos, decisiones, acciones y evaluaciones didácticas. Es este mismo el que, en cada momento, precisa las posiciones recíprocas de los participantes en relación con la tarea y define el

significado profundo de la acción que se desarrolla, de la formulación o de las explicaciones suministradas (Brousseau, 1980, p. 35).

Per il·lustrar el tipus de comportament (i es pugui entendre la seva vinculació a les matemàtiques) exposaré una situació descrita per Bruno D'Amore (2005) en el seu llibre *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemática*. L'autor narra una situació que va viure en primera persona "En una classe d'alumnes d'entre 9 i 10 anys, d'una escola pertanyent a un important centre agrícola, he proposat aquest problema: "un pastor té 12 ovelles i 6 cabres. Quina edat té el pastor?". Ràpidament, a la vegada, amb seguretat TOTS els nens van respondre 18 !!! . La mestre es va mostrar molesta i jo li vaig explicar que la resposta era normal, que aquest era un fet lligat al contracte didàctic, com ella mai havia donat un problema amb una resposta impossible, els alumnes havien introduït una clàusula al seu contracte: tots els problemes que ens planteja la mestre es poden resoldre, com a més existeix una altre clàusula terrible i equivocada referida a les matemàtiques que diu així: les dades numèriques presentades en un text han de ser utilitzades totes i una sola vegada, aquells nens no tenien cap altre possibilitat, cap altre alternativa, havien de respondre utilitzant 12 i 6" .

En aquesta concepció, el contracte s'entén com una sèrie de normes implícites vinculades a l'activitat didàctica, que condicionen el comportament dels alumnes i, de vegades, esdevenen "obstacles" en la transferència de coneixement.

En el mateix sentit es pronuncia Sensevy (2007) que planteja el contracte didàctic com una regla de descodificació de l'activitat didàctica, especificant que dins d'aquesta concepció constitueix un sistema de normes, algunes d'aquestes en la seva majoria genèriques poden ser perdurables en el temps, però altres, més vinculades al coneixement, han de ser definides en funció dels progressos d'aquest coneixement. El seu plantejament, que parteix de l'expressat per Brousseau, dota al concepte de contracte didàctic d'una dinàmica progressiva, en constant moviment i transformació que tractarem en un apartat diferenciat d'aquest mateix capítol.

A banda troben un nombre importants d'autors que parlen indistintament de contracte d'aprenentatge i de contracte pedagògic i vinculen el contracte a un pacte o acord, explícit, que va més enllà de les normes implícites vinculades al principi d'autoritat dels professors, on el contingut del contracte s'explicita i en el que l'estudiant participa en la seva formulació de forma autònoma i, que precisa del compromís de les parts per ser efectiu. D'entre ells triem l'aportació de Mago (2009), segons aquest autor el contracte constitueix una eina alternativa o una "planificació instruccional nova", que permet al docent dissenyar conjuntament amb l'estudiant un sistema de normes relacionades amb una determinada àrea o signatura, amb la finalitat d'innovar el discurs tradicional i sobretot de consensuar la forma de treballar per assolir el coneixement.

És aquesta formulació de contracte la que s'ajusta a la recerca que desenvolupem i per tant serà la línia de discurs escollida per a continuar amb el treball.

#### 4.3.1 Definició de contracte.

En la revisió de la literatura relacionada amb el contracte, es fa una cerca del concepte, des de la perspectiva del mateix, entès com un acord entre dues parts: professor i estudiant i relacionat amb l'assoliment dels aprenentatges. A continuació es presenten a la taula 4.1 algunes de les definicions que considerem més significatives.



Taula 4.1. Definició de contracte.

Autors	Definició
Gargallo (2005, p. 1)	El contracte d'aprenentatge és una eina que permet acotar quines activitats ha de fer i quins resultats ha d'obtenir, mitjançant un aprenentatge supervisat, en uns terminis concrets, un estudiant. Es tracta d'una modalitat d'acord formal entre parts que vincula a una persona que vol formar-se (aprenent) amb una persona del seu entorn professional (mentor).
De Miguel, (2006, p. 106)	El contracte d'aprenentatge o <i>learning contract</i> es pot definir com un acord establert entre el professor i l'estudiant, per a l'assoliment d'uns aprenentatges, a través d'una proposta de treball autònom, amb una supervisió per part del professor i mitjançant un període determinat.
Fernández (2006, p. 47)	El contracte d'aprenentatge és un acord que obliga a dues o més persones, per a l'assoliment d'uns aprenentatges, a través d'una proposta de treball autònom.
Garcia et al. (2007, p. 2)	El contracte d'aprenentatge és una eina de pedagogia diferenciada, flexible, d'ajuda metodològica i psicopedagògica que utilitza recursos molt variats i considera l'alumne com un agent actiu en el seu propi aprenentatge.
Ubeda et al. (2008, p. 2)	El contracte d'aprenentatge es basa en el canvi de discurs entre el que ensenya i el que aprèn, de forma que les normes implícites siguin substituïdes per les normes explícites i el control del docent per l'autonomia de l'estudiant.
Carvajal (2009, p. 8)	Existeix un contracte didàctic o d'aprenentatge quan els estudiants i els professors, de forma explícita, intercanvien les seves opinions, comenten les seves necessitats, les seves expectatives, comparteixen projectes i decideixen la forma d'estructurar el procés d'ensenyament-aprenentatge, reflectint tots aquests aspectes de forma oral o per escrit.
Parcerisa, (2010, p. 53)	El contracte didàctic és l'acord formal i escrit entre un o més estudiants i el professorat referit al procés d'aprenentatge en una assignatura. Reflecteix la coresponsabilitat en el procés d'aprenentatge.
Medina (2013)	Un contracte pedagògic és un document que regula i dona forma a les interaccions entre professor i alumne, definint per a un període determinat de temps, un sistema de drets i deures recíprocs.
Mateos i Pretus (2013, p. 13)	El contracte d'aprenentatge suposa una nova forma d'ensenyament en la que l'alumne assumeix un paper central, doncs es compromet amb el professor a realitzar una sèrie d'activitats que demostrin al professor que ha adquirit les destreses, habilitats, competències i coneixements que l'assignatura preveia.

A partir dels mateixos autors intentem analitzar quins són els components que configuren les definicions i que es presenten a continuació a la taula 4.2.

Taula 4.2. Components de les definicions de contracte.

Autors	Tutor/professor	Estudiant	Activitats	Terminis	Supervisió	Flexibilitat	Recursos	Normes implícites
Gargallo (2005, p. 1)	X	X	X	X	X			
De Miguel (2006, p. 106)	X	X			X			
Fernández (2006, p. 47)	X	X			X			
Garcia Lillo et al. (2007, p. 2)	X	X				X	X	
Ubeda et al. (2008, p. 2)	X	X						X
Carvajal (2009, p. 8)	X	X				X		
Parcerisa, (2010, p. 53)	X	X			X			
Medina (2013)	X	X		X				X
Mateos i Pretus (2013, p. 13)	X	X	X					

Vist el quadre anterior els components del contracte es podrien agrupar en:

- **Espai de relació:** el contracte requereix del tutor/professor i de l'estudiant, en un espai de relació circumscrit a un període de temps determinat, supervisat, en el que existeixen activitats i s'utilitzen recursos.
- **Normes:** totes aquelles normes implícites que existeixen en la relació tutorial.

Es interessant també analitzar quines finalitats expressen cadascuna de les definicions de contracte, tal i com es recull a la taula 4.3.

Taula 4.3. Finalitats de les definicions de contracte.

Autors	Aprenentatge	Acord	Autonomia	Normes explícites	Intercanvi	Document escrit
Gargallo (2005, p. 1)	X	X	X			
De Miguel (2006, p. 106)	X	X	X			
Fernández (2006, p. 47)	X	X	X		X	
Garcia Lillo et al. (2007, p. 2)	X		X			
Ubeda et al. (2008, p. 2)			X	X		
Carvajal (2009, p. 8)		X		X	X	X
Parcerisa, (2010, p. 53)	X	X			X	X
Medina (2013)	X	X		X	X	X
Mateos i Pretus (2013, p. 13)	X	X	X			

L'anàlisi de les finalitats ens aporta un primer concepte que engloba a la resta: **aprenentatge**, indicant que el contracte està inserit dins d'un procés vinculat a aprendre, que a més busca **l'autonomia de l'estudiant**, es fonamenta en una **interacció coresponsable** de les dues parts i s'articula al voltant d'un **acord** que recull **normes explícites** i que alguns autors recomanen es formalitzi amb un **document escrit**.

En relació i d'acord en tot el que s'ha escrit en aquest apartat ens agradaria incloure una darrera afirmació d'Halina Przesmycki sobre el seu concepte de contracte:

Existe un contrato en pedagogía cuando un alumno o alumna, y un profesor o profesora intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevarlos a cabo y la evaluación del aprendizaje que quieren realizar y de los resultados alcanzados (Przesmycki, 2000, p. 18).

L'autora inclou en la reflexió les necessitats dels alumnes i els seus sentiments, en un espai d'intercanvi, interrelació i col·laboració orientat a l'aprenentatge, concepte tot ell que s'adequa al model de contracte que s'implementa a l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu.

#### 4.3.2. Característiques, principis, objectius i funcions del contracte.

Les característiques bàsiques del contracte segons Przesmycki (2000) i De Prada (2010), és que ha de ser:

- **Un instrument de desenvolupament positiu:** ajuda l'alumne a comunicar, a expressar-se, a prendre decisions, a ser autònom i a ser responsable dels compromisos adquirits i negociats amb el seu tutor/professor.
- **Una font de motivació:** s'orienta cap als interessos i necessitats de l'alumne, l'estimula intel·lectualment, li dóna seguretat i millora la seva autoestima des del reconeixement dels docents al seu treball i esforç.
- **Un instrument de socialització:** desenvolupa la capacitat de comunicació i expressió de l'alumne des de la negociació, li dóna autonomia en el treball i l'obliga a resoldre positivament conflictes que sorgeixin en el procés contractual. Així mateix el porta a relacionar-se de manera positiva i a respectar unes normes de funcionament.
- **Un instrument de pedagogia diferenciada:** a nivell de continguts i a nivell de processos.
- **Un instrument d'ajuda metodològica:** ensenya a raonar, enriqueix l'expressió oral i escrita, ajuda a resoldre conflictes.
- **Un instrument d'ajuda psicopedagògica:** facilita i millora la relació professor - alumne, treballa l'autoestima i ajuda en la resolució de conflictes.
- **Un instrument per a l'elaboració d'un projecte del alumnat:** interessos, necessitats, negociació.

Seguint a Carvajal (2009), De Miguel (2006) i a Delgado i Alguacil (2008) el contracte pedagògic es basa en els següents principis:

- 1) **Potencialitat de l'estudiant**, per aprendre i per gestionar el seu itinerari d'aprenentatge.
- 2) **Establiment d'un contracte psicològic** per a l'assoliment d'un canvi de conducta determinat.
- 3) **Desenvolupament de competències** en l'aprenentatge autodirigit.
- 4) **Consentiment mutu**. Davant d'una oferta es produeix una resposta amb una acceptació o demanda i, si consenten, s'inicia el procés.
- 5) **Acceptació positiva de l'estudiant**, en tant que és qui millor coneix i qui en definitiva realitza l'activitat mental d'aprendre.
- 6) **Negociació** dels diferents elements que constitueixen l'aprenentatge supervisat.
- 7) **Compromís recíproc** entre el professor i l'estudiant formalitzat en un acord que comporta una implicació personal de complir el contracte.

I segons Sevilla i Ruggiero (2010) dóna resposta als següents objectius:

- Assolir més eficaçment els objectius del període acadèmic.
- Involucrar i comprometre, tant a l'estudiant com al docent, en les diferents fases del procés.
- Analitzar
  - els objectius d'aprenentatge, les condicions requerides per a l'assoliment dels mateixos.
  - les avaluacions a ser aplicades i els criteris a ser tinguts en compte.
  - ressaltar la importància de les activitats d'aprenentatge com part del procés.
- Fer prendre consciència a l'estudiant:
  - del seu perfil.
  - del seu estil d'aprenentatge.
  - de les seves limitacions en l'autonomia i dels seus punts forts.
  - de la seva actitud com a estudiant.
  - dels recursos posats a la seva disposició.

- Convenir junts les estratègies metodològiques a ser aplicades, individual i col·lectivament, per a la realització de les activitats.

Les funcions del contracte d'ensenyament, seguint (Anderson, Bould, i Sampson, 1996) són les següents:

- **Rellevància:** Els alumnes són els protagonistes del procés d'ensenyament-aprenentatge. Les activitats cobren un significat, sent més interessants i atractives per a ells. Participa no només en el seu aprenentatge sinó també en la seva avaluació.
- **Autonomia:** Concedeix a l'alumne llibertat en el seu aprenentatge i en la seva avaluació, fent-lo responsable de la presa de decisions proactives, interactives i postactives.
- **Estructura:** Ofereix una sistematització del treball i de la dinàmica de l'ensenyament i l'aprenentatge, sent, a la vegada, una disposició flexible, susceptible de modificació per ambdós signants.
- **Equitat:** Respon a les necessitats de la diversitat de nivells d'aprenentatge que trobem entre els alumnes.

I segons Franquet, Marin, Marquès i Rivas (2006) si parlem del contracte en l'àmbit de la docència universitària hem de tenir en compte dues funcions bàsiques, que completarien les escrites anteriorment:

- Situar a l'estudiant en un rol protagonista i fer del professor un guia del seu procés d'aprenentatge per donar compliment al canvi de paradigma docent que implica l'EEES: la responsabilització de l'estudiant en el procés d'ensenyament -aprenentatge.
- La utilització del contracte d'aprenentatge com una eina d'avaluació contínua, ja que permet formalitzar un compromís al voltant dels objectius d'aprenentatge i el seguiment acurat de la consecució d'aquests objectius.

Destaquem del conjunt de les aportacions teòriques recollides en aquest apartat el concepte de “**compromís**” pel tot el que implica de reflexió, de reconeixement del propi perfil i potencialitats, sobretot per part de l'estudiant, com diu Menoyo

(1999) el contracte millora les representacions que tenen de sí mateixos els alumnes i els hi permet des de la seva situació passada, visualitzar la situació present i imaginar la situació futura. També perquè el concepte porta implícit la idea de negociació, de pacte, d'intenció de compliment realista de les activitats encomanades i, perquè necessàriament indica un rol autònom de l'alumne, en tant que pot modular aquest compromís i adaptar-lo a la seva realitat en cada moment.

Pel que fa a les aportacions vinculades a l'àmbit universitari, ambdós objectius comporten canvis en les estratègies d'aprenentatge, en la planificació docent, en la forma d'organitzar el treball individual de l'estudiant, en el disseny d'indicadors d'avaluació, però sobretot obliga a l'establiment de mecanismes de motivació i responsabilització de l'estudiant, encara massa acostumat a la forma de transmissió de coneixements tradicional i per tant amb un alt grau de passivitat per part seva.

#### 4.3.3. Avantatges.

Seguint a De Miguel (2005), Delgado i Alguacil (2008), Freinet (1976, a García, 2010), Przesmycki (2000), Sevilla i Ruggiero (2010) i Vera i Zebadúa (2002), s'exposen els principals avantatges de la utilització del contracte:

- 1) **Desenvolupa l'autonomia de l'estudiant**, aquest participa activament en el procés d'aprenentatge i es prepara a ser autònom, entenent ser autònom com: saber fixar objectius i administrar el temps, determinar i reconèixer el que és possible i el que no ho és, i saber com superar les dificultats.
- 2) **Promou la responsabilitat de l'estudiant**, en tant que és ell qui fixa com estructurar el compliment dels objectius i quina és la dedicació que ha d'emprar per assolir-los.
- 3) **Treballa a fons la motivació**, com una peça clau de l'activitat proposada. L'estudiant sap d'on parteix, cap a on va, coneix el camí per recórrer i es sap recolzat pel seu professor/tutor en tot el procés.

- 4) **Permet l'atenció a la diversitat**, tant pel que fa als nivells d'exigència com al grau de maduració de l'estudiant. Possibilita aprendre a un ritme apropiat a les possibilitats individuals i els contextos personals.
- 5) **Desenvolupa el compromís**, com una actitud derivada de la responsabilitat individual i articulada mitjançant un pacte consensuat.
- 6) **Fomenta la relació i comunicació professor-estudiant**, disminuint la distància entre el docent i l'alumne i generant complicitat.
- 7) **Afavoreix la llibertat de l'estudiant**, entenent aquesta llibertat com la capacitat d'expressar les seves idees, sentiments, desitjos i gustos; la capacitat de triar, decidir i actuar i la capacitat per utilitzar les seves facultats per accedir a nous coneixements.
- 8) **Afavoreix l'autoestima de l'estudiant**, li permet desenvolupar les seves aptituds i capacitats, donant-li confiança a mida que va assolint els objectius proposats.
- 9) **Estableix unes regles del joc clares**, en tot moment ambdós actors saben el que s'espera d'ells, dins d'un projecte comú i en un espai temporal determinat. Això inclou: nombre de treballs a realitzar, terminis de lliuraments, nivell de recompensa (nota) en funció de l'esforç realitzat, etc.
- 10) **Permet planificar l'acompanyament docent**. L'estudiant no està sol, el docent el recolza i l'ajuda a aplicar les seves pròpies estratègies d'aprenentatge, regula la seva progressió cap la consecució dels objectius, l'orienta, l'assessora i s'allunya progressivament a mesura que l'aprenent es torna autònom.
- 11) **Desenvolupa la capacitat d'autoavaluació**. L'estudiant és capaç de fer autocrítica dels seus avenços i progressos.



12) **Afavoreix l'acceptació de l'avaluació per part de l'estudiant**, com una eina posada al seu servei per millorar i aprendre dels errors. No és tant una nota única posada pel docent, sinó una avaluació continuada del progrés assolit, dels mecanismes i activitats desenvolupades i del camí que queda per recórrer.

A aquests aspectes de naturalesa genèrica a qualsevol contracte pedagògic, cal afegir els que destaquen Fernández (2006) i Franquet et al. (2006) que fan referència a l'àmbit universitari:

13) **Optimitza tant la metodologia com els seus resultats**. L'estudiant assumeix un paper actiu, de participació, que permet un major aprofitament de les metodologies utilitzades i millors resultats.

14) **Relació entre iguals**. El fet que el docent signi, acceptant un compromís, ajuda a establir una relació de igual a igual.

15) **Permet negociar la nota final**. L'estudiant aprèn a raonar la seva nota confrontant el compromís adquirit a l'inici de curs amb les evidències del seu aprenentatge.

16) **Permet prevenir i gestionar conflictes**. En cap cas els estudiants poden argumentar el desconeixement de les obligacions que comporta el desenvolupament de l'assignatura, ja que existeix un document signat per ambdues parts.

17) **Permet desenvolupar competències en recerca**, vinculades a l'encàrrec de treballs contemplats en el contracte.

18) **Desenvolupa habilitats comunicatives, interpersonals i organitzatives**. L'estudiant ha d'aprendre com relacionar-se amb el seu professor/tutor, com comunicar les demandes i interpretar les respostes. Ha de saber organitzar el seu temps per complir amb els terminis establerts.

#### 4.3.4. Inconvenients.

Seguint a Anderson, Bould i Sampson (2004), De Miguel (2005), Delgado i Alguacil (2008), Freinet (1976), Przesmycki (2000, i Sevilla i Ruggiero (2010), les principals limitacions de la utilització del contracte es poden diferenciar en quatre apartats: institucionals, organitzacionals, del docent i de l'alumne.

##### Limitacions institucionals

És possible que les institucions no donin les facilitats administratives necessàries, o que no integrin el contracte en el pla estratègic institucional, podent quedar aquest com una iniciativa aïllada, lligada a una assignatura o a un professor concret. O pel contrari, que de forma institucional es vulgui estendre el contracte i es caigui en la "rutinització", perquè aquest no hagi estat interioritzat per part de l'equip docent.

##### Limitacions organitzacionals

Cal posar èmfasi en l'elaboració de l'instrument, aquest ha de ser precís i el procés d'aplicació molt ben estructurat, per evitar confusions als estudiants.

El temps i la seva correcta gestió és un element de gran importància, cal regular amb precisió la durada dels processos de formulació, negociació i ajust de l'instrument. També cal regular adequadament l'accés al professor, que aquest tingui temps per atendre als estudiants, de forma individualitzada i responent a les seves necessitats d'ajuda i orientació.

##### Limitacions del docent

Requereix haver interioritzat aquesta eina, comprendre els avantatges de la seva utilització i tenir un fort desig d'implicació. El docent ha d'acceptar que és l'estudiant qui té el control sobre l'aprenentatge i ha de conèixer i desenvolupar estratègies de motivació, d'orientació, tutoria i seguiment.

Comporta més càrrega de treball, temps de dedicació i una atenció continuada i directe de l'estudiant.

### Limitacions de l'estudiant

Es requereix un cert nivell d'aprenentatge autònom de l'estudiant: estratègies cognitives i metacognitives i també és necessària la motivació personal. Ambdós aspectes van lligats ja que un estudiant sense experiència d'aprenentatge autònom, tindrà moltes dificultats per seguir correctament el procés i és possible la seva desmotivació i, per tant, la no consecució dels objectius previstos.

Pot aparèixer un cert conformisme i relaxació, un cop assolit l'aprovat l'estudiant pot rebaixar la seva implicació.

A més Anderson et al. (2004) afegeixen, respecte a les limitacions del contracte, un element que considerem important, parlen de la necessitat de trencar barreres culturals i socials basades en tòpics, instaurats en el sistema educatiu, com per exemple que professors i alumnes/estudiants no poden pactar i debatre continguts d'aprenentatge, perquè aquesta és una funció reservada només al docent o que el contracte es una metodologia que promou l'individualisme, arraconant el treball grupal i cooperatiu.

Fernández (2006) i Franquet et al. (2006) aporten les següents limitacions concretades en l'àmbit universitari:

- La no assistència a l'activitat introductòria del curs: alguns alumnes consideren per norma que no cal assistir el primer dia de presentació de l'assignatura, això suposa un esforç suplementari pel professor pel possible increment de les consultes individuals.
- La necessitat de formalitzar el compromís mitjançant una signatura pot constituir un factor de desincentivació per aquells estudiants reticents als canvis o innovacions.
- Alguns estudiants, tot i signar el contracte no arriben a llegir-se'l, i només ho fan quan el docent comença a comunicar els incompliments.
- La manca de tradició de metodologies actives juntament amb la desinformació que encara tenen molts estudiants en relació amb la

formació basada en competències i l'EEES, dificulten la comprensió de la funció de la metodologia.

- Alguns alumnes estan més preocupants per les obligacions de la tasca i l'avaluació final de la mateixa que pel procés que els està ensenyant a aprendre a aprendre.
- Alt increment de la càrrega docent vinculada a la necessitat de donar atenció individualitzada.

#### 4.4. Planificació del contracte.

Els contractes d'aprenentatge no han de ser només una eina didàctica al servei d'una assignatura concreta, haurien de constituir una forma d'entendre l'educació i en aquest sentit han d'influir en el currículum, orientant-lo cap l'autonomia de l'estudiant.

Segons Knowles (1986, p. 38)<sup>24</sup> hi ha cinc aspectes importants que un contracte d'aprenentatge sol especificar:

1. Els coneixements, habilitats, actituds i valors que seran adquirits per l'estudiant (objectius d'aprenentatge).
2. Com aquests objectius s'aconsegueixen (recursos d'aprenentatge i estratègies)
3. Els terminis de consecució.
4. Quines evidències demostraran que els objectius s'han complert.
5. Com s'avaluaran les evidències.

Sevilla i Ruggiero (2010) suggereixen que en la planificació del contracte s'ha d'intentar respondre a les preguntes recollides a la taula 4.4:

---

<sup>24</sup> Text original: A learning contract typically specifies: 1. the knowledge, skills, attitudes, and values to be acquired by the learner (learning objectives); 2. how these objectives are to be accomplished (learning resources and strategies); 3. the target date for their accomplishment; 4. what evidence will be presented to demonstrate that the objectives have been accomplished; and 5. how this evidence will be judged or validated.

Taula 4.4. Planificació del contracte.

Preguntes	Aspectes que responen
Per a que aprendre	Objectius
Que aprendre	Continguts
Com aprendre	Metodologia i estratègies d'aprenentatge
Com demostrar el que s'ha après	Avaluació
Amb quins mitjans aprendre	Recursos

Aquestes mateixes preguntes les desenvolupen García-Bacete i Fortea (2006) i Carvajal (2009) recomanant que en la planificació de la proposta docent es tinguin en compte els següents aspectes:

- **Objectius:** Precisar la finalitat que es persegueix amb l'ús del contracte.
- **Metodologia:** Decidir quins aspectes de la docència seran negociables per l'alumnat i quines no, quines seran les fases del contracte i la temporalitat d'aquestes, quin pes tindrà cadascuna de les activitats contingudes en el contracte en l'avaluació final, com s'abordarà aquesta.
- **Avaluació:** Decidir quines evidències o produccions de l'alumnat demostraran que s'han assolit els objectius d'aprenentatge fixats en els objectius (informes, comentaris, guions, articles, demostracions, pràcticum, etc.)
- **Recursos:** Seleccionar els recursos didàctics i/o de suport que s'oferiran a l'alumnat per a facilitar-ne l'aprenentatge autònom (bibliografies, experts, visites, tallers, Internet, grups d'estudi, etc.).
- **Organització:** Estimar la conveniència de substituir classes expositives presencials per sessions de tutoria i seguiment del treball autònom així com la conveniència d'eliminar continguts del temari, perquè es treballin de forma autònoma dins de l'entorn del contracte.
- **Model de contracte:** elaborar un model de contracte que contingui de forma clara i explícita tots els elements comentats anteriorment.

#### 4.5. La flexibilitat del contracte.

Una de les característiques al nostre judici més importants del contracte pedagògic és la seva flexibilitat, el continu **dissenyar- negociar- pactar- complir- redissenyar**, és un procés dinàmic, constant, no vinculat a un període de temps

determinat (mensual, anual, bianual, etc), sinó relacionat directament amb el progrés de l'estudiant i amb el procés d'aprenentatge concret en que actua el contracte. Això ens porta a desenvolupar amb més profunditat aquesta línia de reflexió, per considerar-la bàsica en tot el procés de la nostre recerca.

Algunes de les aportacions teòriques treballades per a la confecció del present capítol circumscriuen el contracte pedagògic als comportaments que els alumnes han de manifestar, lligant-lo a les normes de funcionament internes dels centres educatius com: no sortir en horari de classe, no interrompre la classe, no arribar tard, no menjar a classe, etc, situant al docent com l'autoritat responsable de fer complir la llei, ja que probablement l'incompliment d'aquestes normes, provocarà algun tipus de càstig (Sús, 2005).

Altres aportacions realitzades per diferents autors des del camp de coneixement de les matemàtiques que ja s'han comentat al llarg d'aquest capítol, circumscriuen el contracte pedagògic a les relacions establertes entre professor i alumnes dins de l'aula, que exigeixen determinats comportaments dels alumnes i en el que està implicat alguna forma de "saber", entès aquest com el coneixement que s'espera transmetre en l'acció didàctica (D'Amore, 2005).

Entenem que el contracte s'articula al voltant del procés d'aprendre des d'una posició de partida que té en consideració el coneixement previ de l'alumne, en virtut del que es dissenyen per assolir els objectius desitjats: activitats, metodologia, recursos, etc. La transacció que s'estableix modifica necessàriament els "sabers", i els "comportaments", **trenca** el contracte inicial i dóna origen a un de nou. Aquesta és una de les principals aportacions de Brousseau (2004, p. 222)<sup>25</sup>: "El professor i l'alumne entren en la negociació d'una mena de "contracte didàctic", impossible d'explicitar per les parts, sempre trencant-se, sempre reestructurant-se a partir de la creació del coneixement de l'alumne".

---

<sup>25</sup> Text original : Le professeur et l'élève entrent alors dans ce qui nous est apparu à l'époque comme la négociation d'une sorte de « *contrat didactique* », impossible à expliciter par ses contractants et même à tenir, toujours rompu et toujours renaissant, à travers lequel se crée la connaissance de l'élève (Brousseau, 2004, p. 222).

Per a Sensevy (2007) la pròpia naturalesa del contracte provoca que aquest es trenqui, donat que es desenvolupa en una institució docent, en la que es busca un progrés del “saber”, que necessàriament va deixant enrere costums, comportaments i coneixement “antic”, per evolucionar cap a l’adquisició de nous coneixements. Saavedra, Valencia i Goyes (2011) parlen de pertorbació i conflicte cognitiu en el procés de construcció del coneixement.

El contrato está estrechamente ligado a la situación didáctica, mediante el saber, donde el docente es quien a través de la modificación de la situación perturba cognitivamente al estudiante y genera un conflicto cognitivo, que propicia la construcción de nuevos saberes (Saavedra et al., 2011).

En un sentit similar s’expressa Delgado (2008, p. 14) parlant de crisi: “Las rupturas del contrato generan crisis que se toman como verdaderas oportunidades de progresar y superar estados de funcionamiento del sistema didáctico que impiden o limitan el acceso al nuevo conocimiento”.

Segons Montiel i Farfàn (2003), es necessària la ruptura continua del contracte didàctic i la devolució de la situació (renegociació i evolució del contracte) per que es produeixi una situació d’aprenentatge; el mateix en diuen Godino, Font, Wilhelmi, i de Castro (2009) afirmant que la ruptura del contracte i la modificació de les normes són condicions necessàries per l’aprenentatge. L’aportació de Brousseau ens recorda que el saber no és immutable, es transforma : “El contrato es específico de los conocimientos puestos en juego y por tanto necesariamente perecedero: los conocimientos e incluso los saberes evolucionan y se transforman” (Brousseau, 1988, p. 322). Per Arboleda (2012) la característica bàsica d’un contracte pedagògic és que en una situació didàctica no existeix un sol contracte, sinó que aquest és múltiple, sempre es necessitaran diferents contractes, ja que la relació ensenyament- aprenentatge, és producte de la interacció, i això fa necessari que es trenquin els contractes per obligar al pacte de nous contractes que donin continuació a l’acció didàctica.

Tot i que de vegades els pactes són complicats i poden presentar dificultats.

Podemos prever las dificultades, las negociaciones que quizás haya que entablar con los alumnos aferrados al mantenimiento del *statu quo ante*. Este cambio de contrato didáctico es de cierta manera una ruptura del contrato inicial. El nuevo contrato supone otra configuración de las transacciones didácticas: determinadas acciones didácticas, hasta entonces bajo la responsabilidad del profesor, pasarían a ser asumidas por el alumno, quien debería asumirlas. Y este nuevo rol podría o no, ser logrado por el alumno (Sensevy, 2007, p. 10).

Bailey i Tuohy (2009), en un estudi realitzat amb estudiants d'infermeria, afirmen que el contracte és una de les eines més potents per avaluar fins a quin punt els estudiants són capaços de responsabilitzar-se del seu aprenentatge i de detectar les mancances que tenen. Afirmen també que la forma d'avançar és construir, trencar i tornar a construir un nou contracte.

De tot l'exposat en aquest apartat es pot entendre que el contracte es dissenya per ser trencat, que aquesta característica és bàsica, donat que constitueix la clau de l'èxit, allò que permet realment avançar i situar el contracte cada cop un esgraó més amunt, cada cop sent més ambiciós, cada cop demanant una mica més a l'estudiant, sempre a partir del que aquest pot realment donar ja que el contingut del contracte s'adapta a l'estudiant i, es modifica conforme aquest va assolint el seu aprenentatge.

Aquesta mateixa reflexió ens porta a un constructe mental on la tutorització, el seguiment, la singularització de l'estudiant és bàsica, ja que seria impossible construir un acord, sense conèixer-lo, sense haver explorat el seu punt de partida, sense tenir el temps suficient per pactar tots i cadascun dels punts del contracte pedagògic. I el mateix fil ens porta a la Universitat, a la visualització del contracte dins de la dinàmica universitària, amb més de cent alumnes a l'aula i en aquest punt es fa difícil fer-se una idea de com treballar-ho, per immediatament pensar en metodologies que puguin afavorir-ho i implementar-ho.

#### 4.6. Resum del capítol.

El contracte pedagògic constitueix l'instrument efectiu de la pedagogia del contracte, que té els seus inicis en l'àmbit de la formació professional, a França en



la dècada dels 60. Existeix una certa confusió terminològica i es poden trobar a la literatura revisada: contracte pedagògic, contracte didàctic i contracte d'aprenentatge, com a vocables que expressen el mateix concepte. S'ha realitzat l'anàlisi de diferents definicions que vinculen el contracte a un acord entre professor i estudiant amb finalitats d'aprenentatge, s'han destriat els components de les definicions així com las finalitats de les mateixes.

A continuació s'han recollit les característiques, principis, objectius i funcions del contracte, amb una atenció especial al que fa referència a l'entorn universitari, així com avantatges i inconvenients de la seva utilització i, s'han exposat les bases de la planificació del contracte.

Finalment s'ha treballat el concepte de flexibilitat del contracte, ja que una gran part dels autors estudiats, manifesten que la característica bàsica d'un contracte pedagògic és que aquest es trenqui i es torni a reformular, seguint el progrés de l'estudiant, adaptant-se a l'adquisició de nou coneixement.

Situar aquest concepte dins de l'àmbit universitari comporta necessàriament el disseny intencional de metodologies que continguin el contracte pedagògic com un instrument útil, metodologies que han de contemplar en la seva estructura la interacció professor- estudiants i, algun tipus d'acció tutorial, ja sigui grupal o individual.

## [ CAPÍTOL 5 ]

### 5. LA COOPERACIÓ EN EDUCACIÓ.

---

Jamás debemos olvidar que la sociedad es, en esencia, una empresa cooperativa, diseñada para que los hombres estén en contacto con los demás.

Ashley Montagu<sup>26</sup> (1965)

---

#### 5.1. Introducció.

L'EEES posa el seu èmfasi en una educació basada en l'aprenentatge, contraposada a una educació basada en l'ensenyament; es dibuixa així un nou paradigma educatiu, en el centre del qual es col·loca a l'estudiant per tal que desenvolupi capacitats, habilitats, competències i valors que han de facilitar-li la possibilitat d'actualitzar i augmentar els seus coneixements al llarg de la seva vida, i obliga a les Universitats a desenvolupar noves metodologies que els permetin donar resposta al canvi de paradigma. A l'EUI Sant Joan de Déu es decideix desenvolupar una metodologia basada en l'ABP, de característica grupal cooperativa, que utilitza de forma implícita el contracte pedagògic. La metodologia s'anomena "Cas Integrat".

En aquest capítol farem un recorregut pels antecedents de la cooperació en educació partint del segle XVII fins a l'actualitat, ja que la cooperació entre les persones en l'àmbit de l'aprenentatge i l'educació té una història rica i llarga. Posteriorment s'exposaran diferents definicions de la cooperació en educació, destriant i analitzant a partir d'aquestes els components i les finalitats de les mateixes, elaborant -se una proposta de definició; seguidament s'analitzaran els elements de l'aprenentatge cooperatiu i es presentaran els models cooperatius més utilitzats en l'àmbit de l'educació, fent èmfasi en com es desenvolupen metodològicament a les aules.

---

<sup>26</sup> Montague Francis Ashley Montagu (1905-1999) antropòleg britànic -americà i humanista.

## 5.2. Antecedents de l'aprenentatge cooperatiu.

A finals del segle XVIII, Joseph Lancaster<sup>27</sup> i Andrew Bell<sup>28</sup> van fer un ampli ús dels grups d'aprenentatge cooperatiu a Anglaterra, desenvolupant l'anomenat "sistema d'ensenyament mutu" en el qual els estudiants eren recompensats si després d'aprendre el material d'estudi eren capaços de passar amb èxit la informació a un altre alumne. La idea va arribar fins als Estats Units quan es va obrir una escola lancasteriana a la ciutat de Nova York, en 1806 (Johnson y Johnson, 1999). Però va ser el coronel Francis Parker<sup>29</sup>, en el darrer quart del segle del segle XIX, qui, mentre va ser superintendent de les escoles públiques a Quincy, Massachussetts (1875-1880), va potenciar els procediments d'aprenentatge cooperatiu. Segons ell *"els nens són col·laboradors naturals i la seva major diversió, després del descobriment de la veritat, és compartir aquesta veritat amb els seus companys"* (Ovejero, 1990).

És a John Dewey<sup>30</sup> a qui s'atribueix haver promogut la idea d'incorporar la cooperació a l'aprenentatge en les classes d'una forma regular i sistemàtica. Dewey era molt crític amb el sistema educatiu Nord-americà basat en aquell moment en dos corrents de pensament: el dels "tradicionalistes" centrats en el currículum i les assignatures i el dels "romàntics" que tenien com a centre el propi nen en tant que ésser social. Va introduir els conceptes **d'iniciativa, creativitat i cooperació** com a eines per alliberar les potencialitats de l'individu. Dewey sostenia que perquè l'escola pogués fomentar l'esperit social en els nens i desenvolupar l'esperit democràtic, aquesta s'havia d'organitzar en comunitat cooperativa. (Marcos,2006). Afirmava també que el nen no és un recipient buit esperant per ser omplert de coneixement i considerava artificial la separació que tradicionalment s'havia establert entre professor i alumne, per considerar-los ambdós per igual, part del procés ensenyança- aprenentatge (Westbrook, 1993).

---

<sup>27</sup> Joseph Lancaster (1778 - 1838) quàquer anglès i reformista de l'educació pública.

<sup>28</sup> Andrew Bell, (1753-1832) sacerdot i educador anglicà.

<sup>29</sup> Francis Wayland Parker (1837 - 1902) pioner del moviment de l'escola progressista als Estats Units.

<sup>30</sup> John Dewey (1859-1952), filòsof, pedagog i psicòleg nord-americà.

Segons Matadamas i Hernández (2007) Dewey enyora una educació artesanal progressiva que faciliti recuperar un aprenentatge en la pràctica i en el cooperar “aprendre fent”.

Es evidente que la propuesta pedagógica de Dewey –el *learning by doing*– se inspiró en este trabajo artesanal, como intento de revalorarlo y ponerlo nuevamente vigente; aunque con la aclaración que toda actividad debería tener un específico fin pedagógico, modificando el “aprender haciendo” por un más preciso “**hacer aprendiendo**” (Matadamas y Hernández, 2007, p.4).

Al gener de 1896 Dewey fundà l'Escola Experimental a la Universitat de Chicago, on va portar a la pràctica les seves idees sobre l'organització democràtica i en cooperació de les tasques escolars. Al 1903 l'Escola de Dewey es va fusionar amb l'Escola del Coronel Parker, però aquesta comunió va durar només un any, dissolent-se per discrepàncies administratives.

En les primeres dècades del segle XX, superades la Primera Guerra Mundial i la Gran Depressió Nord-americana, es desenvolupen les principals teories sobre la cooperació en educació des de diferents corrents de pensament. Destaquem d'una banda a Lev Vygotsky que ho treballa des d'una perspectiva sociocultural, i de l'altre l'Escola de Ginebra, de la que n'és representant Jean Piaget que ho fa des d'una perspectiva constructivista.

Lev Vygotsky<sup>31</sup> afirma que l'home es caracteritza per la seva *sociabilitat primària*, punt de partida de les seves interaccions socials amb l'entorn (Ivich, 1994), i desenvolupa el concepte de *zona de desenvolupament pròxim*, definint-la com la distància entre el nivell de desenvolupament actual d'un individu, determinat per la capacitat de resoldre sol un problema i el nivell de desenvolupament potencial, determinat mitjançant la resolució d'un problema sota la guia d'instructors o en col·laboració amb companys més capacitats (Ornellas, 2004, Marcos, 2006). Aquests companys poden jugar el paper de “mediadors” afavorint així la interiorització dels processos cognitius i socials implicats.

---

<sup>31</sup> Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) metge, advocat i psicòleg rus.

El concepte d'interiorització de la teoria sociocultural de Vigotsky manté que el desenvolupament té lloc quan la regulació interpsicològica (social) es transforma en intrapsicològica (individual). (Serrano i González-Herrero, 1996, a Monereo i Duran, 2001). En la seva opinió els alumnes només poden créixer si treballen de forma cooperativa, per tant aconsella reduir al mínim les estones en que els alumnes treballen sols en les activitats escolars.

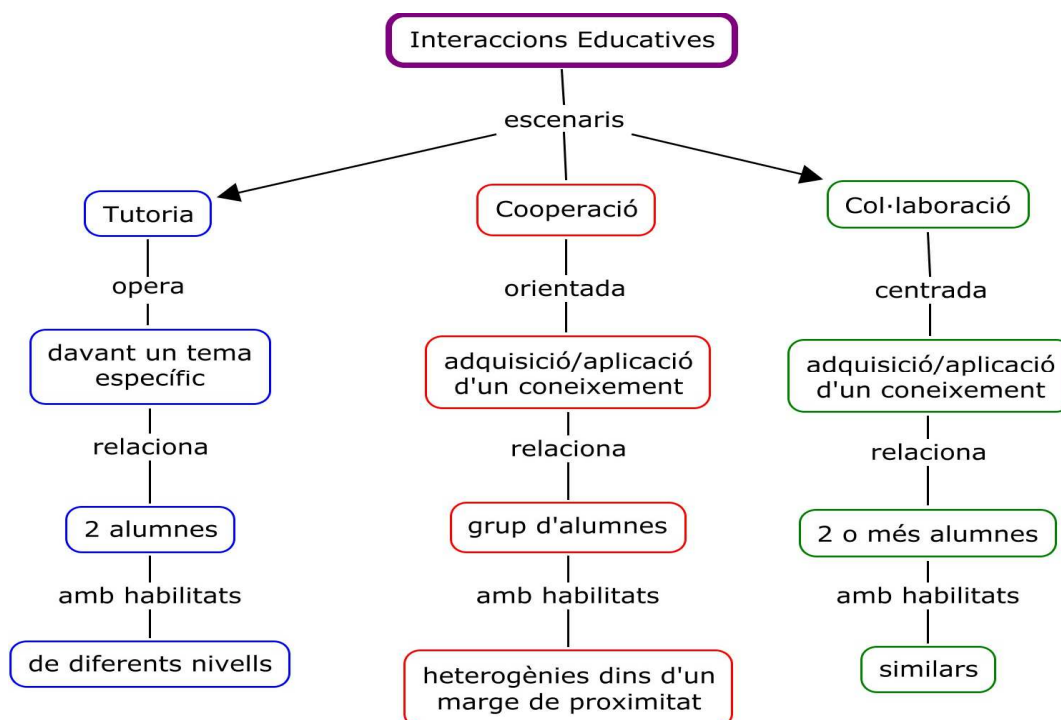
Jean Piaget<sup>32</sup>, (1947) posa l'èmfasi del desenvolupament del nen en la forma en que aquest arriba a comprendre propietats físiques i lògiques del món mentre actua en ell com a individu. L'actuació provoca un desequilibri i aquest un conflicte cognitiu que precisa de resolució. Entén la cooperació com una forma paral·lela de lògica, en la que l'alumne discuteix proposicions provocant el conflicte cognitiu. La discussió el portaria al desequilibri i el conduiria a intentar arribar a la resolució lògica del seu conflicte cognitiu intern, assolint l'avanç cognitiu (Fernández i Melero, 1995). Piaget defensa l'aprenentatge cooperatiu com una eina que accelera el desenvolupament intel·lectual d'una persona, forçant-lo a assolir el consens amb altres alumnes que tenen punts de vista oposats sobre la resposta a les tasques escolars (Johnson i Johnson, 1999; Marcos, 2006; Ornellas, 2004; Sotomayor, 2010).

Mentre els treballs de l'Escola de Ginebra de Piaget posen l'accent en la contradicció i el conflicte i plantegen grups moderadament divergents per a la cooperació, la perspectiva sociocultural de Vigotsky defineix tres escenaris diferents dins les interaccions educatives, que es presenten en el mapa conceptual 5.1 : la **tutoria**, entesa com una mediació i relacionant només dos alumnes, la **cooperació**, entesa com la interacció d'un grup d'alumnes que tenen diferents habilitats dins d'un marge de proximitat i introdueix el concepte de **col·laboració** que defineix com una forma de treball grupal que reuneix alumnes amb habilitats similars per treballar de forma substancialment diferent a la cooperació, ja que no es tracta de complementar el coneixement amb les aportacions individuals de cada membre del grup, sinó a partir d'una base de coneixement comú, crear conjuntament nou coneixement.

---

<sup>32</sup> Jean William Fritz Piaget (1896-1980) epistemòleg, biòleg i psicòleg suís

Mapa conceptual 5.1 : Interaccions educatives.



Font: Adaptat de Damon i Phelps (1989, a Monereo i Duran, 2001).

La modificació del model tradicional d'ensenyament adaptant metodologies d'interacció entre els alumnes, porta necessàriament a la reflexió i estudi de les dinàmiques relacionals que es produeixen quan es demana als alumnes que treballin en grups.

Kurt Koffka<sup>33</sup>, un dels fundadors de l'escola gestàltica de la psicologia<sup>34</sup>, a principis de 1890 afirmava que els grups eren conjunts dinàmics en els quals la interdependència entre els seus membres, entesa aquesta com la relació que s'establia en el sí del grup per tal d'assolir objectius comuns, podia variar. Kurt Lewin<sup>35</sup> de la mateixa escola, emigrat a Bòston als anys 30, treballa el concepte de grup i la seva dinàmica, entenent al grup com un tot, una Gestalt en la que el conflicte és inevitable ja que els seus membres lluiten per obtenir i mantenir un

<sup>33</sup> Kurt Koffka (1866-1941) psicòleg alemany.

<sup>34</sup> Corrent de la psicologia moderna sorgit a Alemanya a principis del segle XX, dedicat principalment a l'estudi de la percepció. Postulava que les imatges són percebudes en la seva totalitat com a forma o configuració (significat de la paraula Gestalt) i no com a suma de les seves parts constitutives.

<sup>35</sup> Kurt Lewin (1890-1947) psicòleg alemany.

espai vital propi. Qualsevol moviment d'un dels membres del grup origina tensions i moviments dels altres membres (López-Yarto, 2002).

Lewin mantenia que cada membre d'un grup té una percepció del medi, condicionada pels seus interessos, necessitats i aspiracions el què propicia la seva interrelació amb els altres membres del grup. Així aquest es converteix en una totalitat dinàmica. Ell és el creador dels conceptes "grup d'entrenament" i "dinàmica de grups" fent referència als processos de grup (Ferreiro, 2001).

Al 1935 Kurt Lewin introdueix el concepte *d'interdependència* com a clau per explicar les dinàmiques que es produeixen dins d'un grup i fa les següents aportacions:

(a) l'essència d'un grup és la interdependència entre els seus membres, aquesta interdependència està creada per l'existència d'uns objectius comuns, que converteixen al grup en un "tot dinàmic" que funciona de manera que qualsevol canvi en l'estat d'un dels seus membres pot afectar l'estat de qualsevol altre membre.

(b) un estat de tensió intrínsec entre els membres del grup motiva el moviment cap al compliment dels objectius comuns (Johnson i Johnson, 1999).

Morton Deutsch<sup>36</sup> (1949) estudiant del MIT (Massachusetts Institute of Technology) a partir de les teoritzacions de Kurt Lewin, del que era alumne, inicia una anàlisi teòrica i un estudi experimental al voltant dels efectes de la cooperació i la competència en els processos grupals, sobre les dinàmiques de grups i la interdependència entre els seus membres. Al mateix any formula la **Teoria de cooperació i competència**, assenyalant que la interdependència podia ser positiva (cooperació) o negativa (competència), i insistint molt en els efectes adversos de la utilització repetida de la interdependència o de la competència entre els estudiants:

---

<sup>36</sup> Morton Deutsch (nascut el 4 febrer 1920), psicòleg social i investigador en la resolució de conflictes.

Al establecer la exigencia de que los estudiantes compitan entre sí por las calificaciones, acaban todos ellos trabajando unos en contra de otros para lograr una meta que sólo uno o algunos de ellos pueden lograr. Las situaciones competitivas, utilizadas de esta forma, presentan una interdependencia negativa entre las metas logradas; los estudiantes piensan que la única forma de conseguir sus propias metas es exclusivamente si los demás estudiantes de la clase fracasan en el logro de las de ellos (Deutsch, 1962, a Johnson i Johnson, 1999, p. 66).

És en la dècada dels 60 quan el concepte d'aprenentatge cooperatiu comença a adquirir forma, en un moment en què els diferents nivells educatius: primària, secundària i l'ensenyament universitari s'estructuraven a partir d'un aprenentatge competitiu i individualista, aplicant una certa resistència cultural basada en la premissa de que l'estudiant havia d'aprendre a sobreviure en un món dur i individualista.

### 5.3. Cooperació en educació. Definició.

Són moltes les definicions que apareixen en la literatura revisada, s'han extret, per la rellevància dels autors que les exposen i els seus treballs posteriors, aquelles més significatives i que es presenten a la taula 5.1.



Taula 5.1. Definicions de cooperació en educació.

Autors	Definició
Slavin (1987,p.116, a Pérez, 2010)	Conjunt de mètodes d'instrucció en els quals es motiva o requereix als estudiants treballar junts en tasques acadèmiques.
Rué (1998, p. 20)	Terme genèric utilitzat per referir-se a un grup de procediments d'ensenyament que parteixen de l'organització de la classe en petits grups mixtos i heterogenis on els alumnes treballen conjuntament de manera cooperativa per resoldre tasques acadèmiques.
Dillenbourg (1999, p. 2)	Situació en la qual dues o més persones aprenen o intenten aprendre alguna cosa junts.
Guitert i Giménez (2000, p. 114)	Reciprocitat entre un conjunt d'individus que saben diferenciar i contrastar els seus punts de vista de manera que arriben a generar un procés de construcció de coneixement. És un procés en el qual cada individu aprèn més del que aprendria per si sol, fruit de la interacció dels integrants de l'equip.
Johnson i Johnson (2001, p. 1)	Ús educatiu de grups reduïts en els quals els estudiants treballen junts per maximitzar el seu propi aprenentatge i el dels altres.
Prendes (2003, p. 102)	Mètode d'ensenyament que basat en el treball grupal persegueix una millora del rendiment i de la interacció entre els alumnes.
Cabero (2003, p. 135)	Metodologia d'ensenyament basat en la creença que l'aprenentatge s'incrementa quan els estudiants desenvolupen habilitats cooperatives per aprendre i solucionar els problemes.
Gil, Baños, Alias i Gil (2007, p. 68)	És una forma de treball en grup basat en la construcció col·lectiva del coneixement i el desenvolupament d'habilitats mixtes, on cada membre del grup és responsable tant del seu aprenentatge com del dels restants membres del grup.
Pujolás (2009)	Distribució en petits equips de treball dels alumnes i les alumnes per ajudar-se i animar-se mútuament a l'hora de realitzar els exercicis i les activitats d'aprenentatge general.

Seguint als mateixos autors intentem establir quins són els components de les definicions de cooperació en educació que aporten cadascun d'ells i els presentem a la taula 5.2.

Taula 5.2. Components de les definicions de cooperació en educació.

Autors	Mètodes procediments	Grup/equip	Treball conjunt	Tasques acadèmiques	Habilitats cooperatives	Responsabilitat
Slavin (1987, p. 116, a Pérez, 2010)	X		X	X		
Rué (1998, p. 20)	X	X	X	X	X	
Dillenbourg (1999, p. 2)		X	X			
Guitert i Giménez (2000, p. 114)		X	X			
Johnson i Johnson (2001, p. 1)	X	X	X	X		
Prendes (2003, p. 102)	X	X				
Cabero (2003, p. 135)	X				X	
Gil et al. (2007, p. 68)		X	X		X	X
Pujolás (2009)	X	X	X	X		

Vist el quadre anterior els components de la cooperació es podrien agrupar en dos grans blocs:

- **Organització acadèmica i de l'aula:** mètodes educatius, d'instrucció, d'ensenyament, processos, procediments, tasques educatives i distribució en grups o equips.
- **Habilitats i treball dels estudiants:** habilitats cooperatives, treball conjunt.

Caldrà també analitzar quines són les finalitats recollides a la taula 5.3, tal i com estan expressades en les definicions a partir dels conceptes utilitzats.

Taula 5.3. Finalitats de les definicions de cooperació en educació.

Autors	Motivació	Resolució de tasques/problemes	Aprenentatge	Construcció coneixement	Millora del rendiment	Interacció
Slavin (1987, p. 116, a Pérez, 2010)	X					
Rué (1998, p. 20)		X				
Dillenbourg (1999, p. 2)			X			
Guitert i Giménez (2000, p. 114)			X	X		
Johnson i Johnson (2001, p. 1)			X			
Prendes (2003, p. 102)					X	X
Cabero (2003, p. 135)		X	X			
Gil et al. (2007, p. 68)			X	X		X
Pujolás (2009)	X		X			

L'anàlisi de les definicions, els seus components i les seves finalitats, ens situen davant d'un concepte **d'instrucció** orientat a l'aprenentatge i l'adquisició de coneixements; que precisa d'**organització de l'aula i dels materials**, distribució grupal dels estudiants, processos, procediments dissenyats per ser treballats de forma conjunta; requereix **habilitats dels estudiants**, capacitat de relació, de treball en grup; busca **generar nou coneixement**, a partir de la interacció dels estudiants, amb l'aprofitament de coneixements, habilitats individuals, posades al servei del grup; **potencia la motivació**, la suma de les capacitats derivada de la interacció dels estudiants, millora els resultats del grup i el rendiment individual; i és **avaluable**, tant pel que fa a la qualitat de les respostes donades a les tasques i/o problemes plantejats pel docent, com a les dinàmiques generades dins del grup.

A partir d'aquest anàlisi podríem apuntar la següent definició: **La cooperació en educació és un procés instructiu, basat en el treball grupal, que busca en un entorn d'aprenentatge construir nou coneixement i millorar el rendiment individual dels alumnes, per donar resposta a les tasques i/o problemes plantejats pel docent.**

#### 5.4. Elements de l'aprenentatge cooperatiu.

Arran de la **Teoria de cooperació i competència** i de les aportacions de Kurt Lewin respecte a la dinàmica en el si dels grups, un dels estudiants de postgrau de Deutsch, David Johnson, amb el seu germà Roger, expandeixen el treball de Deutsch cap a la **Teoria d'interdependència social**. Segons ells es pot establir la premissa que el tipus d'interdependència que s'estructuri entre els alumnes determinarà la forma d'interacció i aquesta, a la vegada, ha de determinar els resultats educatius en general, donat que el sol fet d'agrupar als alumnes i permetre la seva interacció no vol dir que l'aprenentatge augmenti, que es produiran relacions d'alta qualitat entre els membres del grup o que millorarà l'adaptació psicològica, l'autoestima i la competència. Els alumnes poden facilitar o obstruir l'aprenentatge dels altres o poden ignorar per complet als seus propis companys. La manera com interactuen dependrà de l'actuació del docents i de com aquests estructurin la interdependència entre els alumnes, en cada situació d'aprenentatge.

Seguint a Johnson i Johnson (1999), Johnson, Johnson i Holubec (1994) i Johnson, Johnson i Stanne (2000), aquests autors, indiquen l'existència de cinc elements bàsics que caracteritzen l'aprenentatge cooperatiu:

Responsabilitat individual: Tots els membres del grup són responsables del seu rendiment dins del grup. Es tracta de la contribució personal per assolir els objectius de grup. A mesura que un membre s'interessa per assolir un objectiu, l'interioritza i s'incrementa la seva responsabilitat per assolir-lo.

Interdependència positiva: “Nosaltres en substitució del jo”, els membres del grup han de dependre els uns dels altres per assolir un objectiu comú. Han de ser conscients de dues responsabilitats: desenvolupar i aplicar el millor possible les

seves capacitats i contribuir a que els seus companys de grup desenvolupin i apliquin també les seves.

Habilitats de cooperació: Desenvolupament d'aquelles activitats que afavoreixen les relacions interpersonals: coneixement i confiança entre els membres del grup, comunicació precisa defugint ambigüitats, escolta i respecte, resolució de conflictes de forma constructiva.

Interacció promotora: Els membres del grup interactuen per a desenvolupar relacions interpersonals i establir estratègies efectives d'aprenentatge. S'ajuden mútuament, intercanvien recursos, materials i informació; comparteixen conclusions i raonaments per a la presa de decisions correctes; actuen de manera que inspiren confiança uns als altres.

Procés de grup: El grup reflexiona de forma periòdica i avalua el seu funcionament efectuant els canvis necessaris per incrementar la seva efectivitat.

Els germans Johnson introdueixen dos conceptes que mereixen ser ampliat: la **interdependència positiva** com element que fa que els alumnes busquin estimular l'aprenentatge i l'assoliment dels seus companys i la **interacció promotora** basada en les relacions afectuoses, el compromís, l'adaptació psicològica i la competència social.

La interdependencia positiva vincula a los alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan. Cuando los estudiantes comprenden con claridad que es la interdependencia positiva se dan cuenta de que el trabajo de cada miembro es indispensable para que el grupo logre sus objetivos [...] y que cada uno de ellos tiene algo exclusivo que aportar al esfuerzo conjunto debido a la información con la que cuenta, al rol que desempeña y a su responsabilidad en la tarea (Johnson et al., 1994, p. 73).

Johnson i Johnson (1999) defineixen la **interacció promotora** com l'estímul i la facilitació dels esforços d'un altre per aconseguir l'èxit, realitzar tasques i produir en pro dels objectius del grup, en un entorn en què els alumnes es preocupen tant per augmentar els seus propis èxits com pels dels seus companys; emfatitzant

que, amb independència del contingut de la matèria que hagin de tractar, els docents poden configurar les estructures d'aprenentatge fent que els alumnes:

- 1) s'engresquin en una lluita fins a guanyar o perdre per determinar qui és el millor (competència);
- 2) treballin sols de forma independent orientats vers els seus objectius d'aprenentatge, al seu ritme, en el seu espai, per assolir un criteri predeterminat d'excel·lència (individualisme);
- 3) treballin de forma cooperativa en grups petits que s'esforcen perquè tots els integrants del grup dominin la tasca assignada (cooperació).

La proposta d'estructures d'aprenentatge es presenta a continuació a la taula 5.4.

Taula. 5.4. Estructures d'aprenentatge

Tipus d'interdependència	Estructura		
	Cooperativa	Individualista	Competitiva
	Interacció promotora	No es produeix cap interacció	Interacció d'oposició
Tipus d'encàrrec docent	Grupal	Individual	Individual
Resultat esperat per l'estudiant	Assolir un resultat tots junts	Assolir un objectiu individual	Guanyar als companys
Ajuda mútua	Es fomenta	S'accepta	No es tolera
Motivació	Intrínseca	Individual	Extrínseca
Recompensa	El resultat comú	El resultat del propi treball	La comparació amb els companys

Si les situacions s'estructuren cooperativament, el resultat és la interacció promotora, el docent fa un encàrrec grupal, els alumnes s'esforcen per obtenir un resultat que doni resposta a un objectiu comú, s'ajuden i es complementen, tenen

una motivació intrínseca i entenen que estan treballant en conjunt amb altres estudiants per assolir un èxit que serà el del grup i que sols no podrien obtenir.

Si les situacions s'estructuren de manera individualista, no es produeix cap interacció entre els alumnes, aquests busquen assolir el resultat d'aprenentatge que s'han marcat de forma individual, treballen al seu ritme i establint objectius de compliment personal; la motivació es centra en l'assoliment de les pròpies fites i la recompensa és el resultat del treball, els alumnes accepten l'ajuda que altres companys vulguin oferir.

Si les situacions s'estructuren de manera competitiva, a partir d'un encàrrec docent individual, es produeix interacció d'oposició, en ella els alumnes intenten guanyar als companys en la consecució dels objectius d'aprenentatge, sota la premissa de que només es guanya si un altre perd; la motivació és extrínseca, la recompensa esperada es concreta en la comparació amb altres estudiants, l'elogi del docent i destacar entre la resta del grup classe; no es tolera l'ajuda mútua.

Les aportacions dels germans Johnson s'orienten a afirmar que l'aprenentatge cooperatiu és un mètode privilegiat per millorar el rendiment acadèmic dels alumnes i per potenciar les seves capacitats intel·lectuals i socials, a causa principalment del paper crucial que la interacció amb les altres persones exerceix en el desenvolupament no només de la intel·ligència acadèmica, sinó també de l'anomenada intel·ligència o competència social (Johnson et al., 2000; Lara, 2001; Ovejero, 1990)

Segons Kagan (2001) hi han sis aspectes fonamentals a tenir en compte en el desenvolupament del treball cooperatiu: 1) la formació dels equips, 2) generar la necessitat dels estudiants per treballar junts, 3) gestionar correctament un aula cooperativa, 4) fomentar les habilitats socials, 5) assegurar que existeixi interdependència positiva, responsabilitat individual, igualtat en la participació, i interacció simultània, 6) estructurar la interacció social en el si dels grups per maximitzar els resultats positius. En el desenvolupament del treball d'aquest autor apareixen diferències significatives amb el model d'aprenentatge definit pels germans Johnson, advocant per implementar un ampli repertori d'estratègies que

Keagan denomina “estructures”, proposant-ne fins a 150 de diferents i que contemplen les formes d’estructurar les interaccions dels alumnes entre si, el pla d’estudis i el professor.

### 5.5. Models cooperatius.

La literatura revisada assenyala quatre models principals d’aprenentatge cooperatiu que destaquen per la seva flexibilitat, ja que poden aplicar-se a diferents assignatures, a diferents edats, en diferents situacions d’aprenentatge, i en diversos nivells educatius; aquests models són: Jigsaw (Puzzle), Student Team Learning (Aprenentatge per equips), Learning Together (Aprenent junts), i Group Investigation (Investigació en grup). Les diferències entre aquests models es poden concretar en el grau d’estructuració de la tasca, la utilització de recompenses, el nivell de competitivitat i els mètodes d’avaluació individual. Veiem a continuació de forma més detallada cadascun d’ells.

#### 5.5.1. Jigsaw.

El model Jigsaw va ser dissenyat per Elliot Aronson i el seu equip de la Universitat de Califòrnia i la Universitat de Texas. Es va utilitzar per primer cop a Austin (Texas) al 1971, com una actuació urgent per a desactivar una situació explosiva a les aules, donat que per primer cop estudiants blancs, afroamericans i hispans es trobaven junts a les aules després d’un període de segregació racial. Els disturbis a les aules es succeïen, l’hostilitat entre els estudiants era creixent, Aronson, tal i com ho explica en la seva pàgina web, a partir de l’observació de les dinàmiques a l’aula, conclou que un dels motius del problema era l’enfocament competitiu de les classes.

Fa unes setmanes, la sospita instaurada fa temps, la por i la desconfiança entre els grups va produir una atmosfera de confusió i hostilitat. Baralles a cops de puny van esclatar en els passadissos i patis d’escoles a tota la ciutat. El superintendent de l’escola em va trucar per veure si podíem fer alguna cosa per ajudar els estudiants a portar-se bé uns amb els altres. Després d’observar el que estava passant a les aules durant uns dies, els meus alumnes i jo varem arribar a la conclusió que l’hostilitat entre els grups estava sent alimentada per l’entorn competitiu de les aules (Aronson, 2000-2013)<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Text original: Within a few weeks, long-standing suspicion, fear, and distrust between groups produced an atmosphere of turmoil and hostility. Fist-fights erupted in corridors and schoolyards



A la mateixa pàgina web es defineix el model com:

El jigsaw és una tècnica d'aprenentatge cooperatiu amb una trajectòria de tres dècades d'èxit en la reducció del conflicte racial i un increment positiu dels resultats educatius. Així com en un trencaclosques, cada peça - cada estudiant - és essencial per a la realització i comprensió total del producte final<sup>38</sup>.

La finalitat que busca aquest mètode és posar els alumnes en situació d'interdependència extrema, creant les condicions necessàries perquè el treball de cada membre de l'equip sigui absolutament imprescindible perquè la resta dels membres pugui completar la tasca. Per tal de poder desenvolupar el treball, els estudiants es divideixen en equips heterogenis quant a cultura, sexe, capacitat i factors de personalitat, i a cada membre del grup se li assigna una part de la tasca que han de dominar. Així cada alumne es converteix en un "expert" de la tasca encomanada, que ha de reunir-se amb companys dels altres grups als que s'ha encomanat la mateixa tasca, en el que es denomina dins de la tècnica "reunió d'especialistes o d'experts". Posteriorment torna al seu grup originari per ensenyar als seus companys el que ha après (Traver i García, 2006). A la taula 5.5 es presenta la seqüència d'implementació de Jigsaw.

---

across the city. The school superintendent called me in to see if we could do anything to help students get along with one another. After observing what was going on in classrooms for a few days, my students and I concluded that inter-group hostility was being fueled by the competitive environment of the classroom.

<sup>38</sup> Text original: The jigsaw classroom is a cooperative learning technique with a three-decade track record of successfully reducing racial conflict and increasing positive educational outcomes. Just as in a jigsaw puzzle, each piece--each student's --is essential for the completion and full understanding of the final product.

Taula 5.5. Seqüència d'implementació de Jigsaw

- 1. Creació de grups.** Es divideix el grup classe en equips de cinc o sis alumnes.
- 2. Introducció al tema.** El professor introdueix el tema a tractar. Facilita a cada alumne un fragment d'aquest tema.
- 3. Preparació del tema.** Cada alumne es converteix en un expert del fragment del tema general. Prepara un informe personal amb el que sap i cerca respecte al tema.
- 4. Exploració del tema.** Els especialistes/experts dels diferents grups, que han treballat el mateix fragment, es reuneixen per posar en comú el que saben i reunir tota la informació possible.
- 5. Elaboració d'informe.** Els especialistes/experts elaboren un informe i retornen al grup d'origen per aportar la part estudiada.
- 6. Reunió de grup.** Preparació d'un informe final amb tota la informació obtinguda.
- 7. Presentació del treball a la resta de la classe.** Cada grup mitjançant un portaveu presenta l'informe final del treball
- 4. Avaluació.** S'avalua de forma grupal el treball final del grup.

El docent es converteix en un animador deixant de ser el centre dels grups de treball, forçant als alumnes a establir estratègies de cooperació per poder avançar en l'aprenentatge, sota unes premisses bàsiques: a) el procés d'aprenentatge s'estructura de manera que la competitivitat individual és incompatible amb l'èxit, b) l'èxit només es pot aconseguir si hi ha cooperació entre els alumnes dins del grup, c) tot l'alumnat, sense importar el seu estatus a la classe, està en condicions de brindar als seus companys i companyes un obsequi únic de coneixement, una informació de la que només disposa un estudiant dins del seu grup.

El procés que dibuixa aquesta tècnica recorda un trencaclosques, un puzle, un jigsaw, de manera que rep aquest nom com a distintiu. Els alumnes aprenen dues coses importants: ningú pot aconseguir res positiu sense l'ajuda d'una altra persona del grup i que cada membre del grup contribueix de manera personal, única i imprescindible a la feina a realitzar entre tots i totes. S'enquadra dins de l'aprenentatge significatiu, doncs considera a l'alumne com a veritable protagonista de tot el procés, atenent la seva diversitat: interessos, valors i capacitats (Martínez i Gómez, 2010).

Com a estratègia d'aprenentatge cooperatiu, la TPA (tècnica del puzle d'Aronson) troba la seva principal fonamentació teòrica en una concepció constructivista i interaccionista de l'educació, marc explicatiu que ens ofereix les claus i els elements bàsics per facilitar la seva implementació en classe, analitzar els seus resultats i afavorir els processos de regulació i millora en la seva utilització pràctica (Traver, 2005).

### 5.5.2. Group Investigation.

El mètode va ser creat a la dècada dels anys 90 per Shlomo Sharan i Yael Sharan de la Universitat de Tel Aviv. En aquest mètode el professor proposa a la classe un problema que interrelaciona diferents aspectes, els alumnes busquen respostes al problema construint nou coneixement a mesura que avancen, la interpretació del que van aprenent és un procés de negociació entre el coneixement personal de cada estudiant i el nou coneixement adquirit amb les idees i aportacions dels altres membres del grup. Per funcionar de forma correcta és necessari desenvolupar diverses activitats d'aprenentatge: cercar informació, avaluar-la, triar-la, sintetitzar-la, preparar un informe final de grup i fer una presentació del resultat final davant tota la classe. A la taula 5.6 es recull la seqüència d'implementació.

Taula 5.6. Seqüència d'implementació de Group Investigation

- 1- Selecció del tema i formació de grups.** Els alumnes trien un tema específic dins d'una àrea designada pel professor. S'organitzen grups acadèmicament i culturalment heterogenis, de cinc o sis membres. En alguns casos els grups es poden formar per llaços d'amistat o interessos comuns. La formació dels grups es pot fer també, abans de triar el tema.
- 2- Planificació en equip.** Els alumnes i el professor preparen les estratègies d'aprenentatge, les tasques i els objectius referents al tema triat pel grup.
- 3- Implementació.** Els estudiants duen a terme el pla dissenyat en el pas 2. L'aprenentatge inclou una àmplia varietat d'activitats i accés a diferents fonts. El professor segueix de prop el treball del grup i ajuda quan cal.
- 4- Anàlisi i síntesi.** Els estudiants analitzen i avaluen la informació reunida en el pas 3 i planifiquen la millor manera de presentar-ho a la resta dels seus companys.
- 5- Presentació del producte final.** Cada grup presenta a la resta de la classe el resultat del seu treball. Les presentacions han d'estar coordinades pel professor.

**6- Avaluació.** La resta dels grups i el professor avaluen les presentacions, des d'una perspectiva grupal i, de vegades, també individual.

Font: Del Valle i López (2003)

És el model més difícil de desenvolupar doncs per tot l' esmentat anteriorment precisa que els alumnes tinguin capacitats relacionades amb la cerca d'informació, l'estructuració del propi treball, habilitats de dinàmica de grups i de comunicació. Segons Del Valle i López (2003), aquestes característiques fan que el mètode sigui el més indicat per treballar dins de l'àmbit universitari doncs requereix de preparació i coneixements per desenvolupar-lo correctament.

### 5.5.3. Student Team Learning.

El model d'Student Team Learning va ser dissenyat per Robert Slavin en el Center for Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University als Estats Units, en la dècada dels anys 90.

El fonament d'aquest model es resumeix en la cita següent:

La idea bàsica de la tècnica Student Team Learning és que quan els estudiants aprenen en equips petits, curosament estructurats i són recompensats sobre la base dels progressos realitzats per tots els membres de l'equip, s'ajuden uns als altres a aprendre, a guanyar en l'assoliment i l'autoestima, i s'incrementa el respecte i la simpatia pels seus companys de classe (Trujillo, 2002, p. 155)<sup>39</sup>.

El model treballa en profunditat l'assignació de recompenses en funció de l'aprenentatge assolit pel grup i el resultat del mateix. Per a Slavin (1995) la utilització correcta de les recompenses de grup millora els resultats de l'aprenentatge cooperatiu, però només si els beneficis atorgats al grup es basen en l'aprenentatge individual de tots els membres del grup. Aquest posicionament obliga als alumnes a estar pendents els uns dels altres, a cooperar de forma efectiva perquè el rendiment sigui real i observable.

---

<sup>39</sup> Text original: The basic idea behind the Student Team Learning techniques is that when students learn in small, carefully structured learning teams and are rewarded based on the progress made by all team members, they help one another learn, gain in achievement and self-esteem, and increase in respect and liking for their classmates.

Les característiques fonamentals de l'Student Team Learning són les següents: els estudiants s'agrupen durant unes sis setmanes en grups heterogenis de quatre membres. Els integrants del grup s'ajuden els uns als altres fins dominar els materials presentats pel professor; posteriorment cada estudiant és avaluat individualment. Els grups aconsegueixen algun tipus de recompensa que reconegui el seu èxit només si es demostra que **tots** els integrants del grup han assolit els objectius d'aprenentatge. La seqüència d'implementació es mostra a la taula 5.7.

Taula 5.7. Seqüència d'implementació d'Student Team Learning.

- 1- Formació de grups.** Els alumnes constitueixen grups de quatre membres, de característiques heterogènies.
- 2- Presentació del tema.** El professor comunica als alumnes el tema a tractar, i els hi lliura els materials d'estudi.
- 3- Treball de grup.** Els estudiants treballen junts al llarg d'un període de temps no inferior a sis setmanes, elaborant un treball conjunt. Es formulen preguntes, preparen esquemes i s'asseguren que tots els membres de l'equip han après el material curricular.
- 4- Presentació del producte final.** Cada grup presenta a la resta de la classe el resultat del seu treball.
- 5- Avaluació.** L'avaluació és individual. La qualificació final obtinguda està en relació amb el nivell d'assoliment dels objectius de cadascun dels membres del grup.

Font: Pujolás (2002)

Existeixen cinc variants d'aquest mètode que es diferencien en el nivell de competició, els materials de treball, el sistema d'avaluació i els objectius d'aprenentatge. Es descriuen a continuació de forma breu cadascuna d'aquestes variants.

#### 5.5.3.1. Student Teams-Achievement Divisions (STAD).

La tècnica aporta un sistema d'avaluació singular en el que la qualificació individual es transforma en una puntuació per l'equip, mitjançant un sistema conegut per "rendiment de divisions". En síntesi, consisteix en el següent: es comparen les puntuacions que han obtingut en la prova els sis alumnes que tenen la millor nota en la prova del tema anterior, el primer alumne del grup obté pel seu equip vuit punts, el segons sis i així successivament. A continuació es comparen

les puntuacions dels sis alumnes següents i es segueix el mateix sistema de puntuació.

Així, en aquest mètode, es compara el rendiment de l'alumne només en comparació amb un grup d'alumnes de nivell similar al seu, assegurant que pugui contribuir a l'èxit final del grup, en funció de les seves possibilitats. Inclús és possible que un alumne de rendiment baix aporti a l'equip més punts que un alumne de rendiment alt, perquè ha quedat millor posicionat en el seu grup de referència.

#### 5.5.3.2.Teams-Games-Tournaments (TGT).

És una tècnica molt similar a l'anterior que substitueix l'avaluació individual per un torneig entre els diferents equips, afegint l'element competitiu a la dinàmica de grups. Es formen equips de tres alumnes distribuïts de forma equitativa, els tres estudiants amb la puntuació més alta en el darrer torneig conformen l'equip número ú, els tres següents el dos i així successivament. Els alumnes conformen grups de capacitats homogènies que els hi permetran aportar les seves puntuacions a les puntuacions finals del grup.

#### 5.5.3.3.Team Accelerated Instruction (TAI).

En aquesta tècnica no es contempla la competició, la seva característica principal rau en que combina l'aprenentatge cooperatiu amb l'aprenentatge individual. Tots els alumnes treballen sobre el mateix tema, però cadascun d'ells segueix un programa individual, ajustat a les seves característiques i necessitats personals. La tècnica va ser dissenyada especialment per l'ensenyament de les matemàtiques.

#### 5.5.3.4. Jigsaw II.

És una variant més elaborada del Jigsaw, afegeix l'establiment d'una competició entre els equips per millorar les puntuacions dels grups i a diferència de la tècnica original, en la que es treballa en materials fragmentats preparats pel professor, els alumnes utilitzen els materials curriculars ordinaris, com els llibres de text, així tots disposen de la mateixa informació, per tant no estan "forçats" a cooperar per disposar de tota la informació necessària per realitzar el treball.

En aquesta tècnica se'ls incentiva a cooperar per obtenir una major qualificació individual que millori la puntuació del grup.

#### 5.5.3.5. Cooperative Integrated Reading & Composition (CIRC).

La tècnica va ser dissenyada per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, s'utilitza per alumnes d'ensenyament primari, en ella s'agrupen els alumnes en equips de quatre membres per treballar les activitats relacionades amb la instrucció directa en la comprensió lectora, la lectura integral, l'ortografia pràctica, el vocabulari i les arts del llenguatge.

#### 5.5.4. Learning Together.

El model d'aprenentatge cooperatiu *Learning Together* "Aprentent junts" va ser dissenyat per Roger T. Johnson i David W. Johnson a mitjans dels anys seixanta. Els autors fan una clara distinció entre les diferents formes d'agrupar als alumnes i organitzar els seus procediments de treball. A la taula 5.8 es presenten les diferents agrupacions d'alumnes.

Taula 5.8. Agrupació d'alumnes Learning Together

#### **Aprententatge cooperatiu formal**

Tipus agrupació	Grup d'estudiants treballant junts
Objectiu	Assolir metes d'aprenentatge compartides i completar tasques i deures específics
Temporalitat	Per una classe o per diverses setmanes

#### **Aprententatge cooperatiu informal**

Tipus agrupació	Grup d'estudiants en grups temporals ad hoc
Objectiu	Assolir un objectiu conjunt d'aprenentatge
Temporalitat	Uns pocs minuts o per tota una classe

#### **Grups de base cooperatius**

Tipus agrupació	Grups d'aprenentatge cooperatius, heterogenis amb membres estables
Objectiu	Assolir objectius globals d'aprenentatge
Temporalitat	Llarga durada

#### **Estructures d'aprenentatge cooperatiu**

Procediments cooperatius normals per dirigir una lliçó genèrica i conduir les rutines de classe
---

Partint d'aquesta distinció que separa les estructures d'aprenentatge cooperatiu de les tres altres maneres d'agrupar i organitzar als alumnes, fan una definició del model de la que cal destacar els següents punts: a) els tres tipus d'aprenentatge cooperatiu, formal, informal i grups de base, s'haurien d'utilitzar de forma integrada; b) totes les activitats cooperatives haurien d'incloure: interdependència positiva, interacció facilitadora cara a cara, responsabilitat individual, habilitats socials i avaluació del funcionament del grup; c) l'estructura organitzativa de les escoles hauria d'orientar-se vers a una estructura cooperativa basada en equips.

Diferents autors Del Valle i Lòpez (2003), Goikoetxea i Pascual (2002) i Trujillo (2002), assenyalen que Learning Together és el mètode més flexible, més senzill, més aplicable a les diferents matèries d'estudi, el que conté menys elements individualistes i de competitivitat, centrant-se en la cooperació i és també el més estudiat pels investigadors.

En aquest mètode els alumnes treballen en equips de 4-6 membres. El professor ensenya la lliçó de forma tradicional a tota la classe i posteriorment deixa temps pel treball en grup. Tots els membres del grup treballen junts sobre un material únic per a tots els grups, relacionat amb la lliçó impartida i tenen com a tasca completar un treball únic. L'objectiu és que tots els membres de l'equip dominin la lliçó presentada i ajudin als seus companys en l'aprenentatge d'aquesta. La recompensa és sempre grupal d'acord amb els criteris d'avaluació que el professor hagi fixat amb anterioritat.

La flexibilitat del mètode dóna molta importància al rol del professor, que a partir de la reflexió i l'organització docent l'adapta a les seves necessitats.

Evidentemente, esta misma flexibilidad es, al mismo tiempo, una fortaleza y una debilidad. El profesor reflexivo encontrará en este modelo ideas válidas para desarrollar en su práctica docente, mientras que quien busque recetas fáciles de seguir no encontrará aquí las respuestas. Desde nuestra perspectiva, el trabajo de Johnson y Johnson nos permite establecer una reflexión general de gran utilidad para nuestro sistema educativo, sin imponernos corsés prácticos que nos obliguen a modificar sustancialmente nuestra estructura escolar (Trujillo i Ariza, 2006, p. 23).



És aquest model d'aprenentatge cooperatiu el que l'EUI Sant Joan de Déu tria per desenvolupar la metodologia docent que presentem a continuació.

#### 5.6. Resum del capítol.

En el present capítol s'ha fet un recorregut per els antecedents històrics de la cooperació en educació des del segle XVII fins a l'actualitat; s'han presentat un seguit de definicions, algunes d'elles de finals del segle XX, però que han estat considerades de rellevància per l' impacte que van tenir en el moment de ser formulades o pels treballs posteriors dels seus autors. S'ha realitzat una anàlisi d'aquestes definicions, destriant els seus components i les seves finalitats per construir i aportar una nova definició: **La cooperació en educació és un procés instructiu, basat en el treball grupal, que busca en un entorn d'aprenentatge construir nou coneixement i millorar el rendiment individual dels alumnes, per donar resposta a les tasques i/o problemes plantejats pel docent.**

S'han analitzat els elements de l'aprenentatge cooperatiu i s'han presentat els models cooperatius més utilitzats, intentant en cada cas fer una descripció de la seva estructura i desenvolupament dins de l'aula.

## [ CAPÍTOL 6 ]

### 6. EL CAS INTEGRAT.

---

Amb el cas integrat busquem que l'estudiant aprengui a aprendre, fomentant la reflexió, la responsabilitat i l'autonomia.

Dra. M<sup>a</sup> José Morera (2015)<sup>40</sup>

---

#### 6.1. Introducció.

En la pràctica professional de la infermeria, quan apareix un problema, aquest no es pot tractar com un element aïllat ni abordar des d'una visió unidireccional, sinó que s'ha de veure com un fenomen influenciat per canvis tècnics, socials i culturals, que demanden una aproximació diferent, més holística i més integrada. (Morera, 2015). Aquesta aproximació i posterior abordatge conté necessàriament tots aquells elements vinculats al desenvolupament professional (coneixements, habilitats i actituds) assentats des de l'assoliment d'un aprenentatge continuat al llarg de la vida, que permeten tal i com explica Cónsul (2010) oferir una varietat de solucions per a poder resoldre el problema.

El desig per part del claustre docent del Campus d'educar i entrenar als estudiants a desenvolupar aquesta mirada holística des del propi aprenentatge i la pràctica reflexiva, ens porta a cercar una metodologia que ens permeti treballar aquestes competències i que finalment es concreta en el que denominem "Cas Integrat".

Dedicarem aquest capítol a presentar la metodologia tal i com es desenvolupa actualment a l'EUI Sant Joan de Déu.

#### 6.2. A la recerca d'una metodologia integradora.

Com ja s'ha explicat en la descripció del context en que apareix aquesta metodologia, l'equip docent de l'EUI Sant Joan de Déu comença a treballar en el disseny del currículum del títol de grau el curs 2006-2007, en el marc de la Diplomatura en Infermeria, fet que ens va permetre poder introduir innovacions

---

<sup>40</sup> Infermera, pedagoga. Cap d'estudis de l'EUI Sant Joan de Déu.

com a prova pilot, abans del 2009, data d'incorporació de la primera promoció de Grau en Infermeria.

La tradició universitària fa que les titulacions mostrin un format disciplinar molt estructurat, presentant un conjunt de matèries a cursar consecutivament. Aquesta estructura disciplinar rígida planteja com a problema l'estanquitat dels continguts abordats en cada matèria, que es converteixen sovint en compartiments tancats sense permeabilitat ni diàleg amb el contingut que l'ha precedit o el que el succeirà. Es corre el risc de que cada matèria i cada professor actuïn de manera aïllada i sigui difícil establir relacions d'interacció entre diferents disciplines, encara que abordin temàtiques interconnectades, i també de que no es puguin evitar els solapaments entre temes de diverses matèries, provocant la repetició de continguts.

Des del primer moment vàrem ser conscients de la necessitat de transversalitzar continguts, de fer permeables les diferents matèries del currículum, amb la col·laboració de tot el professorat, conscients de que abordar la transferència de coneixement des d'un posicionament conjunt configura un dels reptes més importants del desenvolupament de les titulacions en el marc de l'EEES, i orgullosos de que en el cas del nostre centre, actuar així no representava cap problema, tot al contrari, era un desig del claustre docent, que va treballar buscant els elements de connexió entre diferents matèries i disciplines, interconnectant-les, en el sentit que proposa Zabalza (2003, p. 50) : “[...] hay que buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas: trabajos válidos para varias disciplinas, proyectos prácticos en cuyo desarrollo resulta preciso aplicar combinadamente contenidos o procedimientos propios de materias diversas, evaluaciones conjuntas para varias disciplinas”.

Així apareix el primer element clau per acompanyar-nos vers la definició de la metodologia: la integració i transversalitat de continguts.

Un segon element es dibuixa a partir de l'anàlisi de l'entorn amb la irrupció de les noves tecnologies, el que ha representat l'existència d'Internet en tots els àmbits i l'establiment de la societat del coneixement. El volum d'informació que pot

transmetre un professor en una classe expositiva no pot competir amb el volum d'informació que pot aconseguir un estudiant utilitzant la xarxa (Morera, 2015). Com explica Roura (2015), en el moment en que sorgeix Internet, la forma d'aprendre es veu modificada, donant importància a noves habilitats, com saber buscar i seleccionar la informació de forma adequada i, amb l'aparició de noves formes de comunicar-se professor/estudiant, estudiant/estudiant, que van més enllà de la presencialitat. La metodologia doncs ha de propiciar l'assoliment de les competències relacionades amb el maneig de la informació, la cerca i la utilització de les bases de dades.

Un tercer element a considerar s'articulava al voltant del concepte "construcció de nou coneixement". El que es pretenia era defugir de la repetició memorística de continguts, deixant que els estudiants poguessin lliurement construir de forma conjunta, perquè, i aquest era el darrer element a considerar, la metodologia que es dissenyava havia de ser grupal, per a poder treballar la competència del treball en equip.

Un cop definits els elements que havien de configurar la nova metodologia ja estàvem preparats per a dissenyar-la. A la taula 6.1 es recullen els elements de configuració de la metodologia.

Taula 6.1. Elements de configuració de la metodologia.

Elements
<ul style="list-style-type: none"><li>• Integració i transversalització de continguts.</li><li>• Maneig de la informació.</li><li>• Construcció de nou coneixement.</li><li>• Treball en equip.</li></ul>

Sent conscients que un cop presa la decisió de dissenyar una nova metodologia era necessària la preparació i formació de tot l'equip docent, en el curs 2006-2007 s'inicien un seguit d'activitats orientades a aquest objectiu (sessions amb experts, formació continuada, participació en congressos, contactes amb professors d'altres centres), es crea la Comissió anomenada de Crèdits Europeus (formada per 7 professors de diferents àrees de coneixement), encarregada de dissenyar i proposar al Claustre noves formes de treball relacionades amb la impartició del

grau en infermeria i, en el curs 2007-2008, en l'àmbit de l'ensenyament de la Diplomatura, com una prova pilot, es decideix implantar una innovació docent : el "Cas Integrat", anomenat així perquè integra diferents àrees de coneixement organitzades per impartir en un semestre, i les reuneix en una sola situació o cas en format narratiu que és el que es presenta a l'estudiant.

A partir de la revisió teòrica dels diferents models d'aprenentatge cooperatiu, es pren la decisió de que la metodologia es desenvolupi amb treball cooperatiu basat en el model **Learning Together** (explicat en el capítol anterior) i que tingui com a base l'**Aprenentatge Basat en Problemes**.

6.3. Que és l'Aprenentatge Basat en Problemes?.

L'Aprenentatge Basat en Problemes (en endavant ABP) va sorgir a l'Escola de Medicina de la Universitat de McMaster al Canadà en la dècada dels seixanta tractant d'instituir un sistema d'ensenyament de la medicina que corregís algunes de les deficiències del sistema d'assistència mèdica (Walsh, 1978) i, a partir de la constatació de que estudiants amb bons coneixements teòrics en diverses matèries mèdiques, no eren capaços d'aplicar-los quan s'enfrontaven a un problema real o simulat. Tot això va portar a la universitat a replantejar-se els processos de formació que utilitzaven basats en el coneixement sistemàtic i memorístic, i orientar-se vers metodologies que potenciessin les competències i habilitats que l'estudiant de medicina necessitava per poder exercir posteriorment la seva professió (Maldonado, 2008).

Seguint a Vizcarro i Juárez (2008) podem afirmar que la metodologia ABP és una col·lecció de problemes acuradament construïts per grups de professors de matèries afins, que es presenten a petits grups d'estudiants per a la seva resolució, sempre assistits per un tutor. Els problemes, generalment, consisteixen en una descripció en llenguatge molt senzill i poc tècnic de conjunts de fets o fenòmens observables que plantegen un repte o una qüestió, és a dir, requereixen explicació. La tasca del grup d'estudiants és discutir aquests problemes i construir de forma conjunta explicacions temptatives per als fenòmens descrits.

El material d'aprenentatge bàsic està constituït per la descripció del problema, la guia de treball, un llistat de recursos disponibles per a consulta (bibliografia, audiovisuals, recomanacions de pàgines web, etc) i la possibilitat de consultar experts en els diferents temes, en funció del problema plantejat.

A mida que la metodologia es va desenvolupant es realitzen millores i apareixen variacions del mètode, el més conegut i utilitzat a Europa és el de la Universitat de Maastrich. Bàsicament les diferències metodològiques s'agrupen en dues variables:

- El grau d'estructuració del problema. Existeix un gran ventall de possibilitats de presentació, des del problema presentat de forma molt completa amb tots els detalls, fins a problemes amb molt poca informació, que requereix un alt grau de recerca de dades.
- El grau de directivitat del tutor. Des de la presència del tutor de forma activa en totes les fases del procés, passant pel desenvolupament del rol d'orientador i seleccionador de la informació a tractar, fins al professor que només està localitzable i respon a consultes puntuals.

En tot cas, sigui quin sigui el model d'ABP escollit, els seus objectius són (Barrows, 1996; Biggs, 2005, Hernández, 2003):

- Estructurar el coneixement per utilitzar-lo en contextos clínics. Es tracta d'orientar la tasca de construcció del coneixement pràctic necessari en cada professió.
- Desenvolupar processos eficaços de raonament clínic. Referit a les activitats cognitives necessàries en el camp professional de referència (resolució de problemes, presa de decisions, generació d'hipòtesis, etc.).
- Desenvolupar habilitats d'aprenentatge autodirigit. Ens estem referint a estratègies d'aprenentatge i, de forma especial, de naturalesa metacognitiva o d'autodirecció, centrades amb el que fa l'aprenent en contextos nous.
- Desenvolupament personal dels alumnes així com del tutor, ja que inclou les habilitats de comunicació i de pensament, així com conceptes

d'autoconfiança, direcció del propi aprenentatge, treballar amb altres i intuïció amb sí mateix i amb els altres.

- Motivació per l'aprenentatge. La proposta de treball situa als estudiants en el context d'un desafiament, que requereix una participació immediata i activa, augmentant la motivació dels estudiants per donar resposta.
- Desenvolupar la capacitat de treballar en grup amb els companys el fet que implica també altres capacitats com la comunicació, la confrontació constructiva d'idees i punts de vista, l'atenció als processos del propi grup i la construcció conjunta de l'aprenentatge.

#### 6.4. El procés de treball del Cas Integrat.

Amb la versió utilitzada per la universitat de Maastricht, que és en la que es basa el Cas Integrat desenvolupat per l'EUI Sant Joan de Déu, els estudiants segueixen un procés de set passos per la resolució del problema (Prieto, Díaz, Hernández i Lacasa, 2008):

1. **Clarificar conceptes i terminologia:** es tracta d'aclarir possibles termes continguts en el text del problema que resultin difícils, massa tècnics o de difícil comprensió de manera que tot el grup comparteixi el mateix significat i no hi hagin confusions.
2. **Definir el problema:** és el primer intent d'identificar el problema que el text planteja.
3. **Analitzar el problema:** en aquesta fase els estudiants aporten tot els coneixements que tenen sobre el problema tal i com ha estat formulat, així com possibles connexions. S'intenta fer una pluja d'idees el més amplia possible, sense tenir en compte la veracitat del que s'expressa.
4. **Realitzar un resum sistemàtic sobre l'anàlisi anterior:** un cop generat el major nombre d'idees sobre el problema, el grup intenta sistematitzar-les i organitzar-les ressaltant les relacions que existeixen entre elles.
5. **Formular objectius d'aprenentatge:** els estudiants decideixen quins aspectes del problema requereixen ser indagats i compresos millor.
6. **Buscar informació addicional fora del grup o estudi individual:** Amb els objectius d'aprenentatge del grup, els estudiants busquen i estudien la informació que els hi manca per poder comprendre el problema. Poden

distribuir-se els objectius d'aprenentatge o bé treballar-los tots, segons s'hagi establert amb el tutor.

7. **Síntesi de la informació recollida i elaboració de l'informe sobre els coneixements adquirits:** la informació aportada per els diferents membres del grup es discuteix, es contrasta i s'extreuen les conclusions pertinents per al problema elaborant-se l'informe final.

6.4.1. La construcció del Cas Integrat a l'EUI Sant Joan de Déu. Línies generals.

Com s'ha comentat anteriorment el Cas Integrat respon al model **Learning Together** de treball cooperatiu i per tant conté els cinc elements bàsics que caracteritzen l'aprenentatge cooperatiu:

1. **Responsabilitat individual.** Cada membre del grup ha de contribuir als resultats del grup, fent-se responsable de mantenir un rendiment adequat.
2. **Interdependència positiva.** No es pot assolir l'objectiu final d'elaboració del treball si els estudiants no treballen conjuntament.
3. **Habilitats de cooperació.** Es treballen les competències relacionades amb el treball en equip així com els valors que hi són implícits.
4. **Interacció promotora.** Els membres del grup s'ajuden de forma efectiva, compartint i consensuant decisions, aportant cadascun els seus coneixements i habilitats.
5. **Procés de grup.** Amb la conducció del tutor el grup analitza periòdicament el seu progrés, introduint si s'escau les millores necessàries.

A la vista del currículum formatiu i de l'estructuració dels continguts de la titulació del Grau en Infermeria, actualment al llarg de la carrera es desenvolupen dos casos integrats, ubicats en semestres diferents, (segon i quart semestre) amb requeriments cada cop més complexos que demanden a l'estudiant posar en joc els coneixements i les habilitats que ha anat adquirint al llarg dels semestres anteriors.

El disseny de la metodologia requereix d'una planificació general que ha de recollir aquelles decisions generals que han de conformar l'estructura del Cas Integrat: temporalització i assignatures implicades, quines són les competències



prioritzades, professorat implicat, obligatorietat, percentatge de la nota final, guia de l'estudiant, producte final i tipus d'avaluació. Tots aquests aspectes es presenten a continuació a la taula 6.2 per facilitar la seva comprensió.

Taula 6.2 Línies generals de construcció del Cas Integrat.

Conceptes	Decisions
Temporalització i assignatures implicades	<p><b>Segon semestre</b>                      Anatomia Humana                      Fisiopatologia                      Fonaments històrics, teòrics i metodològics                      Ciències psicosocials aplicades a la salut                      Fisiologia                      Bioquímica i nutrició</p> <p><b>Tercer semestre</b>                      Ètica i legislació professional                      Farmacologia clínica                      Infermeria Clínica I                      Instruments des estudis de la salut</p> <p><b>Quart semestre</b>                      Infermeria Clínica I                      Infermeria gerontològica                      Infermeria de salut pública i comunitària</p>
Competències a treballar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat.</li> <li>• Capacitat de col·laborar amb els altres.</li> <li>• Compromís ètic.</li> <li>• Capacitat de comunicar-se.</li> <li>• Capacitat de ser conscient dels diversos rols, responsabilitats i funcions de la Infermeria.</li> <li>• Capacitat per reconèixer i interpretar signes normals o canviants de salut, malaltia, patiment i incapacitat de la persona.</li> </ul>
Professorat implicat	Professorat titular del centre i professorat col·laborador en funció de les necessitats de tutors.
Obligatorietat	La realització del cas es obligatòria per a tots els estudiants matriculats com a mínim a tres de les assignatures que integren el cas, en cadascun dels semestres.
Percentatge de nota final	La nota obtinguda en el Cas Integrat representarà un percentatge entre el 10% i el 30% de la nota final de les assignatures implicades. La matèria continguda en el cas s'allibera de l'avaluació final.
Normativa/guia de l'estudiant	S'elabora una normativa/guia per orientar a l'estudiant al llarg de tot el procés, que es lliura a cada membre del grup a l'inici de l'activitat.
Producte final	Elaboració d'una memòria on es recull tot el procés que s'ha seguit per poder comprendre la situació descrita. Tot el grup haurà de fer una defensa d'aquesta memòria al tutor de cas integrat.
Avaluació	Sumativa i formativa.

A partir d'aquestes línies generals s'estableix el procés de construcció específic de cada cas d'acord amb la següent seqüència:

Definició de continguts.

Els professors implicats de cada semestre defineixen conjuntament quines assignatures configuren el cas i quins continguts dels programes docents treballaran els estudiants. Procedeixen a redactar el text del Cas Integrat. Presentem un exemple al quadre 6.1.

Quadre 6.1. Cas Integrat, 2n Semestre curs 2012/13: text i contingut a treballar.

Text del Cas
<p>En Salvador és químic i treballa a un laboratori des de que es va titular fa 5 anys. Té 28 anys, viu en parella i té una filla de 18 mesos. Mentre està treballant amb els productes del laboratori pateix un accident laboral. Presenta cremades de 2n grau profunds a la cara i les mans. En un primer moment es trasllada a la Mútua d'Accidents laborals. Degut a la gravetat de les cremades es deriva al servei de cremats de l'Hospital de la Vall d'Hebron, on resta ingressat.</p>
Continguts a treballar
<p><b>1. Fisiopatologia:</b> definició de cremades, tipus (fer èmfasi en les cremades químiques) i prevenció. Incorporar les recomanacions de prevenció de riscos laborals pertinents al cas.</p> <p><b>2. Ciències psicosocials:</b> incorporar els aspectes personals i familiars d'en Salvador. Repercussions psicològiques, emocionals, socials, laborals, etc.</p> <p><b>3. Fonaments i fisiopatologia:</b></p> <p>a) Rol autònom: identificar tres possibles diagnòstics d'infermeria (NANDA) i elaborar un pla de cures utilitzant la metodologia NOC i NIC.</p> <p>b) Rol interdependent: identificar possibles complicacions potencials (CP) i elaborar pla de cures amb el tractament de la cremada i de les CP.</p>

### Definició de les competències a treballar i els resultats d'aprenentatge.

Es defineixen les competències que es treballaran en el cas dissenyat, així com els resultats d'aprenentatge, tal i com es mostra en l'exemple del quadre 6.2.

Quadre 6.2. Cas Integrat, 2n Semestre curs 2012/13: competències i resultats d'aprenentatge.

Competències que es treballen en el cas.
<p>1. Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat. Capacitat d'anàlisi, síntesi, de visions globals i d'aplicació dels coneixements a la pràctica.</p> <p>2. Capacitat de comunicar-se. Capacitat de comprendre i expressar-se oralment i per escrit en català i castellà, incorporant el llenguatge i la terminologia especialitzada.</p> <p>3. Capacitat de col·laborar amb els altres i contribuir a un projecte comú, capacitat de col·laborar amb equips interdisciplinars i multiculturals.</p> <p>4. Compromís ètic. Capacitat crítica, i autocrítica, de mostrar actitud coherent amb les concepcions ètiques i deontològiques.</p> <p>5. Capacitat de ser conscient dels diversos rols, responsabilitats i funcions de la Infermeria.</p> <p>6. Capacitat per reconèixer i interpretar signes normals o canviants de salut, malaltia, patiment i incapacitat de la persona.</p>
Resultats d'aprenentatge.
<p>Conèixer les fonts d'informació i bases de dades d'Infermeria i realitzar cerca bibliogràfica.</p> <p>Analitzar i sintetitzar la informació.</p> <p>Integrar els coneixements teòrics i aplicar-los a casos reals.</p> <p>Presentar el treball utilitzant la metodologia científica.</p>

### Establiment del calendari.

Es fixen cinc dates en las que els estudiants treballaran el cas al llarg del semestre, i per tant no hi haurà altre activitat lectiva. En la primera i segona data es fan tutories grupals, la tercera data és de treball autònom dels alumnes en grup, no requereix la presència del tutor tot i que aquest està localitzable i a la seva disposició, la quarta és una tutoria en la que el tutor ha de poder orientar sobre dubtes i valorar el progrés de l'encàrrec, la cinquena data és el dia de la defensa del treball.

### Preparació de la normativa/guia de l'estudiant i del professor.

S'elabora un document per l'alumne on queda recollit el cas, les competències a assolir, els objectius, la normativa, la temporització, el sistema d'avaluació i les graelles valoratives. També s'elabora un document de treball pel tutor, igual que el de l'estudiant, però amb els continguts més rellevants de les assignatures implicades que l'estudiant haurà de desenvolupar i comprendre.

### Confecció dels grups i assignació de tutor.

Es divideix el gruix dels estudiants que han de realitzar el Cas Integrat en grups de 10-12 persones, de forma aleatòria i s'assigna un tutor a cada grup.

### 6.5. Funcions del tutor en el Cas Integrat.

Qualsevol professor, ja sigui titular o col·laborador de l'EUI Sant Joan de Déu, pot ser tutor del Cas Integrat, evidentment ha de conèixer en profunditat la metodologia i estar format en dinàmiques de grup, però en ABP no és necessari estar especialitzat en els continguts teòrics del cas, perquè no es tracta de transmetre coneixement sinó de conduir a l'estudiant perquè aquest l'adquireixi. "... no es necesario que los tutores sean expertos en la materia planteada. Lo realmente importante es que sean conocedores de la misma y posean las habilidades suficientes para guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje" (Font, 2004, a González i Carrillo, 2008, p. 79).

Per tal d'especificar quin és l'encàrrec que es realitza al tutor en tot el procés de desenvolupament, resultarà útil descriure quins són els objectius d'aprenentatge, les activitats i els resultats esperats de les quatre tutories del Cas Integrat.

**Primera tutoria:** pretén afavorir el coneixement dels membres del grup, centrar el problema a resoldre construint les hipòtesis sobre el cas i fer una primera repartició de tasques entre tots els membres del grup. El recull del que ha de constituir la primera tutoria es presenta a continuació en la taula 6.3.

Taula 6.3. Cas Integrat. Primera tutoria.

<b>Primera tutoria</b>	
<b>Objectius:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coneixement de tots els membres del grup i del tutor.</li> <li>• Presentar el contingut del cas, el mètode a seguir, les competències a treballar, els objectius, i el sistema d'avaluació.</li> <li>• Escollir el secretari del grup.</li> </ul>
<b>Activitats:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluja d'idees (s'escriuen a la pissarra).</li> <li>• Hipòtesis de partida (s'escriuen totes i finalment es sintetitza).</li> <li>• Pla de treball (el grup proposa com estructurar-se).</li> <li>• Decisió sobre la bibliografia a revisar i fonts d'informació (on, com i què..).</li> <li>• Presentació de la "Taula d'extracció de dades per a l'anàlisi i síntesi de la informació", on l'alumne ha de treballar tot allò que troba en la seva recerca d'informació i considera rellevant.</li> </ul>
<b>Funció del tutor:</b>	Facilitador de l'aprenentatge, ha d'afavorir que es creïn dinàmiques on tothom expressi el que sap i el que li suscita el cas presentat.

**Segona tutoria:** es basa en una primera posada en comú de la recerca efectuada i el seus resultats dins d'una dinàmica grupal que busca compartir coneixement. El contingut de la segona tutoria es recull a la taula 6.4.

Taula 6.4. Cas Integrat. Segona tutoria.

<b>Segona tutoria</b>	
<b>Objectius:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisió del Pla de treball.</li> <li>• Posta en comú de les informacions buscades.</li> <li>• Es citen les fonts consultades.</li> <li>• Compartir els coneixements adquirits.</li> </ul>
<b>Activitats:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada estudiant aporta el material treballat (les taules) i posteriorment a la discussió general lliura el material al tutor.</li> <li>• S'analitza el material aportat, detectant mancances, si n'hi ha.</li> <li>• Es pacten les següents accions a desenvolupar. S'inclouen com a continuació del Pla de Treball.</li> </ul>
<b>Funció del tutor:</b>	Realitzar preguntes orientatives per despertar dubtes en cas que sigui necessari, observar les dinàmiques internes del grup, avaluar el progrés i orientar als estudiants, si és necessari, sobre com millorar la construcció de l'aprenentatge del grup.

**Tercera tutoria:** les informacions s'estructuren de forma que es pugui anant construint la memòria final, s'analitzen els resultats obtinguts i es detecten les mancances. La tercera tutoria queda descrita a la taula 6.5.

Taula 6.5. Cas Integrat. Tercera tutoria.

<b>Tercera tutoria</b>	
<b>Objectius:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisió del Pla de treball.</li> <li>• Anar donant resposta a les hipòtesis que s'havien formulat en la primera tutoria.</li> <li>• Compartir els coneixements adquirits.</li> </ul>
<b>Activitats:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'ordenen els continguts rellevants de manera consensuada.</li> <li>• Es prepara un primer esborrany de la memòria definitiva.</li> <li>• Es treballen els coneixements i conceptes apresos pels estudiants.</li> </ul>
<b>Funció del tutor:</b>	Detectar mancances de contingut en el que els alumnes aporten (aspectes en els que hi ha gran quantitat d'informació que cal polir o en els que la informació és molt minsa o deficient), observar les dinàmiques internes del grup i orientar als estudiants vers la memòria definitiva a presentar i la seva defensa en públic.

**Sessió de treball autònom del grup:** la metodologia contempla una sessió en la que el grup es reuneix sense la presència del tutor per donar forma definitiva a la

memòria i en molts dels casos realitzar un “assaig general” de la seva presentació. El contingut de la sessió de treball autònom es recull a la taula 6.6.

Taula 6.6. Cas Integrat. Sessió de treball autònom del grup.

<b>Sessió de treball autònom del grup.</b>	
<b>Objectius:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcció de la memòria.</li> <li>• Assaig de la presentació.</li> </ul>
<b>Activitats:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consens definitiu sobre la memòria a presentar.</li> <li>• Repartiment entre els estudiants de la presentació de la memòria (tots han de presentar una part).</li> </ul>
<b>Funció del tutor:</b>	Estar disponible per si el grup necessita resoldre algun aspecte relacionat amb el Cas Integrat.

**Quarta tutoria:** el grup realitza la defensa de la memòria, de manera que cada estudiant ha d'explicar que ha après del cas. S'emplenen les diferents graelles d'avaluació. Es presenta a continuació la descripció de la quarta teoria a la taula 6.7.

Taula 6.7. Cas Integrat. Quarta tutoria.

<b>Quarta tutoria. Presentació de la memòria.</b>	
<b>Objectius:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realitzar la defensa de la memòria.</li> <li>• Avaluar la metodologia.</li> </ul>
<b>Activitats:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar amb suport audiovisual la memòria del cas. Cada alumne ha de presentar una part de la mateixa.</li> <li>• Respondre a les preguntes del tutor.</li> <li>• Reflexionar al voltant de tot el procés metodològic.</li> <li>• Avaluar: la metodologia, la dinàmica del grup, l'actuació dels companys, l'actuació del tutor.</li> </ul>
<b>Funció del tutor:</b>	Conduir la sessió, realitzar preguntes clau a cada alumne que permetin poder avaluar si ha assolit els objectius del cas integrat, recollir les avaluacions que els estudiants fan sobre el funcionament del propi grup i sobre el tutor i tancar el procés amb feed-back sobre el mateix.

#### 6.6. El contracte pedagògic en el Cas Integrat.

Entenent el contracte en la seva accepció més senzilla com els drets i deures pactats entre estudiants i professor, que s'estableixen per a l'assoliment d'uns objectius d'aprenentatge, el contracte pedagògic en la metodologia del Cas Integrat està implícit en cadascuna de les fases del procés, fent-se una mica més visible en la fase d'avaluació.

L'establiment dels criteris d'avaluació va ser una tasca feixuga, que configura un dels aspectes que més s'ha adaptat i millorat al llarg dels diferents cursos en que s'ha treballat amb la metodologia. Els aspectes a avaluar i els indicadors d'avaluació es recullen en diferents graelles de treball. A la taula 6.8 es mostren aquests aspectes i indicadors d'avaluació.

Taula 6.8. Aspectes i indicadors d'avaluació del Cas Integrat.

<b>Aspectes</b>	<b>Indicadors</b>
Tutories	Assistència, actitud, participació i coneixements.
Memòria final	Presentació, continguts, revisió bibliogràfica i metodologia.
Presentació de la memòria	Coneixements sobre els continguts, actitud i defensa.
Autoavaluació del grup (feta pels alumnes)	Qualitat dels continguts aportats, actitud respecte als companys i compromís del treball en equip.
Avaluació del tutor (feta pels alumnes)	Accessibilitat, facilitador de l'aprenentatge, dinamitzador del grup

Font: Morera i Roca (2008)

L'alumne sap a partir del moment de la matrícula de les assignatures del segon i quart semestre del Grau en Infermeria que ha de realitzar un Cas Integrat i el que això li suposa; coneix la metodologia i l'existència d'un tutor que l'acompanyarà en tot el procés. En el moment de rebre la normativa específica del cas, pot llegir en el material que se li lliura, que és el que s'espera d'ell en tant que membre d'un grup, en forma d'objectius d'aprenentatge, quines són les fases del procés, quines les competències que es treballen, calendaris i terminis, producte final esperat i sobre quins criteris i indicadors serà avaluat i haurà d'avaluar.

La interacció amb el tutor al llarg de les diferents tutories, propicia pactes de progrés a mida que el treball va avançant, però són pactes verbals, circumscrits a l'espai tutorial i que només queden recollits en les notes del tutor i del secretari del grup. Tot i que pel que fa a les tutories queda molt clar des de l'inici de la metodologia què s'avaluarà. Aquesta avaluació queda concentrada en quatre apartats: assistència, actitud, participació i coneixements. En el quadre 6.3 es presenta la rúbrica dels dos primers apartats.

Quadre 6.3. Rúbrica Cas Integrat. Tutories. Apartats: assistència i actitud.

**Assistència:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fa faltes d'assistència injustificades. No és puntual.				Fa faltes d'assistència però porta justificant. Arriba amb retard.			No fa faltes d'assistència. És puntual.		

**Actitud:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No mostra suficient respecte per la resta de companys i tutora.				Algunes vegades no mostra prou respecte per la resta de companys i tutora.			Sempre mostra respecte per la resta de companys i tutora.		
No escolta amb atenció a la resta de companys.				No sempre escolta amb atenció a la resta de companys.			Escolta amb atenció a la resta de companys.		
Mai assumeix la crítica constructiva ni rectifica.				Algunes vegades no assumeix la crítica constructiva ni rectifica.			Assumeix la crítica constructiva i rectifica.		

És evident que el tutor recull les evidències en cada tutoria diferenciades per cadascun dels estudiants que conformen el grup, i que de forma individual posteriorment dóna feed-back a aquells estudiants que no estan assolint els objectius mínims, que no assisteixen a les tutories que són, com ja s'ha dit, obligatòries, que no estan atents, que no mostren el respecte degut o que toleren malament la crítica.

En el quadre 6.4 es presenta l'altra part de la rúbrica amb els apartats que fan referència a participació i coneixements.



Quadre 6.4. Rúbrica Cas Integrat. Tutories. Apartats: participació i coneixements.

**Participació:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No s'adapta al treball d'equip ni col·labora.				Algunes vegades s'adapta al treball d'equip i col·labora.			S'adapta al treball d'equip i col·labora sempre.		
No assumeix la responsabilitat que li pertoca en la resolució del cas.				No sempre assumeix la responsabilitat que li pertoca en la resolució del cas.			Assumeix la responsabilitat que li pertoca en la resolució del cas.		
No participa ni comparteix el treball d'equip.				Algunes vegades participa i comparteix el treball d'equip.			Participa i comparteix activament el treball d'equip.		

**Coneixements:**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No té integrats els coneixements treballats.				Alguns coneixements no estan ben integrats.			Demostra haver integrat els coneixements treballats.		
No coneix la bibliografia.				Coneix alguns aspectes de la bibliografia.			Coneix bé la bibliografia i les fonts d'informació.		
No sap organitzar la informació.				Presenta alguna dificultat per organitzar la informació.			Sap organitzar bé la informació.		
No reconeix els conceptes fonamentals.				Reconeix alguns conceptes fonamentals.			Sap quins són els conceptes fonamentals		

El primer dels dos apartats fa referència a les aportacions individuals de cada estudiant al conjunt del grup, com s'adapta a l'equip de treball, com assumeix la seva responsabilitat i el grau en que comparteix i participa. Donat que el treball en equip és una de les competències que es volen treballar en la metodologia, el tutor observa els comportaments, pren notes i posteriorment dialoga amb aquells estudiants que com s'ha apuntat anteriorment no assolixen els mínims esperats.

El conjunt dels tres primers apartats de la rúbrica tenen molt a veure amb actituds personals, en com l'estudiant es posiciona enfront de la metodologia. Pel que fa a l'apartat de participació, és cert que en alguns casos que no són gaire freqüents es poden trobar estudiants amb dificultats de relació i en aquest casos es posa en marxa un procés de reforç individual, però en la gran majoria dels casos, participar o no fer-ho, ser proactiu i tirar o voler ser arrossegat per algú altre, forma part del repertori actitudinal de la persona.

En el quart apartat es planteja l'avaluació dels coneixements i la capacitat per integrar-los, com l'estudiant organitza la informació i com és capaç de reconèixer els aspectes fonamentals del que està treballant. Evidentment en cas de que el tutor detecti alguna mancança clara es parla amb l'estudiant per tan d'orientar-lo perquè pugui assolir els mínims esperats.

En tot aquest procés d'avaluació que va de la primera tutoria fins la darrera, el tutor parla amb l'estudiant, i li fa demandes, ja sigui una disposició personal: "has de ser puntual", una actitud "escolta al teu company encara que discrepis", una acció "has de participar més" o un increment de l'estudi "repassa la farmacologia", però tot i anotar el tutor molt del que demana per poder fer una avaluació final, el que diu a l'estudiant té una característica més de recomanació o de vegades imposició que de pacte i estan força lluny del que podria ser considerat un contracte pedagògic.

El Cas Integrat consta de diferents rúbriques (Annex 1) que pretenen abastar totes les facetes de la metodologia, i que es llisten a continuació:

- Tutories.
- Treball escrit.
- Presentació oral.
- Avaluació del grup.

Aquesta és una metodologia que el Campus està desenvolupant des de l'any 2008, i que es millora curs a curs a partir del resultat de les avaluacions i les propostes dels docents sobre les àrees de millora, però que segueix presentant un cert malestar als alumnes, ja que aquests consideren que es tracta de molta feina per a un percentatge petit de crèdits dels que es deslliura, protesten per la quantitat de cerques que han de desenvolupar i la poca habilitat amb les eines de cerca (sobre tot els alumnes de segon curs), relaten dificultats amb el treball de grup, per l'existència d'alumnes "no col·laboradors" i en alguns casos "pasotes", i comenten no trobar cap utilitat a la metodologia, que consideren "una pèrdua de temps", ja que podrien estar aprenent més a l'aula, escoltant a un professor.

Els tutors en general opinen que és una bona metodologia, potser una mica densa i que es podria allargar en una sessió més, ja que consideren que el temps assignat a la metodologia és una mica just. També proposen treballar en grups més petits i millorar l'avaluació del treball en equip. La reflexió al voltant del que opinen estudiants i professors, sobre la conveniència de fer explícit el contracte pedagògic i com fer-ho, és un dels objectius continguts en la present recerca.

#### 6.7. Resum del capítol.

En aquest capítol s'ha presentat la metodologia "Cas Integrat" desenvolupada en el Grau d'Infermeria de l'EUI Sant Joan de Déu, metodologia que pren com a estructura el model Learning Together dissenyat pels germans Roger T. Johnson i David W. Johnson a mitjans dels anys seixanta i com a base de desenvolupament l'Aprenentatge Basat en Problemes, sorgit a l'Escola de Medicina de la Universitat de McMaster al Canadà, que l'EUI desenvolupa a partir de la variació del mètode efectuat per la Universitat de Maastrich en la dècada dels anys setanta.

En aquesta presentació de la metodologia s'han especificat les línies generals de construcció del mètode i la seqüència del procés a seguir en la planificació i en la preparació dels materials; s'han explicat les funcions del tutor en cadascun dels espais tutorial de la metodologia i quina és la presència del contracte pedagògic en la mateixa.

## [ CAPÍTOL 7 ]

### 7. LA TUTORIA.

---

La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él.<sup>41</sup>

Jacques Delors (1994)<sup>42</sup>

---

#### 7.1. Introducció.

L'EEES per a la Convergència Europea, marca un punt d'inflexió en el moment de renovació que està experimentant la universitat, en el que hi té un paper significatiu la presència de l'orientació i la tutoria en la vida acadèmica dels estudiants (Castillo, Torres i Polanco, 2009). Tot i que l'orientació a l'estudiant i la tutoria com a un procés organitzat apareixen a principis del segle XX, la majoria dels autors coincideixen en assenyalar com a precursors a filòsofs grecs com Sòcrates, Plató o Aristòtil i a teòlegs i pensadors de l'Edat Mitjana com Sant Tomàs D'Aquino o Ramón Llull, ja que tots ells defensaven la personalització de l'educació i la necessitat d'adaptar l'ensenyament a l'aprenent (Amor, 2012).

La constatació del canvi de perfil experimentat els darrers anys pels estudiants universitaris ha fet aparèixer noves necessitats i noves demandes d'acompanyament, demandant a les universitats canvis en el contingut de les tutories, en les finalitats de les mateixes i evidentment en el perfil d'aquells que fan possible el procés de guiatge, els tutors.

En aquest capítol revisarem el concepte de tutoria i els diferents significats del concepte des de la cultura grega fins al segle XVII, fent un recorregut històric del concepte. Seguidament s'analitzaran diferents definicions del terme tutoria destriant els elements que les configuren i les finalitats contingudes en cadascuna d'elles, s'analitzarà el concepte de tutoria en l'àmbit universitari així com el seu desenvolupament d'acord amb les exigències de l'espai europeu d'educació superior.

---

<sup>41</sup> "Los cuatro pilares de la educación", a La Educación encierra un tesoro. Informe UNESCO.

<sup>42</sup> Jacques Delors (1925) Polític francès. President de la Comissió Europea de 1985 a 1995.

## 7.2. Antecedents de la tutoria.

L'acció d'orientar és un fet natural que ha estat present en diferents cultures, segons la bibliografia revisada els primers antecedents es troben en la cultura clàssica grega. Etimològicament tutela (del grec *tutela*) significa **protecció**, el concepte va ser utilitzat de forma genèrica per definir la responsabilitat adquirida per una persona "respectable" social o acadèmicament sobre un altre. Així, Sòcrates<sup>43</sup> defensa des del seu pensament filosòfic un dels elements prioritaris de la tutoria com és el coneixement de si mateix, Plató<sup>44</sup> repara en la necessitat de determinar les aptituds dels individus per aconseguir el seu ajust i adequació social, i Aristòtil<sup>45</sup> propugna el desenvolupament de la racionalitat per poder triar una activitat d'acord amb els interessos dels subjectes (Sánchez, 2007; López, 2003)

Posteriorment, dins de la cultura de l'antiga Roma, Ciceró<sup>46</sup> va establir la importància de les diferències entre les persones en funció dels seus interessos, creences, habilitats, coneixements i caràcter i Quintilià<sup>47</sup> va proposar que els mestres havien de conèixer les aptituds i personalitat dels seus alumnes per adaptar el seu mètode d'ensenyament i la seva distribució segons les seves característiques individuals (Duran, 2002; Amor, 2012), el que pot ser una clara referència a l'acció tutorial, i alhora sostenia que els alumnes podien obtenir molts beneficis si s'ensenyaven els uns als altres, situant-nos en l'àmbit de la cooperació entre alumnes. Sèneca<sup>48</sup> advocava per l'aprenentatge cooperatiu mitjançant afirmacions com "**Qui docet discet**" (El que ensenya, aprèn dues vegades).

En l'Edat Mitjana la pràctica formativa s'impartia d'una banda a les escoles medievals, la majoria a l'empara de l'església, que al no disposar de llibres estava a càrrec de mestres individuals, molts d'ells clergues (Malbran, 2004), i de l'altre

---

<sup>43</sup> Sòcrates d'Atenes ( 470-399 a.C.) filòsof clàssic mestre de Plató.

<sup>44</sup> Plató (428-347 a.C.) filòsof mestre d'Aristòtil. Al 387 va fundar l'Acadèmia, institució que va estar activa més de nou-cents anys.

<sup>45</sup> Aristòtil (384-322 a.C.) filòsof, lògic i científic. Va ser mestre d'Alexandre Magne en el Regne de Macedònia.

<sup>46</sup> Marco Tulio Ciceró (104-43 d.C.), jurista, filòsof, polític, escriptor i orador romà. Considerat un dels més grans retòrics i estilistes de la prosa en llatí.

<sup>47</sup> Marco Fabio Quintilià (35-95 DC) retòric i pedagog hispanoromà.

<sup>48</sup> Lucio Anneo Sèneca ( 4 a.C.- 65) filòsof, polític, orador i escriptor romà conegut per les seves obres de caràcter moralista, va ser tutor i conseller de l'emperador Neró.

requeia en la figura del mestre que tenia sota la seva tutela un o més aprenents dels gremis de l'època (Lara, 2002). L'aprenentatge significava la possibilitat d'entrada en un ofici per a la població no agremiada. Els fills de les famílies treballadores que superaven la primera infància eren posats a treballar amb artesans des de molt petits, com a aprenents, amb l'objectiu de poder ingressar en l'ofici com mestre (Caballero i Miralles, 2002). L'estructura gremial contemplava la tutoria exercida pel mestre dominador de l'ofici i la cooperació desenvolupada entre els aprenents de major edat i experiència i els més joves i inexperts.

Estamos hablando de procesos de transmisión del conocimiento que se producen en grupos pequeños y selectos que están orientados a la habilitación específica de un sujeto en una actividad en la que están integrados los conocimientos, las habilidades y las actitudes. El maestro inculcaba al aprendiz, no solo los conocimientos de los que era depositario, sino también, simultáneamente, las habilidades y los valores implicados en el desarrollo de una determinada práctica laboral (Lara, 2002).

És en aquests context on en els segles XII i XIII es modela l'educació universitària a nivell institucional. Les universitats medievals eren gremis educatius o corporacions que formaven a individus instruïts i capacitats, d'aquí va sorgir el terme universitat perquè es deriva de la paraula llatina universitas, que significa corporació o gremi, i feia referència a un gremi de mestres o estudiants (Cano, 2008).

El docente de estas instituciones, era un profesionalista experto en la disciplina que le hacía el favor a la universidad de dedicar unas horas de su día para impartir clase, cuando las universidades contaban con espacios adecuados (llamados studium), el docente dictaba su cátedra sin ocuparse mayormente de cómo recibían e interpretaban la información sus estudiantes (Sánchez, 2007, p.4).

Les universitats de Bolonya a Itàlia i la de París a França són les institucions d'aquella època de major prestigi tot i ser models oposats, ja que mentre la primera era la universitat d'alumnes, l'altra era la universitat de mestres. A la fi de l'edat mitjana havia 80 universitats a Europa, la majoria d'elles localitzades a Anglaterra, França, Itàlia i Alemanya (Cano, 2008). El mètode d'ensenyament imperant de l'època consistia a llegir la lectio (llició) per extreure un comentari o

glossa i defensar-lo en un debat entre els altres estudiants i el mestre. La intenció no era una transmissió directe dels coneixements, sinó una educació personalitzada a través de la reflexió i el debat general que permetia als alumnes aprendre un dels altres i, potenciada pel recolzament dels mestres auxiliars del mestre principal, que exercien una acció tutorial sobre els alumnes (Cano, 2008; Malbran, 2004; Santos, 2008).

També trobem autors a l'Edat Mitjana que deixen constància escrita del reconeixement de la importància que ha d'atorgar a l'orientació i la tutoria. Algunes de les obres de Sant Tomàs d'Aquino<sup>49</sup>, com "Summa Theologiae" i "Quaestiones Disputatae", contenen suggeriments pedagògics per a l'exercici d'un ensenyament eficaç basat en el coneixement i desenvolupament de les potencialitats humanes. Tracten de la naturalesa de l'home del coneixement, enteniment, voluntat, sentit comú, memòria, etc, assenyalant com a condicions bàsiques de l'ensenyament, la prudència, la mesura, l'habilitat per trobar l'equilibri i l'adaptació als deixebles.

La enseñanza es fundamentalmente una ayuda, y el maestro, por tanto, una causa coadyuvante de la formación intelectual del discípulo, enseñar no es ni más ni menos que ayudar a otros hombres a adquirir el saber, aprender no es por tanto un puro recibir, sino una verdadera actividad que el discípulo ejerce con el auxilio o concurso del maestro (Santo Tomás de Aquino, a Millán 1979).

Ramón Llull<sup>50</sup> en "Doctrina Pueril" dibuixa un programa de formació pel seu fill i afirma que l'educació ha de tenir en compte la varietat de temperaments i aptituds de cada persona, recomanant que cadascú triï aquella ocupació que millor respongui a les seves capacitats i preferències (Bisquerra, 1996).

La figura del mestre-aprenent, que s'ha comentat anteriorment, no només va estar lligada al món gremial, podem trobar-la també en la Renaixença en el món de les arts, el pare de Miquel Àngel<sup>51</sup>, Ludovico Buonarroti, oficial florentí al servei de la

---

<sup>49</sup> Tommaso D'Aquino (1225-1274) teòleg i filòsof catòlic pertanyent a l'Ordre de Predicadors, el principal representant de la tradició escolàstica, i fundador de l'escola tomista de teologia i filosofia.

<sup>50</sup> (1232-1315), Filòsof, poeta, místic, teòleg i missioner mallorquí del segle XIII.

<sup>51</sup> Michelangelo Buonarroti (1475- 1564) arquitecte, escultor i pintor italià, considerat un dels més grans artistes de la història.

família Médici, va col·locar al seu fill de 13 anys al taller dels germans Domenico i Davide Ghirlandaio, firmant un contracte d'aprenentatge per tres anys.

1488. Yo, Ludovico di Lionardo Buonarota, en este primer día de abril, inscribo a mi hijo Michelangelo como aprendiz de Domenico y Davide di Tomaso di Currado, durante los próximos tres años, bajo las condiciones siguientes: que el dicho Michelangelo ha de permanecer durante el tiempo convenido con los anteriormente citados para aprender y practicar el arte de la pintura y que ha de obedecer sus instrucciones, y que los nombrados Domenico y Davide habrán de pagarle en estos años la suma de veinticuatro florines de peso exacto: seis durante el primer año, ocho el segundo año y diez el tercero, en total una suma de noventa y seis liras (Hodson, 2000, p. 14).

Leonardo da Vinci<sup>52</sup> va començar com a aprenent al taller d'Andrea del Verrocchio<sup>53</sup> un dels tallers d'art més prestigiosos de Florència, per tal de perfeccionar el dibuix sota l'assistència directa del mestre. Posteriorment el mateix Leonardo, va tenir també nombrosos alumnes i aprenents. Rafael<sup>54</sup> va ser col·locat pel seu pare al voltant dels deu anys com aprenent al taller del mestre Pietro Perugino<sup>55</sup>, al que molt aviat va eclipsar, donat el seu don innat per la pintura. Bach<sup>56</sup> va rebre valuosos ensenyaments del seu pare, que li va ensenyar a tocar el violí i el clavecí, i del seu germà Johann Christoph Bach, organista a Ohrdruf, que el va ensinistrar en la interpretació del clavicordi i li va donar a conèixer les obres dels grans compositors del Sud d'Alemanya de l'època. El pare de Mozart<sup>57</sup>, Leopold, virtuos del clavecí, va actuar com a tutor del seu fill, dedicant-se quasi exclusivament a la seva formació com a home i com artista. (Ribes, 2002; Malbran, 2004).

---

<sup>52</sup> Leonardo di ser Piero da Vinci (1452-1519), florentí. Notable polímata del Renaixement italià (ahora anatomista, arquitecte, artista, botànic, científic, escriptor, escultor, filòsof, enginyer, inventor, músic, poeta i urbanista).

<sup>53</sup> Andrea di Michele di Francesco de Cioni (1435-1488) conegut com a Verrocchio, pintor, escultor i orfebre italià. Entre els seus alumnes van estar Leonardo da Vinci, Perugino i Sandro Botticelli.

<sup>54</sup> Raffaello Sanzio ((1483 - 1520), també conegut com Rafael d'Urbino o, simplement, com Rafael. Pintor i arquitecte italià.

<sup>55</sup> Pietro di Cristoforo Vanucci anomenat El Perugino (1448-1523) pintor italià.

<sup>56</sup> Johann Sebastian Bach (1685-1750) organista, clavecinista i compositor alemany de música del Barroc, el més important membre d'una de les famílies de músics més extraordinàries de la història, amb més de 35 compositors famosos i molts intèrprets destacats.

<sup>57</sup> Johannes Chrysostomus Wolfgangus Theophilus Mozart (1756-1791) compositor i pianista austríac, mestre del Classicisme, considerat com un dels músics més influents i destacats de la història.



De forma lenta i sistemàtica les formes de transmissió de coneixement institucionalitzades es van modificant en el que Santoni (1996, a Matadamas, 2007) denomina “vuelco pedagógico” i defineix com el pas del prolongat i soferit aprenentatge (tirocinio) en els tallers artesanals als cursos escolars amb lliçons a les quals se'ls agregaven exercicis pràctics i activitats de laboratori; segons l'autor es produeix un canvi en la sistematització dels conceptes i l'estructuració de l'ordre lògic mental i operatiu: al taller s'aprenia a partir de l'experiència quotidiana mitjançant un "fer raonat", sota la tutela d'un mestre expert en un ofici i l'acompanyament d'altres aprenents; contraposada a l'escola tècnica professional on el camí cap a l'aprenentatge és exactament al contrari: els conceptes, nocions i esquemes lògics, s'estudien primer en els llibres, i a l'aula i posteriorment es verifiquen en la pràctica, sota la observació d'un professor.

Segons Matadamas i Hernández (2007) aquest nou model pedagògic fa desaparèixer per complet el “secret de l'ofici” que el Mestre artesà transmetia al seu aprenent i escriu: “Como consecuencia de estos cambios, se ha desarrollado en los últimos tres siglos, una *nostalgia por la formación artesanal*, una añoranza por el tipo de educación que representaba el maestro artesano” (Matadamas i Hernández, 2007, p. 136). Segons els autors aquesta nostàlgia porta als pensadors i educadors del segle XVIII a un intent de recuperació de models basats en la tutoria mestre-alumne, que es tracta en aquest capítol i en la cooperació alumne-alumne, que s'ha tractat en el capítol anterior.

### 7.3. La tutoria. Definició.

Actualment el concepte de tutoria l'hem d'entendre des de la perspectiva de facilitar als alumnes les eines i ajuda necessària perquè puguin assolir amb èxit les fites acadèmiques, orientar l'aprenentatge de les matèries buscant el desenvolupament de la personalitat integral de l'alumnat, més enllà de les àrees acadèmiques ordinàries (Bisquerra, 2012; Castillo, Torres i Polanco, 2009; Monge, 2009).

La tutoria doncs entra a formar part de la idea de que ensenyar no és només transmetre uns continguts, va més enllà i busca dirigir un procés integral de formació dels alumnes (Zabalza, 2003), i necessàriament afecta a la institució

educativa si es va dibuixant com una tasca realitzada en equip, que implica als professors i a la resta de components de la comunitat educativa (Castillo et al., 2009).

La literatura revisada ens aporta una gran quantitat de definicions de tutoria, d'aquestes s'han triat aquelles que aporten, segons la nostre opinió, un significat més global del concepte i que es presenten a continuació a la taula 7.1.

Taula 7.1. Definicions de tutoria

Autors	Definició
Alañón (2000)	Tutoria és aquella acció formativa i orientadora que el professor exerceix amb els seus alumnes, al mateix temps i en paral·lel amb les seves tasques instructives.
Ehrich, Hansford i Tennent, (2003) <sup>58</sup>	Procés mitjançant el qual una persona empàtica, experimentada i de prestigi (el mentor) guia un altre individu (l'aprenent) en el desenvolupament i l'exploració de les seves pròpies idees, l'aprenentatge i el desenvolupament personal i professional.
Coriat i Sanz (2005)	Mitjançant la tutoria el professor tutor facilita a l'estudiant un ajut, basat en una relació personalitzada, per aconseguir els seus objectius acadèmics, professionals i personals a través de l'ús de la totalitat de recursos institucionals i comunitaris.
De la Cruz, García i Abreu (2006)	Procés formatiu de caràcter sociocognoscitiu, personalitzat i dirigit a convertir els novells en individus competents, mitjançant la seva integració a comunitats de pràctica, i xarxes d'experts que resolen problemes en ambients dinàmics i complexos, creen i recreen l'acció professional i, si és el cas, generen coneixement avançat.
Torres (2008, a Monge, 2009, p. 99)	Seguiment global per atendre els diferents aspectes del desenvolupament, maduració, orientació i aprenentatge dels alumnes, ja sigui de forma individual, mitjançant la detecció i coneixement de possibles dificultats que l'alumne pogués presentar, o dintre del seu grup natural, mitjançant la millora de les relacions i la convivència, fomentant actituds de cooperació i tolerància i sent partícip directe en l'organització de l'aula i del centre.
Monge (2009, p. 97)	La tutoria té funcions d'assessorament, ajuda i orientació. El seu objectiu essencial és la formació integral de la persona.
Castillo et al. (2009, p. 12)	Conjunt d'accions i suports tècnics amb clara intencionalitat educativa dirigides tant als alumnes com a la comunitat educativa. Busca ajustar les potencialitats, actituds i valors individuals amb les exigències acadèmiques i socials, amb la finalitat d'assolir una major formació dels alumnes tant en el seu desenvolupament personal com en l'aprenentatge.
Paz, Gómez i García (2012)	Procés de formació integral dels estudiants que contempla el desenvolupament d'habilitats intel·lectuals, valors i actituds, que permeten revitalitzar la pràctica docent mitjançant la interacció docent-estudiant, facilitant la seva integració professional de manera assertiva a les demandes de la societat actual.
Bisquerra (2012, p. 11)	La acció tutorial és un conjunt de propostes que van més enllà de la instrucció en les matèries acadèmiques ordinàries. La finalitat és contribuir al desenvolupament de la personalitat en el seu conjunt. És en definitiva : <b>educar per la vida.</b>

<sup>58</sup> Text original: "Process whereby an experienced, highly regarded, empathic person (the mentor) guides another individual (the mentee) in the development and examination of their own ideas, learning and personal and professional development".

Seguint amb els mateixos autors intentem establir en un exercici de síntesi quins són els components de les definicions de tutoria que aporten cadascun d'ells i que es presenten a la taula 7.2.

Taula 7.2. Components de les definicions de tutoria.

Autors	Professor/ tutor	Alumne	Acció formativa intencional	Orientació/ Assessorament	Personalització	Problemes/ Dificultats	Actituds	Valors	Interacció/ Relacions
Alañón (2000)	X	X	X	X					
Ehrich et al. (2003)	X	X		X					
Coriat i Sanz (2005)	X	X			X				X
De la Cruz et al. (2006)		X	X		X	X			
Torres (2008)			X			X	X		X
Monge (2009, p. 97)				X			X	X	
Castillo et al. (2009, p. 12)			X				X	X	
Paz et al. (2012)		X	X			X	X	X	X
Bisquerra (2012, p. 11)			X			X			

Vist el quadre anterior els components de la tutoria es podrien agrupar en tres grans blocs:

**Aprenentatge:** en tant que acció formativa intencional.

**Interrelació:** interacció, relació, rol del professor/tutor, rol de l'alumne.

**Atenció integral:** orientació, assessorament, atenció a problemes i/o dificultats, personalització de l'atenció, actituds, valors.

És interessant també analitzar quins són els objectius o finalitats expressades en les definicions a partir dels conceptes utilitzats, tal i com es mostra a la taula 7.3.

Taula 7.3. Finalitats de les definicions de tutoria.

Autors	Orientació	Desenvolupament	Formació	Aprenentatge	Individus competents	Integració	Resolució problemes	Generació coneixement	Recursos	Interacció/ Relacions
Alañón (2000)	X		X							
Ehrich et al. (2003)	X	X		X						
Coriat i Sanz (2005)		X				X			X	
De la Cruz et al. (2006)			X		X	X	X	X		
Torres (2008)	X	X		X		X			X	X
Monge (2009, p. 97)		X	X	X						
Castillo et al. (2009, p.12)		X	X	X						
Paz et al. (2012)			X			X				X
Bisquerra (2012, p. 11)		X				X				

L'anàlisi de les definicions, els seus components i les seves finalitats, ens situen davant d'un concepte d'**orientació** que acompanya al procés d'**aprenentatge** com una acció formativa intencional, donant una **atenció integral a l'estudiant**, més enllà del que són aspectes acadèmics, basat en la **interrelació** tutor/alumne, buscant la resolució de problemes, la generació de nou coneixement i la formació i desenvolupament d'individus competents.

#### 7.4. La tutoria a la Universitat.

La reforma en la que actualment estan immerses les universitats, arran del que significa l'adaptació a les exigències de l'EEES implica, per una banda, un profund canvi de tipus estructural i, per una altra, un nou enfocament de la docència (González i Wanegear, 2003). Per alguns autors seran les noves tecnologies les

que facilitaran la tasca docent (Adell, 2010; Gros, 2008; Prats, 2004), per a d'altres l'element clau serà el canvi metodològic en les metodologies emprades per afavorir l'aprenentatge de l'alumne (Monereo i Pozo, 2003; Parcerisa, 2005; Pujolás, 2002; Zabalza, 2002) i per d'altres la consecució dels objectius d'aprenentatge plantejats s'assolirà a partir de l'acció tutorial (Álvarez i González, 2008; Bisquerra, 2012; García Antelo, 2010; Rodríguez, 2005).

Correspon a la Universitat vetllar pel canvi de perfil de l'alumnat de les aules, passar del concepte **alumne** que es correspon a un perfil tradicional molt dependent de l'acció docent, desenvolupador d'un rol passiu, amb relativa o escassa implicació en el propi aprenentatge, movent-se en un entorn de competició amb altres alumnes, orientat a l'obtenció d'una qualificació i la superació d'assignatures i cursos, utilitzant destreses memorístiques i de replicació de coneixements, al concepte **estudiant** que es correspon a un perfil que busca mantenir unes pautes de funcionament basades en l'autonomia i la maduresa, és proactiu, està compromès amb el seu aprenentatge, treballa en entorns col·laboratius amb altres estudiants, desenvolupa destreses relacionades amb la recerca, selecció i processament de la informació, i aplica estratègies per desenvolupar un aprenentatge autònom (Bautista, Borges, i Forés, 2006; Guilera, 2012)

Així s'entén que en l'àmbit universitari la tasca de tutoria hauria de servir per relacionar diferents aspectes del procés formatiu i maduratiu de l'alumnat. Es tractaria d'una tutoria que, sense deixar de banda els aspectes acadèmics, forma per a l'autonomia, per a l'anàlisi crítica de la realitat en què cadascú viu, per a la presa de decisions sobre el seu projecte de vida, per a l'adaptació als canvis que es succeeixen de manera vertiginosa i, afecten al conjunt de la societat (Álvarez i González, 2008; Álvarez i González, 2010). Una tutoria que fomenta l'adquisició i desenvolupament de competències relacionals i de convivència (Sanz, 2009) i a l'hora afavoreix la integració en el grup classe, l'atenció a les necessitats personals, la prevenció i gestió de conflictes, l'aprenentatge autònom, l'orientació professional, l'atenció a la diversitat de l'alumnat i el seu desenvolupament social, emocional, moral (Bisquerra, 2012).

En aquest sentit Coriat i Sanz (2005, p.16) exposen la demanda dels estudiants a la universitat recollida a partir de diferents estudis: “desean una experiencia que les permita llegar a ser seres humanos cada vez más desarrollados, más maduros, con mayor preparación profesional y con capacidad para enfrentarse a las situaciones personales y profesionales que la vida les pueda plantear”.

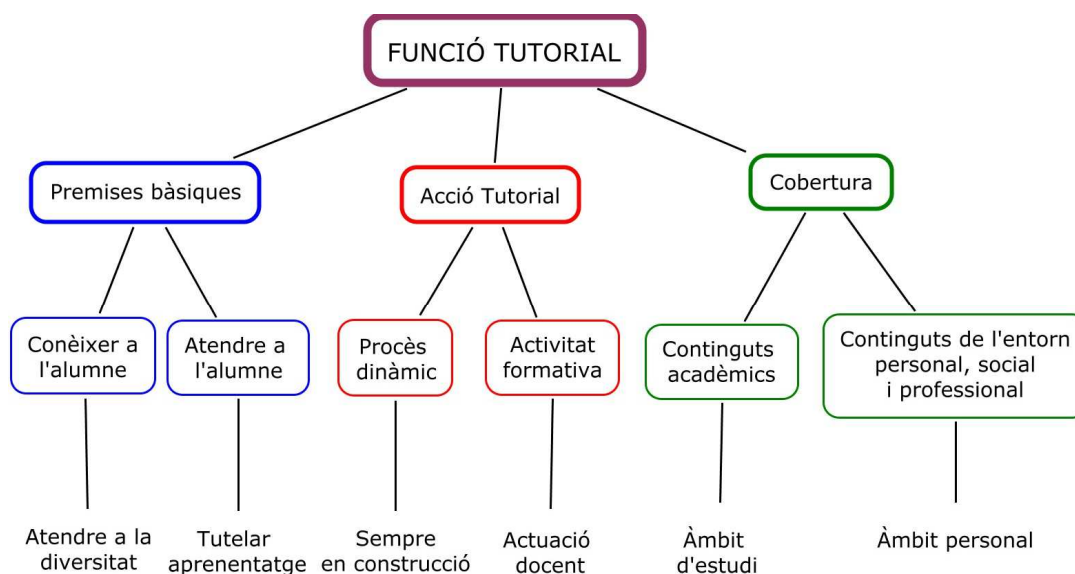
Segons Álvarez (2005) l'educació universitària ha de contemplar a més dels continguts acadèmics i cognoscitius, molts altres continguts, que estan en l'entorn personal, social i professional i que segons els autors, en un futur proper, esdevindran exigències del món empresarial.

Nos referimos al cultivo de esas otras competencias (generales) que no suelen recoger los programas de las distintas asignaturas, y que se deberían potenciar desde el espacio de la tutoría: responsabilidad, autonomía, iniciativa, trabajo en grupo, adaptación al cambio, confianza en sí mismo (Álvarez, 2005, p. 283).

Segons els mateixos autors la fragmentació dels plans d'estudi és un dels principals obstacles per que una proposta integral i holística de l'educació superior pugui arrelar a la universitat, en un moment en que el concepte d'acompanyament a l'estudiant constitueix una de les característiques bàsiques que ha de contemplar el procés d'assessorament en el model educatiu de la Convergència (Zabalza, 2003), sobretot en aquell tipus d'activitats que tenen a veure amb el procés d'aprenentatge autònom. En el mateix sentit Boronat, Castaño i Ruiz (2005) comenten que la tutoria universitària ha d'orientar-se al domini de les competències genèriques i específiques que demanda el nou marc d'educació superior, mitjançant accions planificades que busquen l'aprenentatge significatiu i autònom de l'alumne. I en el cas de Rodríguez (2005) aquest destaca la necessitat de poder comptar amb recursos i mitjans de suport pel desenvolupament de la funció tutorial i que aquesta formi part d'un procés planificat i sistemàtic, absolutament interioritzat per l'organització.

Tot el comentat fins ara s'explicita en el mapa conceptual 7.1 que es presenta a continuació.

## Mapa conceptual 7.1. Funció tutorial



Font: Adaptat d' Hernández (2003, p. 143)

Tal i com s'ha vist en aquest apartat són moltes les aportacions fetes pels diferents autors en les que es parla d'un model de tutoria integral buscant atendre totes les dimensions de l'estudiant "Se debe difundir y avanzar en la idea de una tutoría con sentido preventivo y continuo, integrada en el proceso educativo y con una proyección hacia el desarrollo integral del alumnado" (Álvarez i González, 2008, p. 65).

Seguint amb aquest fil de pensament recuperem i destaquem la definició de Rafael Bisquerra (2012, p. 11), que en les seves quatre darreres paraules, resumeix la intencionalitat del procés educatiu: "La finalitat [de la tutoria] és contribuir al desenvolupament de la personalitat en el seu conjunt. És en definitiva: **educar per la vida**".

### 7.5. Aspectes significatius de la tutoria universitària.

L'anàlisi dels aspectes que configuren el procés tutorial, ens porta com a pas previ a una reflexió al voltant de quin és el perfil de l'estudiant al que s'adreça l'activitat. Al perfil convencional d'estudiant, un jove provinent de Batxillerat o Formació Professional, amb dedicació exclusiva a l'estudi de la titulació, se li han sumat en



els darrers anys noves tipologies d'estudiants, que no s'ajusten al perfil convencional, provinents de marcs socioeconòmics i culturals molt diversos: (Andrés, 2009; Cano, 2008; Soler, 2009).

- Estudiants generalment adults que, al seu moment, no van poder o van tenir serioses dificultats per accedir amb normalitat a la Universitat, i ho fan un cop finalitzada la seva vida professional.
- Estudiants que inicien els estudis al mateix temps que treballen a temps complet o a temps parcial.
- Estudiants ocupats amb responsabilitats familiars, ja sigui per l'atenció a infants petits o a persones dependents al seu càrrec.
- Estudiants que tornen a la Universitat, després de finalitzada una titulació, per ampliar i / o actualitzar la seva qualificació que, de vegades, compatibilitzen amb altres activitats.
- Estudiants amb diferents tipus de discapacitat que exigeixen el dret a la normalització de les seves possibilitats de formació universitària.
- Estudiants procedents d'altres països que tracten d'iniciar o de continuar els seus estudis, interromputs per l'emigració.
- Estudiants procedents d'altres països que cursen part de la titulació en virtut dels programes de mobilitat o de beques.
- Estudiants que a més de cursar els estudis universitaris són esportistes d'elit.

“Aquesta diversitat de procedència, situació, interessos i expectatives dels estudiants aporta uns beneficis innegables (l'escenari universitari s'assembla a l'escenari real)” (Rodríguez, 2005, p. 33). Seguint al mateix autor també crea noves necessitats ja que les respostes tradicionals no s'ajusten al que els estudiants demanden i cada cop hi ha menys respostes adequades que serveixin per a tothom, i es fa precís dissenyar actuacions per a problemes nous, com es pot llegir a l'apartat de context del Pla d'Acció Tutorial de la Facultat de Química de la Universitat de Barcelona: “any rere any s'incrementa el nombre d'estudiants que compaginen els seus estudis amb alguna activitat laboral, fet que implica una menor dedicació als estudis i que es tradueix en itineraris curriculars cada cop

més llargs”, o en la justificació del Pla d’Acció Tutorial de l’Escola Universitària d’Estudis Empresarials de la mateixa Universitat, on en l’apartat del perfil de l’estudiant refereix com a característica l’elevat nombre de persones que assisteixen a classe, la massificació de les aules agreujada per la presència d’aquells que repeteixen assignatures i la compaginació de treball/estudis. A la web es pot llegir “[...] són estudiants que ocupen una part del seu temps estudiant, i una altra part important treballant, restant possibilitats de passar més temps al centre realitzant activitats complementàries, des de treballs en grup, a assistir a tutories amb el professorat”.

Intentar donar aquestes respostes ajustades a la demanda dels estudiants comporta la definició d’unes característiques sobre les que basar la tutoria (Cano i Paula, 2008; Castillo et al., 2009; García Antelo, 2010; Monge, 2009; Rodríguez, 2005):

- Ha de ser una activitat intencional, amb objectius clars i estar programada.
- Ha de contribuir a personalitzar l’educació universitària, facilitant el seguiment acadèmic individualitzat dels estudiants.
- S’ha de desenvolupar d’una forma activa i dinàmica, tenint com a marc el currículum acadèmic.
- Ha de disposar dels recursos i mitjans suficients, per garantir un mínim d’eficàcia.
- Ha d’estar inserida en l’activitat docent, en coordinació amb la resta d’activitats científiques i formatives de l’activitat acadèmica.
- Ha de tenir una perspectiva interdisciplinària que vinculi a tots els actors del procés educatiu.
- S’ha de considerar com un procés continu, coherent i acumulatiu que acompanya tota la vida curricular de l’estudiant.
- Ha de constituir una forma d’intervenció educativa, diferenciada i integral, que té en compte les necessitats i peculiaritats de tots els estudiants.
- Ha de procurar implicar activament a l’estudiant en la seva formació i en la vida universitària.
- Ha de basar-se en el respecte i l’acceptació mútua professor- estudiant.

- Ha de garantir protagonisme i llibertat personal a l'estudiant, situant-lo en un camí d'autoaprenentatge i autoformació.
- Ha de canalitzar i dinamitzar les relacions de l'estudiantat amb els diversos segments d'atenció a l'estudiant: administratiu, docent, organitzatiu i de serveis.
- Ha d'adreçar-se a TOTS els estudiants, no només a aquells que tinguin problemes en situacions determinades.

De tota la literatura revisada s'extreuen diferents tipus de tutoria, de continguts a tractar, d'ubicació en el temps de la intervenció tutorial, de modalitats, de reflexions sobre quin és el paper del tutor en els processos de tutoria, dels àmbits que abasta, etc. En un intent de sintetitzar s'exposen a continuació en la taula 7.4 un resum aquells aspectes que considerem més significatius i rellevants per a la continuació del nostre treball.

Taula 7.4. Aspectes significatius de la tutoria universitària.

Aspectes	Classificacions
Ubicació en el temps (Cano, 2008)	<p><b>De recepció.</b> A l'inici dels estudis. En el moment d'incorporació a la Universitat.</p> <p><b>De seguiment.</b> Al llarg dels estudis. Donant cobertura a les necessitats que apareixen curs a curs.</p> <p><b>De sortida.</b> Al final dels estudis. Com una orientació vers la seva incorporació al món laboral.</p>
Funcions de la tutoria (García Antelo, 2010)	<p><b>Diagnòstica:</b> detecció de les necessitats dels alumnes per tal de poder prioritzar la seva atenció (avaluació inicial), o diagnòstic individual de l'estudiant en els àmbits que es consideri necessari explorar.</p> <p><b>Informativa:</b> està present al llarg de tota la vida universitària de l'estudiant.</p> <p><b>Formativa:</b> respon a la necessitat de rebre una formació específica sobre determinats elements propis de l'etapa en què es troba el subjecte.</p> <p><b>D'assessorament:</b> tractament de qüestions personals o de qüestions de tipus acadèmic o professional. Respon de forma individual a les necessitats dels alumnes.</p>
Modalitats de la tutoria segons la demanda (García, 2008)	<p><b>Burocràtica.</b> Atendre a: qualificacions, queixes, actes, certificacions, revisió d'exàmens, reclamacions, etc.</p> <p><b>Acadèmica.</b> Assessorar respecte a: estudis i assignatures, bibliografies i fonts de documentació, elaboració de treballs, realització d'investigacions, etc.</p> <p><b>Docent.</b> Amplia l'oferta de les classes convencionals: docència en petits grups, seminaris, temes monogràfics, debats, etc.</p> <p><b>Assessoria personal.</b> Procura oferir una atenció personalitzada a l'estudiant, globalment considerat, en tots els seus aspectes i necessitats socials intel·lectuals, acadèmiques i personals.</p>

Contingut de la tutoria (Rodríguez, 2005)	<p><b>De matèria:</b> orientació sobre continguts disciplinars.</p> <p><b>De pràctiques:</b> oferir habilitats i eines per dur a terme les pràctiques amb competència professional.</p> <p><b>De projecte:</b> orientar tot el projecte final de carrera del estudiant.</p> <p><b>D'assessorament personal:</b> tutoria especialitzada en el tractament o la intervenció en circumstàncies personals d'un estudiant.</p>
Rols del tutor (Monge, 2009)	<p><b>Transmissor.</b> A partir d'un procés directiu, de transmissió lineal de coneixements i valors (és qui té el coneixement).</p> <p><b>Facilitador.</b> Creant condicions favorables perquè l'estudiant assoleixi el seu desenvolupament.</p> <p><b>Orientador.</b> Donant des de la flexibilitat espai al protagonisme i a la participació dels estudiants.</p>
Àmbits d'atenció (Castillo et al., 2009)	<p><b>Acadèmic - administratiu.</b> Facilita l'accés i la interpretació de la informació.</p> <p><b>Docent.</b> Facilita la comprensió del currículum formatiu.</p> <p><b>Organitzatiu.</b> Afavoreix la participació a la institució.</p> <p><b>Orientador.</b> Promou serveis d'orientació.</p>
Implicació (Andrés,2010)	<p><b>Institucional.</b> Elevada implicació per facilitar els recursos econòmics, materials i de professorat necessaris.</p> <p><b>Del professor.</b> Alta sensibilització cap a l'acció tutorial Entendre la tutoria universitària com un aspecte bàsic de la docència.</p> <p><b>De l'estudiant.</b> Visualitzar la tutoria com un procés que pot ajudar-lo a assolir una formació integral.</p>
Modalitats de la tutoria (Campoy, 2009)	<p><b>Individual.</b> Procés de relació personal tutor/alumne, utilitza com a tècnica l'entrevista.</p> <p><b>Grupal.</b> Té com a destinataris un grup d'estudiants, demanda del domini per part del tutor de tècniques de conducció de grups.</p> <p><b>Mentoria.</b> Relaciona estudiants de cursos superiors amb els nous ingressats a la universitat.</p> <p><b>Teletutoria.</b> Ús de la tecnologia a distància, es desenvolupa mitjançant una comunicació asíncrona.</p>
Tipologies des de la funció del tutor (Boronat et al, 2005)	<p><b>Legal.</b> La legislació actual prescriu que tot professor universitari, amb dedicació plena, reservi hores setmanals per a la tutoria dels seus alumnes.</p> <p><b>Acadèmica.</b> Contemplada com una dedicació cenyida a l'àmbit científic i acadèmic: contingut del programa, orientació sobre treballs, facilitació de fonts bibliogràfiques i documentals, etc.</p> <p><b>Docent.</b> Assumeix la tutoria com una modalitat de la docència: treball en seminaris, preparació en grup de pràctiques, etc.</p> <p><b>Personalitzada.</b> L'alumne demanda ajuda per aspectes relatius a l'àmbit personal o al camp professional.</p> <p><b>Col·legiada.</b> Quan es planteja des d'un grup de professors universitaris que ofereix la seva ajuda al col·lectiu d'alumnes.</p> <p><b>Virtual.</b> Es recolza en un entorn formatiu telemàtic.</p>

Tal i com es pot veure en la taula anterior hi ha moltes formes diferents de tractar la tutoria i el procés tutorial, val a dir que dins de l'àmbit universitari la forma en que orientació i tutoria es posen a l'abast de l'estudiant és mitjançant el Pla d'Acció tutorial que es desenvoluparà en el capítol posterior.

## 7.6. Resum del capítol.

En aquest capítol s'ha fet un recorregut històric pels diferents significats del concepte tutoria des de la cultura grega fins al segle XVII. S'han recollit diferents definicions del concepte i s'ha realitzat una anàlisi de les mateixes, separant els seus components i les seves finalitats.

S'ha centrat el concepte en l'àmbit universitari, orientant-lo vers la necessitat de contemplar a l'estudiant com un individu que planteja diferents necessitats de suport i orientació i precisa d'una atenció que va més enllà dels aspectes purament acadèmics. S'ha posat de relleu el canvi de perfil dels estudiants universitaris en els darrers anys, el que demanda solucions noves per a problemes nous. A partir de la literatura revisada s'ha intentat fer un recull dels aspectes més significatius de la tutoria universitària: ubicació en el temps, funcions, continguts i modalitats de les tutories, àmbits d'atenció, rols del tutor i implicació.

## [ CAPÍTOL 8 ]

### 8. EL PLA D'ACCIÓ TUTORIAL.

---

El PAT és un punt de trobada que ens garanteix una comunicació i relació personalitzada i estreta amb cadascun dels nostres estudiants.

Dra. Núria Roca (2013)<sup>59</sup>

---

#### 8.1. Introducció.

El Pla d'Acció Tutorial (en endavant PAT) és el marc en el que s'especifiquen els criteris i procediments per organitzar i desenvolupar els processos tutorials. Segons Pantoja i Campoy (2009), és també un instrument que recull la planificació de l'acció tutorial a partir dels objectius, continguts, activitats i avaluació, per a Bisquerra (2012), serveix per impulsar la realització de les intervencions de forma planificada, sistemàtica i efectiva i d'acord amb Rodríguez (2001), constitueix un pla institucional, dissenyat i adaptat a un ensenyament concret.

La voluntat de desenvolupar un pla d'acompanyament a l'estudiant, des del mateix moment del seu ingrés al Campus fins a la graduació, la intencionalitat de dissenyar quelcom que fos propi i diferenciat i l'obligatorietat de concloure els estudis amb un Treball Final de Grau, que necessàriament demandava la presència d'un tutor, va portar a l'EUI Sant Joan de Déu al desenvolupament d'un Pla d'Acció Tutorial, que contemplés a l'estudiant com un tot integrat, que l'acompanyés des de la seva incorporació a la Universitat fins a la finalització dels estudis i utilitzés per la seva concreció el contracte pedagògic.

En aquest capítol es revisarà el concepte de Pla d'Acció Tutorial, entès com la descripció del conjunt d'activitats desenvolupades en el marc del suport tutorial a l'estudiant universitari i s'entrarà en la descripció del Pla d'Acció Tutorial de l'EUI Sant Joan de Déu i el model de tutoria que en ell es desenvolupa.

---

<sup>59</sup> Infermera. Antropòloga. Secretària Docent de l'EUI Sant Joan de Déu. Coordinadora del PAT.

## 8.2. El Pla d'Acció Tutorial.

L'establiment del PAT a la Universitat com a suport a l'estudiant, ja apareixia a l'Informe Bricall (2000), en el que es recomanava com una acció a implementar-se en el primer i últim curs de les carreres universitàries. Així mateix en l'esborrany de l'Estatut del personal docent i investigador (Ministerio de Educación. Secretaria General de Universidades, 2011, p. 13) al parlar de les activitats docents d'aquest personal s'especifica en l'article 8 com a una funció a realitzar “[...] el desarrollo de tutorías y demás actividades de orientación y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes”, el que reconeix la tutoria com una funció lligada a l'activitat docent que implica a tot el professorat universitari i requereix d'un desenvolupament planificat (Álvarez, Lorca i García, 2010).

A la pàgina web *Pla d'acció tutorial* (s.d.) de la Universitat de Barcelona es vincula el PAT a professors tutors que a més de la seva actuació docent acompanyen a l'alumnat en la seva integració a la vida universitària, l'ajuden a conèixer i utilitzar els recursos que té disponibles, li faciliten una orientació acadèmica adaptada a les seves possibilitats d'estudi i el preparen per a la inserció laboral. “Aquests professors tutors contribueixen a una educació global dirigida a impulsar el desenvolupament integral de l'alumnat en una dimensió intel·lectual, afectiva, personal i social. L'ajut a l'alumnat és essencial per elaborar i revisar les seves aspiracions acadèmiques, professionals i personals”.

En el capítol anterior s'han mostrat diferents formes d'abordar la tutoria i el procés de tutorització. La forma més freqüent de fer-ho és a partir de la proposta de prendre de referència la ubicació del procés en el temps, és a dir com la tutoria universitària s'orienta a donar resposta en tres moments diferenciats: a l'inici, al llarg i al final dels estudis, donant lloc a objectius diferenciats en cadascun d'aquests moments (Cano, 2008; Gairín, Feixas, Franch, Guillamón i Quinquer, 2004; Pantoja, 2009; Rodríguez, 2005; Sobrado, 2008). Aquest també és el model de referència en el que es basa la tutoria del PAT de l'EUI Sant Joan de Déu, així que ens centrarem en la descripció del model que presentem a la taula 8.1, relacionant els objectius de la tutoria en cadascun dels tres moments d'intervenció.

Taula 8.1. Funcions de la tutoria segons el moment d'intervenció.

Moments	Objectius
A l'inici dels estudis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en la sessió d'acollida de l'alumnat.</li> <li>• Conèixer l'entorn socio-familiar de l'estudiant, les seves motivacions i projectes de futur.</li> <li>• Col·laborar en la planificació de la seqüència curricular de cada estudiant.</li> <li>• Facilitar l'adaptació al nou context de la Universitat.</li> <li>• Afavorir la transició entre l'Ensenyament Secundari i el Superior.</li> <li>• Fomentar la participació a la vida universitària i en els seus òrgans de gestió.</li> <li>• Orientar en aspectes curriculars.</li> <li>• Intervenir en la formació.</li> </ul>
Al llarg dels estudis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar la integració plena dels estudiants en la vida acadèmica.</li> <li>• Realitzar el seguiment del rendiment acadèmic.</li> <li>• Optimitzar els itineraris curriculars amb previsió d'ampliació o revisió de matrícula.</li> <li>• Orientar sobre les perspectives professionals.</li> <li>• Millora progressiva dels resultats acadèmics dels discents.</li> <li>• Orientar a l'estudiant perquè iniciï el seu currículum vitae i comenci a dotar-lo de contingut.</li> <li>• Complementar la formació amb altres activitats (Erasmus, extracurriculars, de temps lliure, etc.).</li> </ul>
Al final dels estudis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitar l'accés de l'alumnat a altres estudis complementaris i a la formació contínua.</li> <li>• Facilitar tècniques de recerca de feina que el puguin ajudar en la inserció laboral.</li> <li>• Donar a conèixer l'accés a tercers cicles, màsters i postgraus.</li> <li>• Afavorir la transició entre la Universitat i el món professional.</li> </ul>

Els objectius desenvolupats a l'inici dels estudis, estan molt vinculats al procés d'acollida, pretenen donar la benvinguda a l'estudiant a un espai universitari, afavorint la transició entre l'ensenyament secundari i el superior, mostrant-li els serveis que la universitat pot oferir i establint amb l'estudiant els primers llaços de coneixement. Al llarg dels estudis els objectius s'orienten vers el seguiment de la integració de l'estudiant i el seu rendiment acadèmic; es busca analitzar els itineraris curriculars i adaptar-los a l'estudiant, així com recomanar-li el complementar la formació amb altres activitats. Quan els estudis estan finalitzant els objectius s'encaminen vers l'orientació de l'estudiant cap el món laboral, informant-lo de les possibilitats d'accés a tercers cicles o a activitats de formació continuada i facilitant tècniques de recerca de feina.



Donar cobertura a aquestes funcions d'una forma estructurada, a partir de planificació d'intervencions i activitats, fent una anàlisi dels recursos necessaris per tal de facilitar-los, i establint els sistemes d'avaluació que permeti la millora contínua de les actuacions a partir dels resultats obtinguts, configura el PAT que les universitats espanyoles estan desenvolupant actualment.

### 8.3. El PAT a l'EUI Sant Joan de Déu.

El disseny del PAT es va realitzar conjuntament amb la planificació de la nova titulació de Grau en Infermeria. La Comissió de Grau de l'Escola integrada per professors responsables de totes les àrees de coneixement va ser l'encarregada, a partir d'una anàlisi de les necessitats de tutorització que es preveïen pels estudiants de la nova titulació, de presentar al Claustre Docent una proposta de PAT, que contenia: planificació, organització, necessitats de recursos materials i de professorat/tutor i avaluació.

En el disseny de la titulació apareixien dos conceptes que demandaven un suport tutorial individual, d'una banda la **Carpeta d'Aprenentatge**, vinculada al seguiment general de la titulació i de forma especial a la part pràctica de la titulació, és a dir els diferents practicums realitzats en els centres assistencials i que havia de desenvolupar-se recollint evidències, experiències, resultats d'aprenentatge, reflexions i avaluacions, de forma física, en una carpeta, per ser revisats, comentats i en el cas dels dubtes, solucionats per un tutor responsable; i de l'altre el **Treball Fi de Grau** (en endavant TFG), una de les matèries obligatòries de 6 ECTS, que formava part de la titulació de Grau en Infermeria. La realització del TFG consistia en elaborar un treball individual relacionat amb les matèries que integren el Grau i els àmbits d'actuació propis de la disciplina infermera. El treball havia d'afavorir l'adquisició de les competències transversals i específiques, es contemplava com la culminació de l'aprenentatge assolit en la titulació, i s'havia de defensar davant un tribunal universitari. El desenvolupament del treball demandava també la presència d'un tutor que pogués anar acompanyant a l'estudiant al llarg de les etapes d'elaboració del mateix.

Va ser decisió del Claustre treballar en un model de PAT integrat, recollint totes les activitats tutorial, col·locant realment a l'estudiant en el centre del procés i assignant-li un tutor, que l'acompanyarà al llarg de tot el període en que cursi la titulació (a l'inici, al llarg i al final dels estudis), assumint activitats, metodologies o assignatures en les que estigui present la necessitat de la tutoria individual.

Es va determinar que s'assignarien a cada tutor quatre estudiants per curs, sent el màxim d'estudiants a tutoritzar per un mateix tutor de setze, en el ben entès que la dedicació a cadascun dels grups d'estudiants és molt diferent. Donat el nombre d'estudiants que cursen els seus estudis d'Infermeria al Campus (uns 600 per any) es va fer palès que s'haurien d'incorporar un nombre important de professors col·laboradors, professionals d'infermeria, per assumir l'acompanyament de l'estudiant, aspecte que ens resultava atractiu ja que la interacció entre un estudiant d'infermeria i un professional en actiu, en qualsevol dels àmbits d'actuació professional, no podia més que enriquir tant el resultat de la Carpeta d'Aprenentatge com el desenvolupament i resultat del Treball Fi de Grau.

Es va definir com a positiu pels estudiants que el PAT s'estructurés al voltant de tutories individuals però també grupals, ajuntant als estudiants de primer i segon curs i als de tercer i quart curs, per tal que poguessin compartir experiències (bones i dolentes), dubtes, demanar i donar consells, així com visualitzar el nivell d'exigència del curs precedent com un incentiu per a planificar la pròpia tasca. Afavoríem així la mentoria entre els estudiants, ja que sovint els que estan cursant cursos superiors, aconsellen i acompanyen als seus companys de cursos inferiors, perquè no ensopeguin amb els mateixos obstacles que ells han trobat.

Es va treballar de forma consensuada en el disseny dels objectius del PAT que queden definits per àmbits en la taula 8.2.

Taula 8.2. Objectius del PAT per àmbits.

Àmbits	Objectius
Acollida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acollir, informar i acompanyar a l'estudiant a l'inici dels estudis del Grau d'Infermeria.</li> <li>• Facilitar la seva adaptació al món universitari.</li> <li>• Establir una comunicació continuada i personalitzada amb l'estudiant.</li> </ul>
Orientació	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar en la consecució progressiva de les competències i resultats d'aprenentatge.</li> <li>• Orientar sobre la inserció en el món laboral.</li> <li>• Orientar sobre la realització del Treball Final de Grau.</li> </ul>
Aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajudar a reflexionar sobre el seu aprenentatge: dificultats, dubtes, projectes de futur.</li> <li>• Donar suport al procés d'aprenentatge, ajudar a analitzar i resoldre dificultats i problemes que es puguin plantejar.</li> <li>• Fomentar l'ús de fonts d'informació validades i adequades a l'interès de l'estudiant i els seus objectius d'aprenentatge.</li> <li>• Potenciar la capacitat d'aprenentatge autònom de l'estudiant.</li> </ul>
Avaluació	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaluar la Carpeta d'Aprenentatge de l'estudiant.</li> <li>• Avaluar la realització del Treball Final de Grau.</li> <li>• Avaluar el progrés de l'estudiant.</li> </ul>

El llistat d'objectius de la taula 8.2 s'orienta a donar una atenció integral als estudiants i configuren el marc en el que construir la metodologia de desenvolupament.

### 8.3.1. La construcció del PAT a l'EUI Sant Joan de Déu.

El disseny de la metodologia requereix d'una planificació general que recull els aspectes genèrics de com desenvolupar tot el procés metodològic: temporalització, competències prioritzades, professorat implicat, obligatorietat, nota final, guia de l'estudiant, producte final esperat i tipus d'avaluació, i també una planificació específica molt acurada, donat que aquesta ha de contemplar els quatre anys que dura la titulació i que en cadascun d'ells es modifiquen objectius, continguts i els requeriments fets als estudiants. Cal tenir en compte que el PAT s'estén al llarg de tota la titulació, és a dir al llarg dels vuit semestres. Tots aquests aspectes es presenten a continuació en forma de diverses taules per

facilitar la seva comprensió. En la primera taula 8.3 es presenten les línies generals de construcció del PAT.

Taula 8.3. Línies generals de construcció del PAT.

Conceptes	Decisions
Temporalització	Es desenvolupa al llarg dels vuit semestres de la titulació, d'acord amb la planificació general que inclou el Treball Fi de Grau.
Competències prioritzades	Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat. Capacitat creativa i emprenedora. Capacitat comunicativa.
Professorat implicat	Professorat titular del centre i professorat col·laborador en funció de les necessitats de tutors.
Obligatorietat	La realització del PAT es obligatòria per a tots els estudiants de la titulació.
Percentatge de nota final	La nota obtinguda en el procés del PAT representarà un percentatge del 30% de la nota final del Treball Fi de Grau i està relacionada amb el compliment i aprofitament de les tutories.
Normativa/guia de l'estudiant	S'elabora una normativa/guia per orientar a l'estudiant al llarg de tot el procés, que es lliura a cada estudiant a l'inici del primer curs de la titulació i està disponible per a consulta en diferents suports al llarg de tota la titulació.
Producte final	Elaboració d'un Treball Fi de Grau. Complementació de la Carpeta d'Aprenentatge.
Avaluació	Contínua i del procés.

L'avaluació del PAT es centra en l'estudiant, el tutor i la utilitat dels instruments i metodologia utilitzada. L'estudiant, avaluat en cadascuna de les tutories, tant pel que fa als aspectes més actitudinals: assistència, puntualitat, actitud, comportament, com als aspectes més acadèmics i de procés: seguiment i compliment de la Carpeta d'Aprenentatge, progrés del Treball Fi de Grau, compliment dels objectius establerts en la tutoria anterior. El el tutor també és avaluat per l'estudiant de forma anònima al final de cada curs, així com la utilitat de la Carpeta d'Aprenentatge i de les tutories. Els aspectes i indicadors d'avaluació es recullen a la taula 8.4.

Taula 8.4. Aspectes i indicadors d'avaluació del PAT.

<b>Avaluació de l'estudiant</b>	
<b>Indicadors:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistència, actitud, grau de compliment dels objectius establerts en l'anterior tutoria.</li> <li>• Punts forts, punts dèbils i propostes de millora.</li> <li>• Objectius a assolir per la propera tutoria.</li> </ul>	<b>Procés:</b> A la finalització de cada tutoria el tutor lliura a l'estudiant un informe escrit que conté la revisió dels indicadors.
<b>Avaluació del tutor</b>	
<b>Indicadors:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accessibilitat.</li> <li>• Qualitat del suport rebut.</li> <li>• Utilitat de les tutories.</li> <li>• Utilitat de la Carpeta d'Aprenentatge.</li> </ul>	<b>Procés:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De forma anònima a la finalització del curs l'estudiant avalua al tutor.</li> <li>• És avaluació quantitativa i qualitativa.</li> <li>• Pot realitzar observacions i propostes de millora.</li> </ul>

Font: Adaptat de Morera i Roca (2013).

### Planificació per semestres

En cadascun dels semestres de la titulació, la configuració de la tutoria és diferent, també el nivell d'exigència que es va incrementat a mida que l'estudiant es va acomodant a la titulació i ja no precisa de tant suport adaptatiu i d'orientació.

En la primera tutoria del primer semestre s'ubiquen les activitats d'acollida de l'estudiant a la universitat, es tracta d'una tutoria conduïda per la Cap d'Estudis i la Coordinadora del PAT en la que es fa la introducció al concepte de Carpeta d'Aprenentatge i s'adjudica a cada alumne un tutor. La segona tutoria es realitza el mes de novembre i és grupal, és a dir es reuniran amb el tutor aquells estudiants que li hagin estat assignats de primer i segon curs, fins a un màxim de vuit estudiants (quatre per curs). Es tractaran temes relacionats amb el coneixement del Campus, espais, recursos disponibles, etc, es reflexionarà al voltant de l'avaluació contínua de les assignatures del semestre així com sobre la correcta planificació i gestió del seu temps d'estudi i es convidarà a l'estudiant a compartir amb la resta de companys quines són les seves expectatives en referència a la titulació que està cursant.

L'estructura del segon semestre és la que es seguirà en tots els semestres parells, tres tutories, dos individuals i una grupal. Es valora la Carpeta

d'Aprenentatge, l'avaluació contínua, i la memòria del segon semestre que l'estudiant ha de lliurar. S'introdueix com a tema important la reflexió al voltant de les pràctiques clíniques que l'estudiant ha d'afrontar al tercer semestre. La planificació del primer i segon semestres es recull a la taula 8.5.

Taula 8.5. Planificació i activitats del PAT. Primer i segon semestre.

Primer semestre	Segon semestre
<p><b>Tutoria inicial mes de setembre.</b> <u>Grupal primer curs.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentació, informació i acollida.</li> <li>• Inici Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Adjudicació de tutor.</li> </ul>	<p><b>Tutoria en el mes de febrer.</b> <u>Individual.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració avaluació contínua.</li> <li>• Valoració primer semestre.</li> <li>• Lliurament de la memòria del primer semestre.</li> </ul>
<p><b>Tutoria mes de novembre.</b> <u>Grupal, primer i segon curs.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració inici de curs.</li> <li>• Informació Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració avaluació contínua.</li> <li>• Coneixement del Campus.</li> <li>• Participació a la vida universitària.</li> <li>• Planificació i gestió del temps d'estudi.</li> <li>• Expectatives personals sobre els estudis.</li> </ul>	<p><b>Tutoria en el mes de juny.</b> <u>Individual i grupal, primer i segon curs.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració avaluació contínua.</li> <li>• Valoració segon semestre.</li> <li>• Lliurament de la memòria del segon semestre.</li> <li>• Importància del practicum en els estudis d'infermeria.</li> </ul>

Els semestres imparells mantenen una estructura d'una sola tutoria planificada, que es fa en el mes de novembre i és grupal. En el tercer semestre es fa una valoració de les estades clíniques, es demana a l'estudiant que aporti unes primeres idees respecte al Treball Fi de Grau i s'introdueixen els aspectes relacionats amb els programes de mobilitat universitària. En el quart semestre, en la tutoria individual, l'estudiant ha de lliurar una memòria inicial del seu Treball Fi de Grau, perquè el tutor pugui començar a ajudar-lo en el procés de confecció del treball. En aquest semestre s'introdueix el tema de les competències professionals.

La planificació i activitats del tercer i quarts semestre es recullen a la taula 8.6.

Taula 8.6. Planificació i activitats del PAT. Tercer i quart semestre.

Tercer semestre	Quart semestre
<p><b>Tutoria inicial mes de novembre. Grupal, primer i segon curs.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració avaluació contínua.</li> <li>• Valoració Estadés Clínicas I (primer període).</li> <li>• Treball Fi de Grau. Idees inicials.</li> <li>• Orientació sobre programes universitaris de mobilitat.</li> </ul>	<p><b>Tutoria en el mes de febrer. Individual.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració avaluació contínua.</li> <li>• Valoració tercer semestre.</li> <li>• Lliurament de la memòria del tercer semestre.</li> <li>• Memòria inicial del Treball Fi de Grau.</li> <li>• Valoració Estadés Clínicas I (segon període).</li> <li>• Tutorització Treball Fi de Grau.</li> <li>• Competències professionals.</li> </ul>
	<p><b>Tutoria en el mes de juny. Individual i grupal, primer i segon curs.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració avaluació contínua.</li> <li>• Valoració quart semestre.</li> <li>• Lliurament de la memòria del quart semestre.</li> <li>• Importància del practicum en els estudis d'infermeria.</li> </ul>

Els cinquè i sisè semestres són períodes amb un alt contingut de pràctiques clíniques. A través de les tutories es realitza el seguiment de les mateixes, mentre s'avança en la confecció de la Carpeta d'Aprenentatge i en la del Treball Fi de Grau. A la taula 8.7. es recull la informació referida al cinquè i sisè semestre.

Taula 8.7. Planificació i activitats del PAT. Cinquè i sisè semestre

Cinquè semestre	Sisè semestre
<p><b>Tutoria inicial mes de novembre. Grupal, tercer i quart curs.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració avaluació contínua.</li> <li>• Valoració Estadés Clínicas II i III.</li> <li>• Tutorització Treball Fi de Grau.</li> <li>• Planificació i gestió del temps d'estudi.</li> </ul>	<p><b>Tutoria en el mes de febrer. Individual.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració avaluació contínua.</li> <li>• Valoració cinquè semestre.</li> <li>• Lliurament de la memòria del cinquè semestre.</li> <li>• Memòria de seguiment del Treball Fi de Grau.</li> <li>• Valoració Estadés Clínicas II i III.</li> </ul>
	<p><b>Tutoria en el mes de juny. Individual i grupal, tercer i quart curs.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració avaluació contínua.</li> <li>• Valoració sisè semestre.</li> <li>• Lliurament de la memòria del sisè semestre.</li> <li>• Valoració Estadés Clínicas II i III.</li> <li>• Seguiment Treball Fi de Grau.</li> </ul>

En el setè semestre es fa el lliurament del Treball Fi de Grau i s'inicia l'orientació professional. Aquesta es desenvolupa amb més força al llarg del vuitè semestre, on s'informa a l'estudiant d'activitats de formació continuada que pot realitzar al finalitzar els seus estudis, així com de l'oferta de màsters i postgraus existent en el mercat. La planificació i activitats es recullen a la taula 8.8.

Taula 8.8. Planificació i activitats del PAT. Setè i vuitè semestre.

Setè semestre	Vuitè semestre
<p><b>Tutoria inicial mes de novembre.</b> <u>Grupal, tercer i quart curs.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració avaluació contínua.</li> <li>• Lliurament Treball Fi de Grau.</li> <li>• Lliurament memòria final Treball Fi de Grau.</li> <li>• Orientació professional.</li> </ul>	<p><b>Tutoria en el mes de febrer.</b> <u>Individual.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració i seguiment del Practicum.</li> <li>• Lliurament de la memòria del setè semestre.</li> <li>• Orientació professional i formació contínua.</li> </ul>
	<p><b>Tutoria en el mes de juny.</b> <u>Individual i grupal, tercer i quart curs.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoració Carpeta d'Aprenentatge.</li> <li>• Valoració del Practicum.</li> <li>• Valoració final dels estudis.</li> <li>• Lliurament de la memòria del vuitè semestre.</li> <li>• Orientació professional i formació contínua.</li> <li>• Informació sobre màsters i postgraus.</li> </ul>

### 8.3.2. El contracte pedagògic en el PAT.

Qualsevol professor, ja sigui titular o col·laborador de l'EUI Sant Joan de Déu, pot ser tutor del PAT, **sempre i quant** hagi realitzat les activitats de formació sobre acció tutorial i metodologia de recerca, impulsades pel Campus, per tal de donar uniformitat a l'atenció que es dona a l'estudiant. Com s'ha comentat en un apartat anterior el perfil dels estudiants no és únic i respon a realitats molt diverses, el que fa imprescindible la formació dels tutors per fer de tutors. "Con estudiantes diversos y necesidades diversas, los programas de formación deben ayudar a los tutores a desarrollar actitudes y habilidades necesarias para enfrentarse con éxito a la acción tutorial y orientadora" (Castillo et al., p. 316). El desenvolupament de la metodologia demanda una gran quantitat de tutors i aquests han de ser professionals en l'exercici de la seva activitat tutorial i per poder donar resposta a les necessitats dels estudiants.



El Campus posa a disposició d'aquest tutors un assessorament pel que fa a àrees de coneixement concretes, és a dir, si un estudiant realitza un Treball Fi de Grau sobre pediatria i l'àrea laboral del tutor és la cirurgia, el professor titular de l'assignatura de pediatria o aquell que tingui el coneixement demandat, pot ser consultat i donar resposta si és necessari.

Les funcions del tutor en el PAT desenvolupat a l'EUI Sant Joan de Déu són:

- Acollir, informar i orientar a l'estudiant al llarg de tot el procés d'aprenentatge.
- Fer el seguiment, orientació i avaluació de la Carpeta d'Aprenentatge de l'Estudiant.
- Orientar, tutoritzar i avaluar el Treball Fi de Grau.
- Donar suport en aquells aspectes que l'estudiant demandi.
- Fer orientació professional.

Evidentment que, a banda d'aquestes funcions relacionades amb l'àmbit acadèmic, es demana al tutor que estigui alerta per detectar qualsevol problema que l'estudiant pugui tenir en la seva esfera privada i que es pugui millorar mitjançant l'escolta activa i l'acompanyament.

Els actors principals de la metodologia, el tutor i l'estudiant, coneixen i tenen per escrit quin és el procés a seguir semestre a semestre i dins de cada semestre, tutoria a tutoria. A més en l'encàrrec més complex ubicat en l'acció tutorial, com és el TFG, queda especificat de forma clara que l'estudiant es compromet a:

- Conèixer i seguir el PAT i la normativa del TFG.
- Seguir les recomanacions del seu tutor/a.
- Presentar les memòries d'elaboració i el TFG segons indica el cronograma semestral del PAT.
- Presentar i defensar el TFG en el període establert.

Aquests compromisos queden explicitats en diferents documents que es lliuren a l'estudiant o als que hi té accés al llarg de tota la titulació, així com a l'apartat "Treball Final de Grau" de la web del Campus.

Donat l'elevat nombre de tutors necessari per poder implementar el PAT segons el model del Campus, la relació entre els tutors i la coordinadora del PAT és estreta i constant. Es considera un aspecte de molta importància l'avaluació que realitzen els tutors del PAT al voltant de tres aspectes diferenciats: organització, formació rebuda com a suport tutorial i aspectes relacionats amb els estudiants. El qüestionari està compost per 15 preguntes que es presenten a continuació en el quadre 8.1.

Quadre 8.1. Qüestionari avaluació tutors del PAT.

<b>En relació a l'organització PAT:</b>
1.- Disseny, desenvolupament i organització del PAT. 2.- Disponibilitat de la coordinadora del PAT per aclarir dubtes i orientar sobre el desenvolupament del PAT. 3.- Informació facilitada per la coordinadora del PAT durant tot el procés de desenvolupament del PAT. 4.- Qualitat de la documentació facilitada sobre el Pla d'Acció Tutorial. 5.- Disponibilitat d'espais i infraestructures per realitzar les tutories.
<b>En relació a la formació realitzada:</b>
6.- Formació programada i realitzada per adquirir i millorar els coneixements necessaris per realitzar la tutorització dels estudiants. 7.- Formació programada i realitzada per adquirir i millorar els coneixements necessaris per realitzar la tutorització, orientació i seguiment del TFG.
<b>Estudiants PAT:</b>
8.- Grau de resposta dels estudiants a la convocatòria de les tutories del PAT. 9.- Grau de compromís i compliment dels estudiants en la realització de les tutories del PAT. 10.- Grau de compromís i responsabilitat dels estudiants en la realització de la Carpeta d'aprenentatge. 11.- Grau de compromís i compliment dels estudiants en la realització de les memòries semestrals. 12.- Grau de compromís i compliment dels estudiants en la realització de les tutories del TFG. 13.- Grau de compromís i responsabilitat dels estudiants en l'elaboració del TFG. 14.- Qualitat de la Guia del TFG per tutoritzar als estudiants durant la preparació i desenvolupament del TFG. 15.- Grau d'informació i formació dels estudiants per elaborar el TFG.

L'estudiant sap des del moment que ingressa al Campus que se li assignarà un tutor, que existeix una programació establerta de tutories que constitueixen el mínim al que l'estudiant s'ha de comprometre a assistir i que hi ha un seguit

d'activitats vinculades a la tutoria que han de complir-se. Ja des del primer curs inicia un camí cap al Treball Fi de Grau, que està planificat, estructurat i desenvolupat perquè pugui assolir l'objectiu final de realitzar un treball i defensar-lo davant un tribunal universitari.

Els compromisos formals de partida estan escrits i són coneguts pel tutor i per l'estudiant; després de cada tutoria el tutor lliura a l'estudiant un document escrit en el que es recullen els objectius a assolir en la propera tutoria, es tracta d'objectius d'aprenentatge "obligatoris" vinculats a les diferents etapes del PAT.

L'avaluació del PAT té un pes molt important en la nota final del TFG, un 30 %, i utilitza una rúbrica amb dos apartats que recullen tots els aspectes, objectius i subjectius, de com ha estat el compliment del PAT al llarg dels quatre anys de titulació. La primera part de la rúbrica està relacionada amb el seguiment del PAT, avalua l'assistència a les tutories previstes, l'accessibilitat de l'estudiant, la participació, l'interès sobre el procés tutorial, la qualitat de la carpeta d'aprenentatge construïda per l'estudiant i de les memòries presentades en referència al TFG. Tots aquest aspectes es presenten a continuació al quadre 8.2.

Quadre 8.2. Rúbrica Pla Acció Tutorial. Apartat: seguiment del PAT.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No justifica les absències a les tutories				Alguna vegada no assisteix a les tutories			Assisteix puntualment a les tutories		
Respon tard o no respon als mails del tutor/a				En alguna ocasió respon tard o no respon als mails del tutor/a			Sempre respon a les convocatòries de tutories		
Poca participació en les tutories individuals i grupals				Participa ocasionalment en les tutories individuals i grupals			Participació activa en les tutories individuals i grupals		
No mostra interès en la realització del PAT				Mostra interès en la realització del PAT			Mostra molt interès en la realització del PAT		
No porta o no complimenta adequadament la Carpeta d'aprenentatge				Porta complimentada la Carpeta d'aprenentatge			Porta ben complimentada la Carpeta d'aprenentatge		
No presenta les memòries de final de semestre				Presenta les memòries de final de semestre			Les memòries de final de semestre són de qualitat i fa una bona reflexió del seu aprenentatge		

La segona part de la rúbrica s'orienta cap a l'avaluació del procés tutorial vinculat a la preparació del TFG, avaluant-se: el seguiment correcte dels terminis previstos entre l'estudiant i el tutor, la qualitat de les memòries presentades i, l'esborrany del TFG, donant èmfasi a la cerca bibliogràfica, S'avalua també l'estructura del treball i un aspecte relacional, vinculat a com accepta l'estudiant les correccions i consells del tutor. L'apartat de la rúbrica es presenta al quadre 8.3.

Quadre 8.3. Rúbrica Pla Acció Tutorial. Apartat: treball final de grau.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No segueix els terminis previstos en el desenvolupament del TFG				No sempre segueix els terminis previstos en el desenvolupament del TFG			Sempre segueix els terminis previstos en el desenvolupament del TFG		
No presenta les memòries (inicial, seguiment...) en la data indicada				Alguna vegada no presenta les memòries en la data indicada			Sempre presenta les memòries en la data indicada		
Les memòries són de mala qualitat i no compleixen els mínims requerits				Les memòries són correctes i compleixen els mínims requerits			Les memòries són de bona qualitat i reflecteixen la feina realitzada		
L'esborrany del TFG no reflecteix el treball realitzat				L'esborrany del TFG reflecteix el treball realitzat			L'esborrany del TFG reflecteix la feina feta i és de qualitat		
No accepta les correccions				Accepta les correccions			Sempre accepta les correccions del tutor/a		
No ha fet una bona cerca bibliogràfica				Cerca bibliogràfica correcta			Ha fet una bona cerca bibliogràfica		
L'estructura del treball presenta errors importants i mal plantejament dels diferents apartats				L'estructura del treball és bastant correcta però hi ha errors en el plantejament dels diferents apartats			L'estructura del treball segueix una estructura coherent i un correcte plantejament dels diferents apartats		

Ambdues parts de la rúbrica tenen el mateix valor, un 50 % de la nota final de l'informe de seguiment i aquest, com ja s'ha dit anteriorment, té un valor d'un 30% de la nota final del Treball Final de Grau.

És evident que part del contingut de les tutories individuals del PAT es fonamenten en acords i pactes entre estudiant i tutor, per poder assolir els objectius previstos en la metodologia i per suposat per poder presentar un TFG de qualitat; però si contemplem la totalitat del procés del PAT, des del primer contacte amb el tutor fins al darrer, ja molt a prop de la graduació, tot i estar escrites les obligacions dels estudiants i les funcions del tutor, tot i realitzar el seguiment permanent del compliment dels terminis, ja que constitueixen

evidències d'avaluació, no hi ha cap referència clara sobre l'existència d'un contracte pedagògic consensuat entre el tutor i l'estudiant.

#### 8.4. Resum del capítol.

S'ha definit el concepte de Pla d'Acció Tutorial, fent esment al PAT que segueix la Universitat de Barcelona, s'ha partit del model de la tutoria ubicada en el temps, que contempla intervencions a l'inici dels estudis, mentre aquest es desenvolupen, i al final dels estudis, col·locant a l'estudiant en el centre del procés i donant-li una atenció integral.

S'ha presentat el model del Pla d'Acció Tutorial de l'EUI Sant Joan de Déu, en la que el mateix tutor acompanya a l'estudiant des del seu ingrés al Campus, fins a la finalització dels seus estudis. S'han especificat les línies generals de construcció del PAT, mostrant la planificació semestral del mateix; s'han llistat les funcions generals del tutor i s'ha fet una aproximació a la presència del contracte pedagògic en el procés de desenvolupament del PAT.

## [ CAPÍTOL 9 ]

### 9. METODOLOGIA DE LA RECERCA.

---

El que no sabe lo que busca, no entiende lo que encuentra.

Claude Bernard <sup>60</sup>

---

#### 9.1 Introducció.

Investigar és una activitat humana que tots realitzem diàriament, fer-se preguntes i plantejar-se interrogants, observar, reflexionar i intentar buscar les respostes, és quelcom que qualsevol individu realitza com un acte natural i espontani (Salamanca, 2013). Segons Bisquerra (2004) respondre a les preguntes de forma quasi automàtica, no estructurada, ens portaria a obtenir un “coneixement vulgar” de la realitat basat en la intuïció o les creences de l'individu. En canvi, respondre a les mateixes preguntes a partir d'un procés de recerca realitzat amb mètode, ens proporciona un “coneixement científic”, demostrable, generalitzable i acceptable per a qualsevol persona.

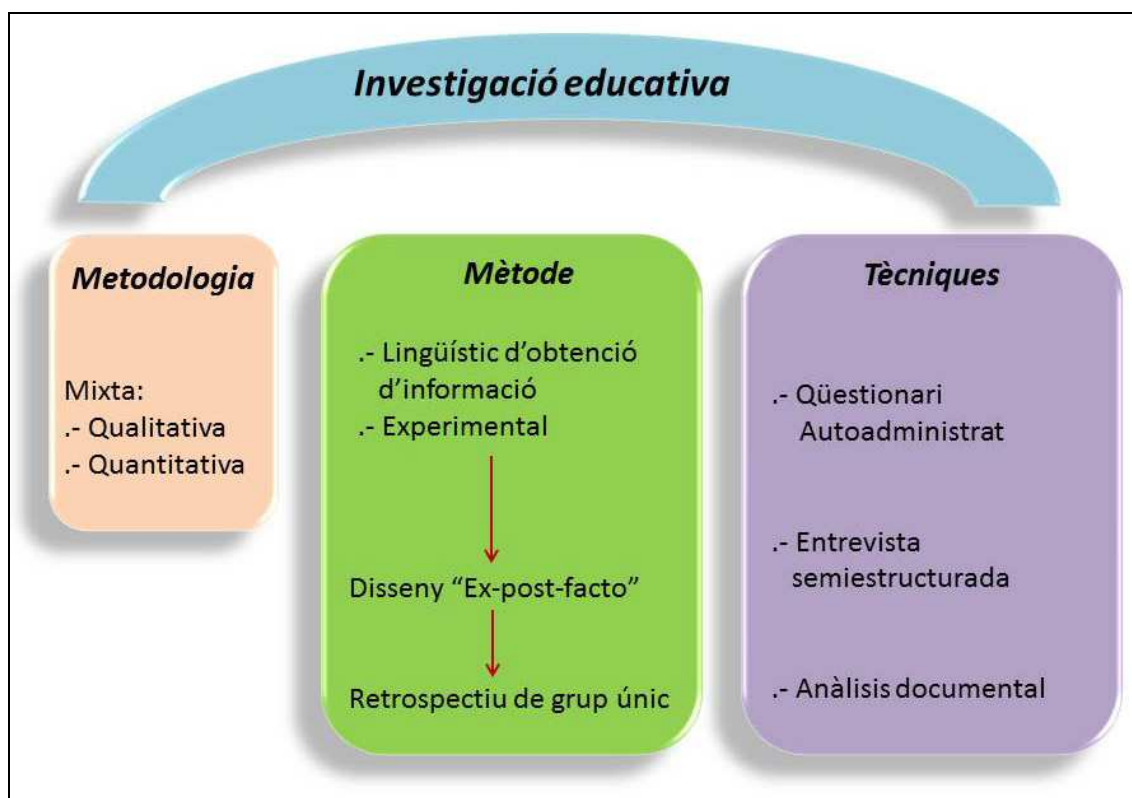
Per a Salinas (2012) i Pérez (1993), aquest mètode d'investigació científica es pot resumir en aquestes tres condicions: **curiositat, disciplina i mística**. La curiositat porta a investigar en àrees desconegudes o deixades de banda, on podem trobar solucions a grans problemes; la disciplina assenyala ordre i perseverança en el treball i la mística indica actitud positiva, és a dir "**amor**" cap a la investigació que es realitza. Amb aquests tres components qualsevol persona, amb els coneixements necessaris en matèria de recerca i facilitats per accedir al camp de treball que es vol investigar, pot endinsar-se en el món de la recerca amb possibilitats d'èxit.

En aquest capítol desenvoluparem el contingut que es presenta en el quadre 9.1, i que pretén resumir, per tal de facilitar-ne la comprensió, els aspectes metodològics vinculats a la recerca.

---

<sup>60</sup> (Saint-Julien Ródano,1813- París,1878) Metge, fisiòleg i biòleg francès.

Quadre 9.1. Característiques de la present recerca.



El present treball de recerca queda emmarcat dins de l'entorn educatiu, triant pel seu desenvolupament les dues metodologies qualitativa i quantitativa, amb els mètodes: lingüístic d'obtenció d'informació i l'experimental, considerant el criteri del compliment dels supòsits de l'experimentació, un disseny preexperimental (León i Montero, 2011; Salkind, 1997; Tejada, 1997) – aquest tipus de disseny, conceptualment, rep moltes denominacions tal com apunta Salas (2013), en la seva revisió conceptual del terme, dissenys de control mínim, aproximacions experimentals, dissenys experimental dèbils, experiments pilot, aproximacions experimentals, etc. A més a més, en concret és ex-post-facto, retrospectiu de grup únic i utilitzant per a la recollida de dades les següents tècniques: qüestionari autoadministrat, entrevista semiestructurada i anàlisi de documents.

L'abordatge dels temes d'aquest punt es realitzarà des d'una perspectiva teòrica, que busca presentar un marc ampli de la recerca, de la que es concretaran tots els elements en el capítol posterior.

## 9.2. Investigació educativa.

Les tres característiques aportades per Salinas i Pérez (1993), que s'han comentat en la introducció del present capítol: curiositat, disciplina i mística (amor pel que es fa), les ha de tenir aquell que decideix construir una tesi doctoral a partir d'unificar, combinar i treballar diferents conceptes i reflexions d'àmbits diversos del coneixement, com explica Alicia Lindon (1998, p. 4) "la elaboración de una tesis coloca al individuo en el oficio del investigador, considerando este como un "proceso artesanal" en el que constantemente se están construyendo piezas y partes pequeñas de piezas muy delicadas". Totes aquestes peces de les que ens parla l'autora estan destinades a la construcció d'un nou coneixement. L'investigador explora, llegeix, reflexiona, agafa d'aquí i d'allà i com una mena d'alquimista combina i acaba per transformar fragments de coneixement, amb l'objectiu de crear una nova peça única.

O com expliquen Amezcua i Gálvez (2002, p. 431) fent un paral·lelisme culinari:

... en la cocina del investigador los recetarios se quedan pequeños ante la alquimia de los numerosos ingredientes que se acumulan en la alacena. No se trata de un simple escarceo lingüístico, en el análisis cualitativo el trabajo con los datos constituye una verdadera proeza culinaria que obliga al investigador a seleccionar los mejores ingredientes, a mezclarlos y a transformarlos en el fogón en nuevos sabores, a probar una y otra vez los cocimientos para añadir tanto cuanto necesite hasta llegar al plato que hará las delicias de los comensales.

Ambdues aportacions ens han semblat significatives per explicar el "procés artesanal", "l'alquímia" que l'investigador practica quan s'enfronta a un àmbit de coneixement i vol treballar-lo per construir-ne un de nou. En el nostre cas l'àmbit on es vol emmarcar la recerca és l'educatiu.

La investigació educativa com a disciplina neix a finals del segle XIX, quan es comencen a relacionar i aplicar conceptes com coneixement científic, ciència i



mètode científic en l'àmbit de l'educació i al voltant de tres corrents d'investigació diferenciades (Moraño, 2010):

- 1) **Mèdic pedagògica**. Centrada en l'estudi de la fatiga relacionada amb el treball acadèmic i el context escolar.
- 2) **Psicològic-evolutiva**. Interessada en el desenvolupament evolutiu i l'anàlisi dels períodes d'infància i adolescència.
- 3) **Metodològica**. Preocupada per les tècniques i instruments d'avaluació i de medició pedagògics.

Travers (1999), Strauss i Corbin (2002), Latorre, Rincon i Arnal (2003) i Rodríguez i Valdeoriola (2009) consideren que investigar en educació és el procediment més formal, sistemàtic i intensiu de dur a terme una anàlisi científica. Consisteix en una activitat encaminada cap a la concreció d'un cos organitzat de coneixements científics, vinculats a l'àmbit educatiu i d'interès pels educadors. En sentit ampli, per tant, es pot entendre com l'aplicació del mètode científic a l'estudi dels problemes educatius, ja siguin d'índole teòrica o pràctica.

Travers (1999, p. 19) defineix el concepte d'investigació educativa com:

Una actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores. Tiene por objeto descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica.

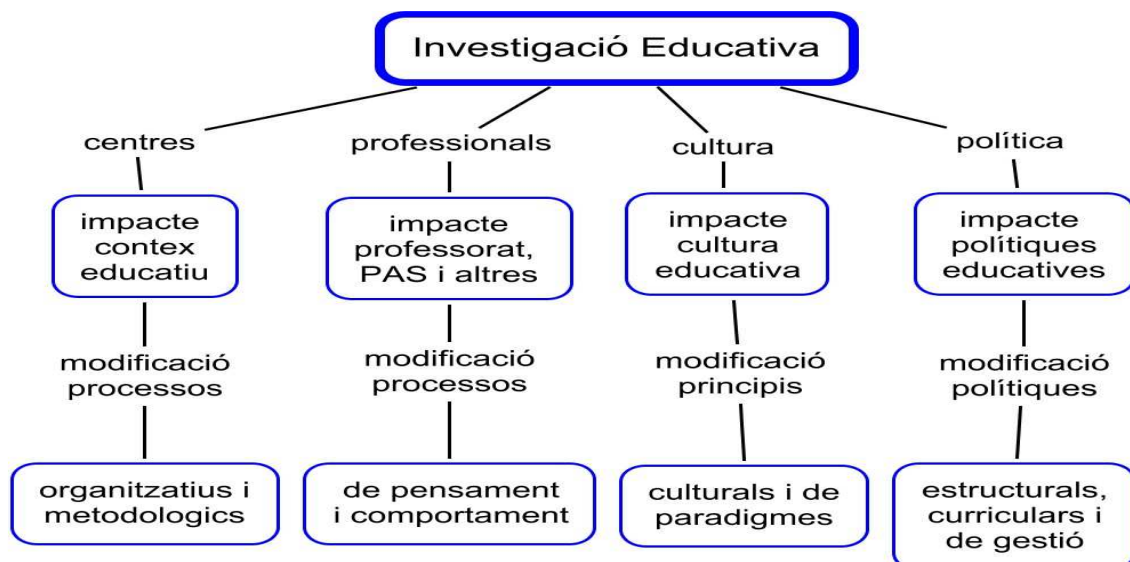
Rodríguez i Valdeoriola (2009) defineixen les funcions bàsiques de la investigació educativa:

- **Epistèmica**: ha de servir com a criteri en l'anàlisi epistemològic de la resta de les disciplines educatives.
- **Innovadora**: ha d'incorporar els mètodes, procediments i tècniques de caràcter científic més innovadors.
- **Crítica**: respecte als resultats obtinguts mitjançant la investigació empírica en qualsevol àmbit educatiu.

- **Sintètica:** pel seu rol integrador en la interpretació dels resultats i en la valoració d'altres tipus de coneixement que aporten altres disciplines educatives.
- **Dinamitzadora:** de la pràctica educativa, potenciant la recerca en una dialèctica permanent entre la teoria i la pràctica.

En tota la literatura revisada, pel que fa al concepte d'investigació educativa, hem anat trobant orientacions i reflexions sobre on impacta la recerca, propostes de modificació de processos com a justificacions per investigar en l'àmbit educatiu i recomanacions per fer-ho. Colás (1997, p. 133) presenta una reflexió al voltant de l'impacte de la investigació educativa, que centra en tres aspectes: el context educatiu, la cultura educativa i els processos de pensament del professor. A partir d'aquesta reflexió, recollint les aportacions dels autors estudiats per la construcció d'aquest capítol i aportant la nostre pròpia reflexió, confeccionem el mapa conceptual que presentem seguidament, al que hem afegit un quart element: les polítiques educatives.

Mapa conceptual 9.1. Investigació Educativa



Font: Adaptat de Colás (1997, p.133).

A diferència de la proposta de Colás (1997) segons la nostre opinió la investigació educativa es projecta vers quatre línies diferenciades, 1) els centres educatius, 2)

els professionals que configuren la comunitat educativa, en un sentit ampli, 3) la cultura imperant en els centres i 4) les polítiques educatives. A continuació desenvolupem cadascuna d'aquestes línies, explicant de forma més extensa el mapa conceptual 9.1.

#### Impacte de la investigació en el context

L'estructura organitzativa del centre i la seva cultura condicionen l'abast i ús que el professor fa de la investigació. El context o situació dins de la qual el professor treballa és significatiu de les actituds manifestades per ell i de la seva habilitat per evolucionar o renovar. Els centres educatius, universitats incloses, presenten característiques individuals i pròpies vinculades a la missió i visió organitzativa, als valors institucionals que declara, a la institució de pertinença, a les característiques jurídiques, al perfil del claustre docent, etc. Hi ha centres clarament orientats a la innovació, centres que van adaptant total o parcialment algunes innovacions i centres instal·lats en el conservadurisme, per convenciment o bé per incapacitat de renovar-se.

Dins d'aquesta concepció la investigació propicia canvis i innovacions, modifica processos organitzatius i proposa canvis en les metodologies. Incorpora nous discursos provinents de la ciència que es confronten i entren en diàleg amb els discursos de la pràctica.

#### Impacte de la investigació en els professionals.

El professor es converteix en nexa entre investigació i pràctica a través de l'adaptació dels resultats de la recerca a la seva pràctica docent, el que genera en el procés d'implementació noves preguntes que s'han de resoldre amb noves investigacions. Tot això a partir d'un procés de pensament que, com activitat cognitiva, es desenvolupa des de la pràctica i dins d'un context organitzatiu i institucional determinat.

En aquest sentit ens agrada especialment l'aportació de Carr:

La práctica educativa no es una especie de conducta robótica que pueda llevarse a cabo de manera completamente inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en

relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido los profesionales a su experiencia (Carr, 2002, p. 64).

Els autors estudiats per a poder confeccionar aquest apartat, vinculen la recerca només al col·lectiu del professorat, però ens agradaria fer una consideració més àmplia i considerar que aquest tipus d'investigació afecta també la pràctica diària de tots aquells que es poden considerar com a col·lectius professionals que intervenen en el procés educatiu i, per tant, s'han d'incloure el personal d'administració i serveis, els bibliotecaris, informàtics, gestors no docents, etc. En definitiva tots aquells que configuren la comunitat educativa i mantenen relació amb l'estudiant.

Dins d'aquesta concepció la investigació genera canvis i modifica processos de pensament que afecten la pràctica docent i professional, però si només modifiqués el pensament, estant aquest ubicat en l'interior de l'individu, no hi hauria canvis, per tant, el que és rellevant, és que la modificació del pensament modifiqui també comportaments, tant els vinculats a pràctiques docents com als relacionats a l'atenció i serveis que es presten a l'estudiant.

#### Impacte de la investigació en la cultura educativa.

La utilització del coneixement és una activitat específicament cultural. L'adopció de diferents estratègies del professor en l'acció s'expliquen en base a les interpretacions i les situacions que l'envolten, quedant inserides dins d'un entramat de paradigmes i principis culturals que marquen la forma d'educar i per tant la d'ensenyar, d'acord amb els canvis socials i les demandes de la societat; aquests paradigmes i principis marquen les fórmules de relació entre els agents educatius. Cooperar, competir, col·laborar, compartir, fraccionar, poden ser alguns dels verbs a conjujar, depenent del context cultural on es produeix la interacció educativa. Cultura és allò intangible que denominem estil, tarannà de les organitzacions i que condiciona molts dels comportaments observables dels professionals.

Dins d'aquesta concepció la investigació genera canvis que busquen reforçar o modificar paradigmes i principis culturals. Un repte complex que sempre comporta un canvi en l'ànima de l'organització.

#### Impacte de la investigació en les polítiques educatives.

La cultura educativa, els centres educatius i els col·lectius professionals que tenen un paper rellevant en l'educació, actuen en virtut d'una política educativa, un entorn col·locat en un nivell de pressa de decisions polítiques, sovint allunyat de la realitat del dia a dia de l'entorn docent. Aquesta política es vincula al món de les idees d'aquells que tenen poder per legislar i sovint impacta negativament en la realitat, propiciant canvis constants que invoquen una certa sensació de caos, d'inutilitat de la tasca, de vulnerabilitat dels projectes i tenen com a conseqüència el desànim i cansament dels agents educatius.

Dins d'aquesta concepció la investigació genera canvis i modifica processos estructurals, curriculars i de gestió.

Agafant com a marc el mapa conceptual explicat, concretem que el present treball de recerca es desenvolupa dins de l'àmbit educatiu, es tracta doncs d'investigació educativa que seguint el fil argumental anterior, en el nostre cas, busca:

- 1) reforçar els principis culturals que emanen de l'EEES,
- 2) impactar de ple en processos organitzatius i metodològics vinculats al Campus Docent SJD,
- 3) servir de base reflexiva a la comunitat educativa,
- 4) modificar en la mesura del possible processos de relació dins de l'àmbit de les tutories individuals i grupals.

Un cop finalitzada la reflexió al voltant del mapa conceptual 9.1 que presenta els elements de la investigació educativa, passem a explicar com s'ha confeccionat el present treball. Per la construcció del mateix s'utilitza l'enfocament científic que Albert (2007) defineix com el conjunt d'operacions ordenades, mitjançant les quals es pretén obtenir unes observacions sistemàtiques i controlades, per ser posteriorment quantificades i mesurades, i ens permetin assolir un coneixement objectiu de la realitat en la que existim, i que Sabariego i Bisquerra (2009)

defineixen com un procés sistemàtic per a construir la ciència i desenvolupar el coneixement científic i que inclou dues activitats bàsiques: el raonament lògic (racionalisme) per a deduir conseqüències contrastables d'una teoria en la realitat, i l'observació dels fets empírics (empirisme) per corroborar o modificar la predicció teòrica.

Traslladem a aquest apartat una reflexió que ens sembla fonamental al voltant de la necessitat d'investigar en l'àmbit de l'educació i posteriorment compartir el coneixement generat.

Sin investigación no hay campo de conocimiento. Hay tradición, rutina, copia, reproducción, dependencia y estatismo. La educación y la enseñanza, como prácticas sociales indispensables, para el progreso de la humanidad, requieren por un lado, un proceso de investigación constante y por otro lado, que el conocimiento generado sea analizado y compartido mediante la formación de sus protagonistas activos (Imbernon, 2007, p. 7).

I ens fem ressò del que s'escrivia fa algunes dècades sobre el significat de l'ofici d'investigar en l'àmbit educatiu: "Los que tengan como oficio la investigación tendrán como propósito el explicar, analizar e interpretar los procesos que dan cuenta de lo educativo, lo pedagógico o lo didáctico" (De Tenzanos, 1998, p. 12).

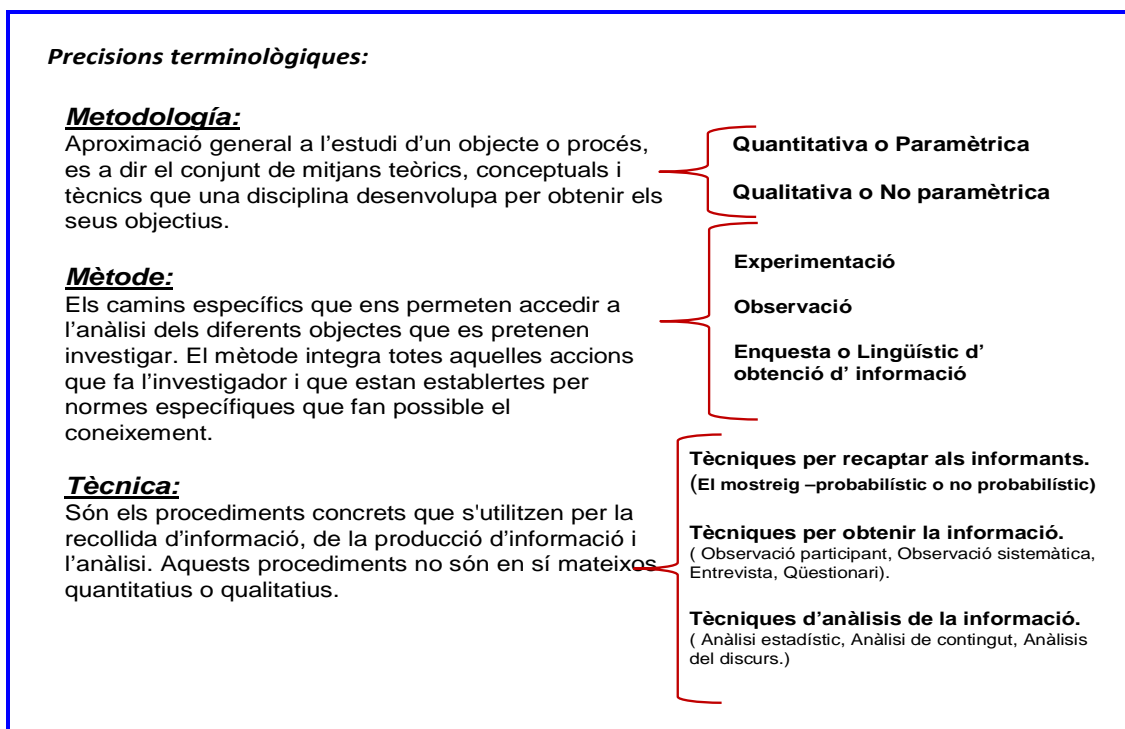
### 9.3. Concreció terminològica.

Un cop emmarcat el treball que presentem dins de la investigació educativa, caldrà presentar el punt de partida conceptual i per tant definir en el nostre context què entenem per metodologia, mètode i tècnica, sobretot tenint en compte que existeix molta variabilitat terminològica entre diferents autors i, que un cop fixats els conceptes, cal triar on es posiciona la investigadora i què utilitzarà per la seva recerca.

Escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimiento técnico, es siempre una opción ideológica y por tanto supone moverse en un terreno pantanoso y resbaladizo (Imbernon, 2007, p. 15).

En el nostre cas un cop revisades diferents propostes prenem la decisió d'optar per les següents definicions, que marcaran el desenvolupament del nostre treball, segons la proposta de Ruiz (2009).

## Quadre 9.2. Precisions terminològiques



Font: Ruiz (2009)

Procedim a l'abordatge de cadascun dels apartats referenciats: metodologia, mètode i tècnica, concretant en cada cas quin és el posicionament del present treball.

### 9.4. Metodologia.

Dins de les ciències socials, trobem dos tipus de metodologies: quantitativa i qualitativa, Ruiz (2003) ens fa evident la neta superioritat de la investigació quantitativa en el que fa referència al volum de la seva producció, a la sofisticació dels mètodes emprats, a la multiplicat de les tècniques utilitzades, i també afirma que això no vol dir que aquesta metodologia en referència a la qualitativa tingui uns resultats més importants o uns criteris de validesa més rigorosos.

Alvira (1983) explica la dicotomia metodològica i substantiva plantejada en les investigacions, d'una banda la perspectiva humanista/qualitativa, que posa

l'èmfasi en el llenguatge, en la interpretació dels fets humans, en la implicació de l'investigador que deixa sentir la seva veu; i de l'altre la perspectiva científica/quantitativa posant l'èmfasi en la formalització de les teories, en l'explicació, en la contrastació empírica i en la medició objectiva de fenòmens.

Comprensió contraposada a explicació, ciències ideogràfiques enfront a les ciències nomotècniques, idea de qualitat oposada a la idea de quantitat i la seva referència immediata a la medició i ús o no de mètodes estadístics -matemàtics i el seu resultat respecte a l'obtenció de dades "dures" i dades "toves". Conceptes aquests que provenen d'un llistat de dimensions treballat per diferents autors i que recull les característiques més importants de les dues perspectives. La diferenciació en dues columnes dels substantius que intenten definir les dues dimensions es configura al voltant de la idea, també comentada per Sandin (2006), de que les dades treballades des de la metodologia qualitativa són "toves", es a dir flexibles, adaptables al context, intuïtives i subjectives; oposades a les dades "dures" treballades des de la metodologia quantitativa, es a dir rigoroses, sistemàtiques, científiques i objectives.

Taula 9.1. Dicotomia dimensions qualitatiu / quantitatiu.

Qualitatiu	Quantitatiu
Tou	Dur
Flexible/fluid	Fix
Basat en la realitat	Abstracte
Descriptiu/exploratori	Explicatiu
Recientífic	Científic
Subjectiu	Objectiu
Inductiu	Deductiu
Especulatiu/il·lustratiu	Contrastació d'hipòtesis
Polític	Neutre
No rigorós	Rigorós
Ideogràfic	Nomotètic
Holístic	Atomista
Interpretativista	Positivista
Exposa els significats de l'actor	Imposa la teoria sociològica
Fenomenològic	Empirista/conductivista
Relativista	Universalista
Estudi de casos	Enquesta
Bo	Dolent
Dolent	Bo

Font: Halfpenny (1979), Cook i Reichardt (1980), Alvira (1983) i Ruiz (2003).



López, Blanco, Scandroglio i Rasskin (2010) fan la següent aportació referida a les metodologies, quantitativa i qualitativa, a partir de la visió del món que ens envolta i que implica:

- Una idea sobre el que el món és (matèria, energia, fets, fenòmens, idees, construccions socials, etc). **Ontologia.**
- Una idea de com aquest món pot ser conegut (empirisme, racionalisme, positivisme, fenomenologia, constructivisme, etc). **Epistemologia.**
- Un conjunt d'idees sobre la millor manera d'organitzar el nostre coneixement en el món. **Metodologia.**
- Un conjunt de valors que ens acompanyin. **Axiologia.**

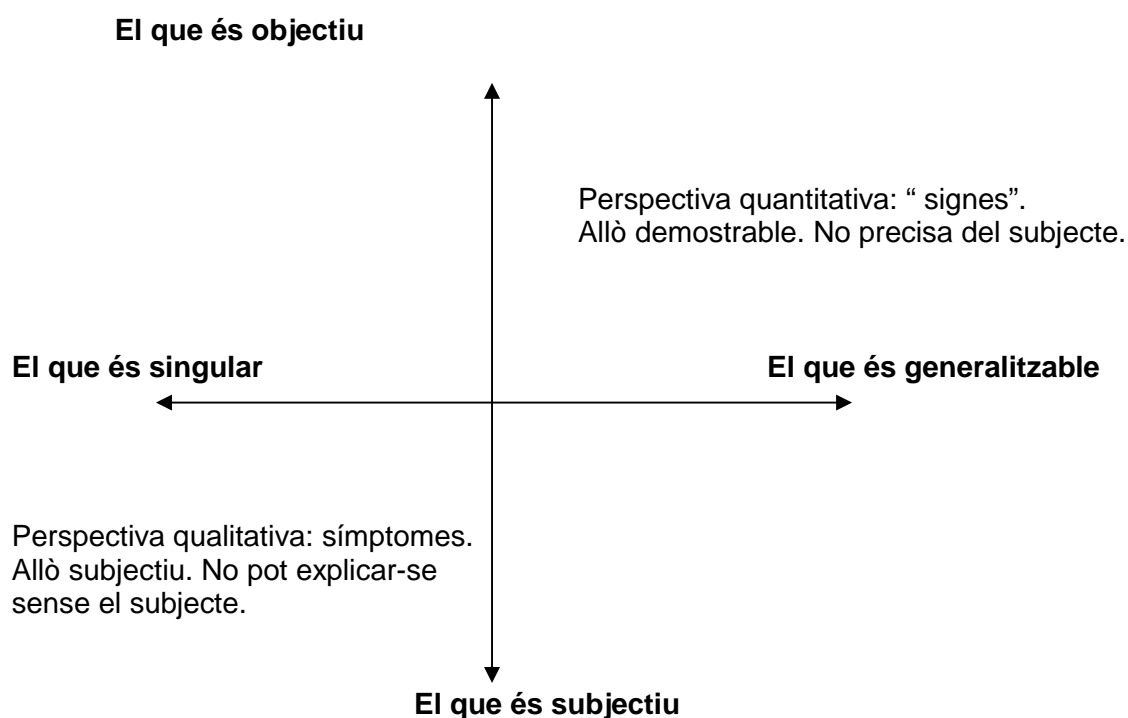
A partir d'aquesta classificació els autors ens indiquen que els investigadors que utilitzen el mètode quantitatiu s'encarregarien d'establir les garanties necessàries per **explicar** els fenòmens a partir de la seva freqüència, duració, repetició, intensitat; mentre que els investigadors que utilitzen el mètode qualitatiu proposarien els criteris necessaris per a **comprendre** les accions humanes. També aporten un llistat d'arguments López et al. (2010, p. 4) que donen consistència a la creixent utilització de la metodologia qualitativa en l'àmbit de l'educació:

- 1) Donada la seva flexibilitat, les pràctiques qualitatives són una excel·lent eina per abordar de forma sistemàtica l'exploració de fenòmens desconeguts i nous, oferint al seu torn una adequada aproximació a aquells que tenen lloc en contextos naturals.
- 2) Permet igualment elaborar i difondre descripcions extensives de gran riquesa, que resulten d'extrema utilitat per oferir un coneixement directe d'aquests fenòmens i representen una font per a la generació d'explicacions i hipòtesis temptatives.
- 3) Possibilita una aproximació sistemàtica a la perspectiva dels subjectes i als significats que aquests atorguen a les seves accions, podent servir també com a complement a un altre tipus d'abordatges i orientant les explicacions merament especulatives sobre els resultats obtinguts mitjançant indicadors externs.

- 4) Ofereix la possibilitat d'arribar a una perspectiva dels processos, oferint eines per recollir, de manera prospectiva o retrospectiva, informació sobre la manera en què s'han desenvolupat determinats fenòmens al llarg d'un període concret.
- 5) Permet abordar fenòmens caracteritzats per dinàmiques interactives d'elevada complexitat, que són difícilment aprehensibles i sistematitzables mitjançant indicadors prefixats, oferint eines per a la detecció de patrons que poden repetir-se al llarg de diferents contextos situacionals o temporals.
- 6) Permet l'anàlisi i seguiment dels casos discordants.
- 7) Representa, finalment, una excel·lent eina per possibilitar i sistematitzar la participació dels subjectes implicats en els fenòmens objecte d'estudi a la construcció conjunta del coneixement sobre ells mateixos.

Ens agrada especialment el símil que realitza Conde (2002) utilitzant terminologia i conceptes sanitaris, així ens parla de “**signes**” per il·lustrar el concepte quantitatiu i ho defineix com tot allò que es demostrable i que per si sol podria sustentar un diagnòstic: resultats analítics, resultats proves complementàries, constants vitals, etc i parla de “**síntomes**” per referir-se al concepte qualitatiu definit com tot allò que no està a la vista, però el subjecte, en aquest cas el pacient, refereix com el que li passa, el que sent, molts cops individual i subjectiu: nivell de dolor, molèsties, angoixa, pors, etc. Aquesta idea es recull en el gràfic següent.

Gràfic 9.1. Eixos paradigmàtics de les perspectives quantitativa/qualitativa.



Font: Adaptat de Conde (2002).

La majoria dels autors revisats exposen que l'elecció del tipus d'investigació a realitzar, l'elecció entre les metodologies quantitativa i qualitativa, té a veure en com vol l'investigador apropar-se a l'objecte d'estudi i com desitja posteriorment mostrar els seus resultats, però segons la nostra opinió a l'anar contrastant les aportacions teòriques diverses, també està relacionat amb la construcció personal de com entenem el món en el que estem i en el que succeeixen els fenòmens que volem estudiar, perquè aquesta construcció és bàsica a l'hora de plantejar la primera pregunta que mou tota la recerca, i en la que ja hi ha de forma implícita on es situa l'investigador, quin és el lloc que ocupa, des de quina perspectiva mira, ja que completant una reflexió de Sandin (2006) podem afirmar que en l'exercici de l'activitat investigadora es pot "mirar" des de diversos llocs i fer-ho amb "mirades" diferents.

En el nostre cas la present recerca es podria dir que presenta una part de metodologia qualitativa, concepte que Strauss i Corbin (2002, p. 12) defineixen

com “cualquier tipo de investigación que produzca hallazgos a los que no se puede llegar mediante procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”. La infinitat de combinacions possibles a l’hora de realitzar la recollida de dades, l’anàlisi de les mateixes, l’ordenació, la categorització, permet utilitzar procediments estadístics, quantificar, fer servir tipus d’estudis i dissenys tradicionalment quantitativs i interpretar, intentar comprendre i explicar-ho des d’una posició, una mirada qualitativa. Els mateixos autors expliquen que la investigació qualitativa pot aproximar-se a quasi tot, pot presentar recerques sobre la vida de les persones, les experiències viscudes, els comportaments, emocions i sentiments, el funcionament de les organitzacions, els moviments socials, els fenòmens culturals, etc.

Aquesta característica tan àmplia porta a Brunet, Pastor i Belzunegui (2002) a afirmar que el plantejament qualitatiu ens ha de permetre aprofundir en el procés de construcció social de conceptes i accions i poder entendre com els individus han anat construint l’estructura bàsica del seu pensament i experiència, el significat, el manteniment i la participació a través del llenguatge i altres construccions simbòliques, alhora que ens ha de permetre reduir l’anàlisi a àmbits limitats d’experiència a través de la immersió en els contextos on passen. La referència al llenguatge i a la simbologia també està present en l’aportació de Sandoval (2002) quan afirma que la investigació qualitativa suposa que no tot és tan regular, objectiu, mesurable i predictable, sinó que la veritat es construeix amb significats i símbols, el que implica la recerca d’aquesta construcció i dels seus significats.

Fem nostres les reflexions aportades per López (2002) al voltant de les principals característiques de la investigació qualitativa:

- L’investigador es constitueix en instrument de mesura: les dades són filtrades pel criteri de l’investigador, per tant existeix un alt grau de subjectivitat que requerirà disciplina personal: autoconsciència, reflexió contínua, autocrítica i en alguns casos l’ajuda del criticisme extern.
- No sol provar teories o hipòtesis: és, més aviat, un mètode de generar teories i hipòtesis.

- No té regles de procediment: el mètode de recollida de dades no s'especifica prèviament. Les variables no queden definides operativament ni solen ser susceptibles de mesurament.
- Té un abordatge holístic: busca abastar el fenomen en conjunt.
- Adopta un caràcter recursiu, el disseny de la investigació és emergent, per tant es va elaborant a mesura que avança la investigació. Si apareixen desajustos importants es pot fins i tot replantejar el problema, adoptant les modificacions que es considerin oportunes.
- Utilitza la categorització: la metodologia qualitativa es basa en l'ús de categories, entenent aquestes com cadascun dels elements o dimensions de les variables investigades i que serviran per classificar o agrupar les diverses unitats d'anàlisi.
- En general no permet una anàlisi estadística. De vegades es poden fer recomptes de freqüències i categoritzacions, però només quan s'està molt segur del que s'explica.
- Si en el curs de la investigació apareix una troballa no prevista en els objectius de la mateixa, aquests es poden reformular i ser incorporats a la recerca.

I finalment per recuperar la reflexió continguda en aquest apartat referida a la relació entre l'investigador i el món aportem la següent afirmació:

La investigación cualitativa consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo.

(Denzin i Lincon, 2005, p. 3, a Rodríguez i Valldeoriola, 2000, p. 47)

Però tot i donar un pes important a tot lo qualitatiu, la present recerca recull també aspectes de la metodologia quantitativa que Albert (2007 p. 37) defineix com aquella que “establece una serie de hipótesis que suelen ser suposiciones de la realidad y se diseña un plan para someterlas a prueba”. La mateixa autora indica que la metodologia quantitativa presenta uns trets característics dels que destaquem:

- Busca els fets o causes dels fenòmens prestant poca atenció als estats subjectius dels individus.
- Utilitza la medicció controlada amb instruments validats i fiables com els qüestionaris.
- S'orienta als resultats.
- Utilitza dades sòlides i repetibles.
- Tots els procediments de la recerca han de ser públics, replicables i independents de l'investigador.
- Es redueix als fenòmens observables que siguin susceptibles de medicció, anàlisi estadístic i control experimental.

Per a Salamanca (2013) la metodologia quantitativa centra la seva atenció en l'estudi d'aquells fenòmens que es poden mesurar “pretende conocer quién, cómo, cuándo, cuánto y por qué de un fenómeno” i afirma que la seva principal orientació consisteix en posar a prova per a confirmar o denegar hipòtesis que permetin relacionar teories amb fets concrets.

Ambdues autores fan palès que la metodologia quantitativa utilitza les matemàtiques, l'estadística i bàsicament els números per explicar les seves conclusions.

Davant el dubte de quina metodologia utilitzar, Creswell (2009) aporta tres preguntes bàsiques:

- 1) **Quin enfocament és el que millor es complementa amb el plantejament del problema?** Els estudis que busquen establir tendències s'acomoden millor a enfocaments quantitius; els que busquen conèixer en profunditat un fenomen s'aproximen més a enfocaments qualitius.
- 2) **Quin enfocament està més d'acord amb la concepció del coneixement de qui ha de realitzar la recerca?** La concepció epistemològica de l'investigador per abordar el problema que vol estudiar ha d'ajudar a prendre una decisió sobre la metodologia.

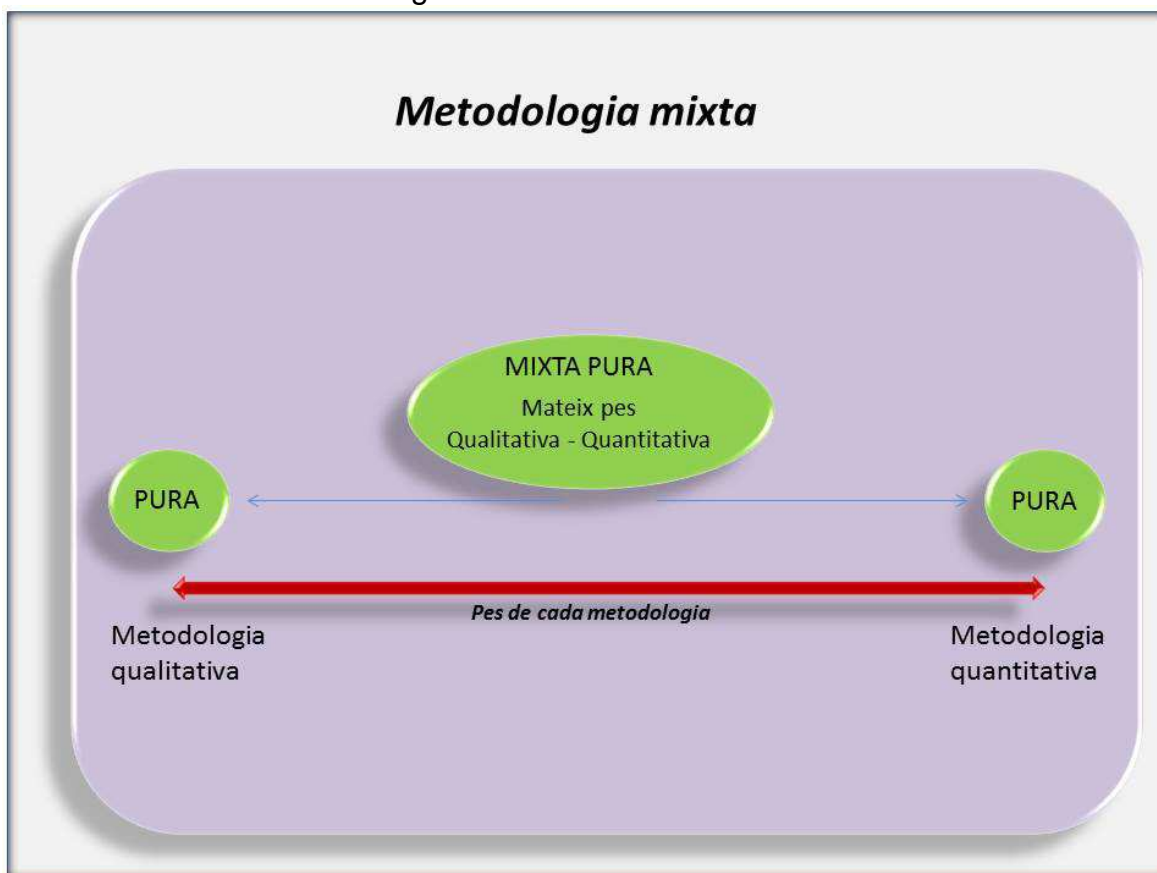
- 3) **Quin enfocament s'ajusta més a les pràctiques investigadores de qui ha de realitzar l'estudi?** El domini de les estratègies per part de l'investigador composa un dels principals criteris per assegurar la qualitat del producte final.

Considerant tot el que s'ha escrit fins ara en aquest apartat, la present recerca conté aspectes qualitatius i aspectes quantitius, preveu utilitzar tècniques qualitatives i quantitatives en la recollida i el tractament de les dades, voldria mesurar però també interpretar i comprendre, el que ens fa posicionar en un enfocament mixt, seguint a Hernández, Fernández i Baptista (2010 p. 546):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Els mateixos autors parlen d'un consens entre autors i autores en la primera dècada del segle XXI per considerar que l'enfocament mixt integra processos qualitatius i quantitius segons les necessitats de la recerca i d'acord amb el continu quantitau - qualitatiu que presentem a continuació.

Gràfic 9.2. Continu Metodologia Mixta.



Adaptat de Hernández, Fernández i Baptista (2010)

Així doncs la present recerca adopta un enfocament de **metodologia mixta**.

Expliquem a continuació quina és la forma d'aproximació, el mètode que s'ha triat per desenvolupar el present treball.

#### 9.5. Mètodes.

Entenem com a mètodes la gama d'aproximacions utilitzades per a reunir les dades que han d'utilitzar-se com a base per a la inferència, la interpretació, l'explicació i la predicció (Cohen i Manion, 2002). L'elecció dels mètodes dependrà de la finalitat de la investigació, de la metodologia i del tipus d'informació necessària, i també de l'avaluació dels recursos materials i humans disponibles per al projecte (Vivar, McQueen, Whyte i Canga, 2013).

La nostre recerca queda emmarcada dins de la **investigació educativa** i tria pel seu desenvolupament la **metodologia mixta** (qualitativa - quantitativa). Pel que fa



als mètodes utilitzats, com és evident, s'ha optat per la combinació de mètodes qualitius i quantitius, per considerar que la combinació enriqueix considerablement la recerca. Cook i Reichardt (2000, p. 139 cit. a Lleixà, 2009, p.146) plantegen almenys tres raons per combinar mètodes qualitius i quantitius:

- 1) La investigació educativa té propòsits comuns que exigeixen una varietat de mètodes.
- 2) Els dos mètodes poden complementar-se mútuament per oferir percepcions que cap dels dos pot fer per separat.
- 3) Cap mètode està lliure de prejudicis, només es pot arribar a la veritat mitjançant la utilització de tècniques múltiples.

González i Ruiz (2011) afegixen

- 4) És un error identificar de manera exclusiva la subjectivitat amb la metodologia qualitativa i l'objectivitat amb la metodologia quantitativa.
- 5) La investigació científica ha d'interessar-se tant pel procés com pel resultat.
- 6) La investigació ha de combinar el rigor formal de la metodologia quantitativa i la creativitat i plasticitat de la metodologia qualitativa.
- 7) Ambdues metodologies degudament entrelaçades proporcionen una visió més àmplia dels fenòmens humans.

Per a Rodríguez i García (1999) qualsevol mètode que s'utilitzi té caràcter instrumental doncs el mètode ha d'intentar donar resposta als interrogants plantejats a la investigació. La responsabilitat de l'investigador és conèixer i comprendre la diversitat de mètodes disponibles i les característiques de cadascun. "La competencia del investigador radica en su versatilidad y flexibilidad metodológica, conociendo las posibilidades y limitaciones de cada estrategia metodológica". Rodríguez y García (1999, p. 68).

Els mètodes triats pel desenvolupament de la present recerca són el lingüístic d'obtenció d'informació (mètode que utilitza la interrogació per obtenir la informació) o d'enquesta i l'experimentació. Veiem a continuació aquest últim mètode amb una mica més de detall.

#### 9.5.1. El mètode experimental.

Tal i com s'ha explicat en el Quadre 9.1 d'aquest capítol, en l'apartat de mètodes trobem: l'experimentació, l'observació i l'enquesta. Un dels que s'utilitza en aquesta investigació es l'**experimentació**. Per experimentació s'entén l'aplicació d'un conjunt de manipulacions, procediments i operacions de control, de manera que proporcionen informació no ambigua sobre el fenomen que es tracta d'estudiar (Ramírez, 2012).

Segons Ballesteros (2003) la finalitat del mètode és establir relacions causals entre les variables implicades en un fenomen educatiu. Per a Hernández, Fernández i Baptista (2007) i Salamanca (2013), una variable és una propietat, una característica, que no és constant, pot variar i la variació és susceptible de mesurar-se o observar-se. Les variables són la base o matèria primera de la investigació quantitativa, les diferents formes d'anàlisi de les dades recollides o disponibles per a una investigació es refereixen a variables. Tant el problema d'investigació, com els objectius buscats es formulen amb l'ús d'una o més variables (Amor, 2012; Briones, 2003).

Seguint a Cauas (2006), Cohen i Manion (2002), Corbetta (2007), León i Montero, (2011) i Salamanca (2013) definirem el concepte de variables independents i de variables dependents.

**Variables independents** - Són les variables explicatives, susceptibles de donar comptes de les variables dependents. Aquelles que l'investigador manipula a l'espera de que produeixin un determinat efecte; els seus valors no depenen de cap altre variable, sinó de la voluntat i propòsit de l'investigador.

**Variables dependents** - Són les variables a explicar, és a dir, l'objecte de la investigació. Aquelles sobre les que l'investigador espera trobar canvis com a conseqüència de l'acció de les variables independents.

Per seguir desenvolupant aquest apartat ens centrarem en la primera part de la taula 9.2, posicionant-nos des d'una perspectiva empírica - analítica i tractant com a tipus d'estudis els: experimentals, quasi experimentals i preexperimental.

Taula 9.2. Perspectives metodològiques i tipus d'investigació.

Perspectives	Tipus d'investigació
<b>Empíric - analítica</b> (quantitativa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimental</li> <li>• Quasi experimental</li> <li>• Preexperimental (<b>ex-post-facto</b>)</li> </ul>
Constructivista (qualitativa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenomenològica</li> <li>• Interaccionisme simbòlic</li> <li>• Etnografia</li> <li>• Teoria fonamentada</li> <li>• Etnometodologia</li> <li>• Fenomenogràfica</li> <li>• Estudi de cas</li> <li>• Biogràfic narrativa</li> <li>• Hermenèutica</li> <li>• Històrica</li> </ul>
Sociocrítica (qualitativa)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigació- acció</li> <li>• Participativa</li> <li>• Col·laborativa</li> <li>• Feminista</li> <li>• Avaluativa</li> <li>• Investigació basada en el disseny</li> </ul>

Font: Adaptat de Cohen i Manion (2002), Bisquerra (2003) i Rodríguez i Valldeoriola (2010).

Així doncs, trobem dissenys experimentals en què l'investigador manipula el fenomen i controla totes les variables i per tant el grau de control és molt alt; quasi experimentals, en què l'investigador manipula el fenomen però no controla exhaustivament totes les variables, mètodes preexperimentals, en què l'investigador té una actitud passiva ja que la relació entre variables que es desitja conèixer ja s'ha produït amb anterioritat (Gutierrez, 2011) i, seguint a Montero i León (2002), estudis **ex-post-facto** que és on s'ubica la nostre recerca. En el nostre cas el fenomen, allò que volem estudiar, ja ha succeït.

Aquest tipus de disseny es podria definir com la recerca sistemàtica i empírica en la que l'investigador no posseeix el control directe de les variables independents degut a que les seves manifestacions ja han ocorregut o a que són inherentment no manipulables (Albert, 2007).

“El investigador llega después de que haya ocurrido” (León i Montero, 2011, p. 363) això és el que significa l'expressió ex- post- facto. El que es troba l'investigador ja ha passat, ja han ocorregut les causes (variables independents) i la conseqüència (variable dependent), i en aquest cas només es pot tractar de reconstruir els fets.

Per a Cohen i Manion (2002) ex post facto significa **allò que s'ha fet abans**, en el context de la investigació social i educativa, vol dir després del fet o retrospectivament i es refereix a aquells estudis que investiguen les possibles relacions de causa efecte en observar una condició o estat de la qüestió i buscant enrere en el temps els factors causals versemblants. L'investigador es pregunta quins factors semblen estar associats amb determinats fets o condicions o comportaments, per tant és un mètode per obtenir antecedents possibles dels fets que han succeït i per tant no es poden dirigir ni ser manipulats per l'investigador.

Per a Bernardo i Calero (2000) i Cancela, Cea, Galindo i Valilla (2010) ex-post-facto significa **després de fet**, fent al·lusió a que primer es produeix el fet i posteriorment s'analitzen les possibles causes i conseqüències, així es tracta d'un tipus d'investigació en el que no es modifica el fenomen o situació objecte de l'anàlisi.

Kerlinguer (2002, p. 65) defineix la investigació ex-post-facto com “aquella en que la variable o variables independentes ya han ocurrido y en la que el investigador la inicia con la observación de una variable o variables independientes” En la situació d'investigació ex-post-facto no és possible el control de la variable independent i el que és més important, no és possible l'atzar. Aquest tipus de recerca és especialment adequada en contextos socials i educatius, en els que la variable o variables independents estan fora del control de l'investigador.

Per a Mateo (1997) l'enfocament ex-post-facto proposa una via d'aproximació al coneixement del fenomen objecte d'estudi de **màxim respecte** a la **situació natural** d'aquest. No modifica el context ni en manipula les variables, renúncia al control experimental, sense que això signifiqui deixar d'aplicar models sistemàtics d'acció que garanteixin la científicitat del procés. Segons el mateix autor

“proporciona tècniques de descripció de la realitat, anàlisi de les relacions, categorització, discriminació, simplificació i organització de la multitud de variables que configuren els contextos educatius” (Mateo, 1997, p. 9)

Per a seguir concretant el tipus de disseny en que s'ubica la present recerca, l'enfocament és **retrospectiu**, donat que les situacions, els elements i les respostes donades ja han succeït, estan allunyades en el temps del moment en que l'investigador inicia la seva tasca. A més, en el nostre cas, ha succeït dins de l'organització, en una única institució, afectant a tot el grup classe i a la comunitat educativa, el que ens permet parlar de **grup únic**; segons Montero i León (2005) aquesta categoria implica que l'investigador té la possibilitat d'incloure en la seva mostra participants que a més de determinats valors en la variable dependent posseeixin la major heterogeneïtat possible en totes les variables potencialment independents.

Així doncs la present recerca utilitza el **mètode experimental**, en un **disseny preexperimental ex-post-facto, retrospectiu de grup únic**.

#### 9.6. Tècniques.

Schulman (1989, p. 11, a Imbernon, 2007, p. 24) afirma que qualsevol mètode, tècnica o via d'anàlisi pot ser vàlid quan ens aporta llum sobre el fenomen educatiu que es vol estudiar. Parla de “models híbrids” que barregen experimentació amb etnografia, regressions múltiples amb estudis de casos, etc, suscitant noves formes de desenvolupament de la recerca.

Schmelkes (2001) comenta que tot i ser la naturalesa de la pregunta a respondre la que marca les tècniques escollides, hi ha una sèrie d'aspectes que influeixen també en l'elecció definitiva: el temps disponible, els recursos amb els que es compta, el coneixement previ que l'investigador té sobre el tema, el grau de relació de l'estudi que s'inicia amb d'altres ja existents, etc. La mateixa autora argumenta que la manera en com cada investigador decideix recollir les dades per l'obtenció de la informació, s'ha de jutjar en funció de la seva pertinença respecte al tipus de pregunta i les consideracions explicades anteriorment i fa la següent observació :

Más importantes son las preguntas que se refieren al tipo de datos que recoge y a la forma en que estos datos van a ser trabajados, porque ninguna elección de técnicas de investigación, por más innovadora que sea, libera al investigador de partir de categorías teóricas (Schmelkes, 2001, p. 84).

Per a Corbetta (2007) les tres accions bàsiques que fonamenten les tècniques d'investigació són: **observar, preguntar i llegir**. Estem d'acord amb l'afirmació, en el nostre cas i d'acord amb el contingut del Quadre 6.1. ens centrarem en dos dels tres blocs referits a les tècniques, d'una banda les relacionades amb l'obtenció de la informació en les que treballarem **el qüestionari i l'entrevista**, i de l'altre les d'anàlisi de la informació, de les que treballarem **l'anàlisi documental**.

Les tres tècniques escollides estan basades en el llenguatge, en el cas de l'anàlisi de documents, el subjecte és passiu, les paraules estan incrustades en els paràgrafs servint de vehicle d'expressió de les idees; en el cas del qüestionari i l'entrevista s'utilitza el llenguatge com a mitjà per obtenir informació, interaccionar amb el subjecte, fer-li preguntes i saber què pensen, què senten i què fan les persones, conèixer els seus pensaments, idees, creences, opinions, emocions, etc, aspectes als que només podem accedir mitjançant el llenguatge (Ruiz, 2009).

Las observaciones etnográficas, la revisión histórica de documentos, la investigación sociológica de la interacción, la sociología del conocimiento, la psicología social, etc., se enfrentan a diálogos, a textos escritos, a entrevistas, etc., es decir, a lenguaje. Además, luego de la necesaria etapa de recolección y confección del corpus que será sometido a análisis, los investigadores producen textos acerca de esos textos en una suerte de doble hermenéutica (Santander, 2011, p. 208).

A continuació detallem cadascuna de les tècniques escollides: qüestionari, entrevista i anàlisi documental.

### 9.6.1. Qüestionari.

Per a Cohen y Manion (2002) les enquestes responen als amplis estudis descriptius que recopilen grans nombres de dades en un moment determinat, mitjançant diferents tipus d'instruments entre els que el **qüestionari** és el més utilitzat.

Es sol relacionar el qüestionari amb enfocaments i dissenys quantitius construïts per contrastar punts de vista i no per explorar-los, per descriure i explicar poblacions i situacions reals a partir de variables quantitatives, susceptibles de ser mesurades i descrites objectivament; però darrerament, cada cop amb més freqüència, el qüestionari apareix com a únic instrument de recollida d'informació d'investigacions qualitatives (Lleixà, 2009).

El qüestionari es realitza sobre una mostra de subjectes representatius d'un col·lectiu més ampli, i consisteix a aplicar procediments més o menys estandarditzats d'interrogació amb la finalitat d'obtenir informació sobre determinats aspectes de la realitat social i el comportament humà (Brunet et al., 2002).

Ruiz Bueno (2009) dóna els següents consells per la confecció de les preguntes:

- Utilitzar un llenguatge entenedor que totes les persones interrogades puguin entendre.
- Procurar que cada pregunta reflecteixi només una idea.
- Buscar una redacció clara, inequívoca i precisa.
- No recollir més informació que la que és necessària pel problema que s'investiga.
- Redactar les preguntes en forma personal i directa.

En el cas del present treball el qüestionari és **autoadministrat** i es distribueix de forma **presencial**, és a dir es lliura en suport paper als subjectes que han de respondre i es dona un temps per a configurar les respostes; finalitzat aquest temps el qüestionari es recull. Les respostes es donen de forma lliure, amb l'única

limitació del temps, sense la participació activa de l'investigador, que pot estar absent en el moment de la recollida d'informació (García Muñoz, 2003).

#### Avantatges i desavantatges de la tècnica.

Seguint a Buendía i Colás (1998) i Lleixà (2009) els principals avantatges són:

- Les persones que recullen informació no han d'estar preparades expressament per fer-ho.
- El lliurament i recollida no ha de ser necessàriament personal.
- Fàcil distribució i recollida d'informació.
- Compara directament grups i individus.
- Les respostes poden ser més meditades en no exigir-se un límit de temps en la realització.
- Dóna retroalimentació i ajuda a elaborar conclusions.
- Més llibertat d'expressió en no trobar-se limitada la persona enquestada per la presència o pressió d'un entrevistador.
- Més facilitat en l'anàlisi i tractament de la informació, gràcies a la possibilitat d'homogeneïtzació i estandardització de les respostes.

I els desavantatges:

- L'anàlisi requereix força temps.
- Es necessita gran preparació per aconseguir preguntes clares i rellevants.
- És difícil aconseguir preguntes que explorin amb deteniment.
- L'eficàcia depèn molt de la capacitat lectora.
- Les persones enquestades intentaran donar respostes "correctes".
- La manca de contacte personal entre la persona entrevistada i la persona entrevistadora fa que la primera no es plantegi cap compromís, responsabilitat o seriositat en la realització o en les respostes donades al qüestionari.
- Les respostes poden estar afectades per les condicions afectives o emocionals de la persona enquestada en el moment de respondre.



Malgrat aquests inconvenients que s'han tingut en compte, s'ha triat el **qüestionari autoadministrat** com un dels instruments de recollida de dades.

#### 9.6.2. L'entrevista.

Iniciem l'apartat amb tres definicions d'entrevista vinculada als processos d'investigació, per a Albert (2007, p. 121): “una entrevista es un encuentro hablado entre dos individuos que comporta interacciones tanto verbales como no verbales”. Per a Corbetta (2007), és una conversa provocada per l'entrevistador, realitzada a un nombre determinat de subjectes triats a partir d'una planificació feta en el sí d'una investigació, que té una finalitat de tipus cognitiu, està guiada per l'entrevistador i respon a un esquema de preguntes flexible. Finalment per a Cohen i Manion (2002, p. 378): “Diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él, sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación, de descripción, de predicción o de explicación sistemática”.

L'entrevista posseeix qualitats que les proves i escales objectives i les observacions del comportament no tenen. L'entrevista és flexible, adaptable i pot utilitzar-se amb freqüència quan cap altre mètode és adequat. Amb ella pretenem conèixer la perspectiva del subjecte estudiat, comprendre les seves categories mentals, interpretacions, sentiments i les motivacions que guien les seves accions (Corbetta, 2007).

Cohen i Manion (2002) i Albert (2007) afirmen que l'entrevista es pot utilitzar:

- Com un dispositiu exploratori per ajudar a identificar variables i relacions per suggerir hipòtesis i per guiar altres fases de la investigació.
- Com a l'instrument principal de la investigació.
- Com a complement d'altres mètodes per fer un seguiment dels resultats inesperats, o profunditzar en aspectes recollits mitjançant altres tècniques.

Segons Bernabeu (2009) l'entrevista estableix set passes diferenciades:

- 1) **Selecció del tema:** tenir molt clares quines són les preguntes de recerca a les que volem donar resposta, quin ha estat el motiu que ens ha portat a

triar com a tècnica l'entrevista, què és el que volem saber, amb quina informació volem treballar.

- 2) **Disseny**: tenir clar el pas anterior ens portarà al disseny de les preguntes a realitzar, el llenguatge a utilitzar, la posta en escena de l'acció, sempre en funció del coneixement que es busca i tenint en compte les implicacions ètiques del mateix.
- 3) **Entrevista**: s'han de cuidar tots els aspectes relacionats amb la relació interpersonal que sorgeix en la situació d'entrevista entre els actors de la mateixa. S'ha d'intentar recavar la informació necessària.
- 4) **Transcripció**: la preparació, amb propòsits d'anàlisi, el material obtingut en l'entrevista usualment implica convertir-lo en material escrit. En aquest pas és important tenir presents els aspectes ètics que han d'impedir la modificació del material recollit a l'entrevista.
- 5) **Anàlisi**: estudi en profunditat dels resultats de les entrevistes, aplicació del paradigma interpretatiu més adequat.
- 6) **Verificació**: en aquest pas es valora la fiabilitat i la validesa, s'analitza la consistència dels resultats i s'estableix si aquests es corresponen al propòsit del que es busca investigar.
- 7) **Preparació de l'informe**: es refereix a preparar la comunicació final de l'estudi, en forma consistent amb els criteris científics i incloent els factors ètics de la investigació.

Seguint a Albert (2007), Cohen i Manion (2002), Corbetta (2007), León i Montero (2011), López i Sandoval (2013), Salamanca (2013) i Vela (2001), les entrevistes es poden classificar en :

#### Estructurades, dirigides, formals o normalitzades.

L'entrevistador actua sota un esquema establert d'interacció que incorpora preguntes prefixades amb anterioritat i a les que la persona entrevistada ha de respondre d'una forma més o menys tancada, sense massa llibertat de resposta. Es fan les mateixes preguntes als entrevistats, amb la mateixa formulació i en el mateix ordre.

Els objectius, els continguts i les tècniques d'actuar estan clarament determinades i previstes anticipadament. L'entrevistador desenvolupa un rol directiu, l'entrevistat es limita a respondre a les preguntes formulades. Tot això provoca rigidesa, formalisme i restricció a l'hora de formular les preguntes i elaborar les respostes.

Semiestructurades, poc dirigides, menys formals o mixtes.

Oscil·la entre les entrevistes estructurades i no estructurades, depenent dels objectius de l'investigador i de l'estratègia de conversa que vulgui utilitzar. L'entrevistador disposa d'un guió que recull els temes que vol tractar al llarg de l'entrevista i els va desenvolupant mentre interroga a l'entrevistat, adaptant-se al seu ritme, al seu nivell cultural i a les respostes que va obtenint.

No estructurades, no dirigides, completament informals, o no normalitzades.

Són aquelles en les que l'entrevistador dirigeix l'entrevista amb un esquema molt flexible en la formulació de les preguntes i dóna a l'entrevistat una gran llibertat de resposta. Aquest tipus d'entrevista es caracteritza per no tenir determinats els objectius ni els continguts a tractar. L'entrevistador té un comportament el menys directiu possible, aproximant l'entrevista a un diàleg simètric. Pot variar en qualsevol moment l'estratègia de conversa per introduir temes que consideri més convenients, obtenint així informació de major qualitat.

En el cas de la present recerca s'ha utilitzat un format **d'entrevista semiestructurada**, que parteix d'un guió fixat amb anterioritat i busca un diàleg còmode, flexible en el que es pugui donar resposta a les preguntes plantejades en el guió i, un cop cobert aquest objectiu, obtenir tota la informació complementària possible que el subjecte vulgui compartir amb l'entrevistador.

A partir de l'aportació de Bernabeu (2009, p. 146) s'elabora la següent taula en la que es descriuen les principals característiques d'aquest format d'entrevistes.

Taula 9.3. Característiques bàsiques de les entrevistes semiestructurades.

Aspectes	Característiques
Requeriment bàsic	Precisa de la presència d'un entrevistador.
Guió	Flexible, permet adaptar-se a l'entrevistat. Es poden formular noves preguntes i ampliar respostes.
Tipus de preguntes	Generals no estructurades, obertes o tancades.
Ordre de les preguntes	Flexible, admet canvis.
Durada	Limitada.
Comunicació	Verbal.
Observació	Es poden observar i informar de les reaccions de l'entrevistat.
Repetició	Es poden repetir sessions.
Acord	Precisa consentiment informat.

Font: Adaptat de Bernabeu (2009, p.146).

Per totes aquestes característiques que atorguen a la tècnica una enorme flexibilitat i permetem l'aprofundiment en la informació que s'espera obtenir, **l'entrevista semiestructurada** és una de les tècniques utilitzades en el present treball.

#### 9.6.3. Anàlisi de documents.

Les societats modernes produeixen cada dia una enorme quantitat de documents diversos, la majoria en suport paper, tot i que en els darrers anys han aparegut altres formats i suports en el que ubicar i transferir la informació.

Per a Fernández (2002) els documents escrits tenen una gran importància donada la capacitat de convertir-se en registres històrics, als que es pot accedir amb molta facilitat, buscant complementar aspectes determinats de la investigació o constituint l'eix central d'una recerca. Aquesta mateixa autora classifica els documents segons la seva naturalesa en:

- **Documents personals:** cartes, agendes, diaris, memòries, autobiografies, sermons, discursos.
- **Obres de creació literària:** poemes, contes, assajos, novel·les, històries, obres de teatre.

- **Documents institucionals:** agendes, cartells, consignes, fullets, minuts de juntes, resums executius, reglaments.
- **Informacions periodístiques:** anuncis, editorials, comentaris, articles.
- **Productes del treball de camp:** material etnogràfic, històries de vida.
- **Obres de caràcter científic:** informes d'investigació, revistes, llibres, enciclopèdies.

En el cas de la nostre recerca ens centrarem en els “documents institucionals”, que segons Corbetta (2007) són aquells produïts per les institucions o pels individus en el context de les seves funcions institucionals; des del registre d'entrades i sortides dels treballadors, a la memòria anual, passant per les normatives internes de funcionament.

Sent els documents un tipus de producció humana, poden tenir diferents finalitats i donar resposta a diferents necessitats, poden constituir un recull de dades en un llistat o desenvolupar-se en un format d'informe amb característiques de narració, poden ser freds, objectius, o poden contenir una càrrega subjectiva i personal de qui genera el document. Tots aquests aspectes són els que cal desvetllar mitjançant l'anàlisi documental.

L'anàlisi d'informació continguda en els documents és una forma d'investigació. L'objectiu és la captació, avaluació, selecció i síntesi dels missatges subjacents en el contingut dels documents, a partir de l'anàlisi dels seus significats, a la llum d'un problema determinat (Dulzaidés i Molina, 2004). Per a Sarduy (2007) mitjançant la revisió dels documents s'obtenen una gran quantitat de dades que requereixen posteriorment d'una ordenació específica, per a poder ser interpretades.

Seguint a Amezcua i Gálvez (2002) i Porta i Silva (2003) dins d'aquest apartat podríem considerar dues formes d'anàlisi diferenciades: **anàlisi de contingut i anàlisi de discurs**.

#### Anàlisi de contingut

Es refereix a un conjunt de mètodes i procediments d'anàlisi de documents que posa èmfasi en el sentit del text. Permet analitzar amb detall i profunditat el

contingut de qualsevol interacció comunicativa i quantificar els materials de la comunicació humana. Estableix dos graus de complexitat, descriptiu i inferencial, recorre a tècniques d'anàlisi tant quantitatives com qualitatives i distingeix tres tipus d'anàlisi:

- **sintàctic**: s'interessa per la morfologia del text, permetent la recerca i recompte de paraules i caràcters.
- **semàntic**: busca el sentit de les paraules i l'anàlisi dels temes i categories proposades.
- **pragmàtic**: pretén descobrir les circumstàncies en que la comunicació té lloc.

El text s'entén com a document a ser comprès, dins d'un temps i un context concret ja que es considera com il·lustració d'una situació determinada.

### Anàlisi de discurs

L'estudi del discurs pretén formular teories sobre les tres dimensions que el componen:

- 1) L'ús del llenguatge: estructures del text i la conversa.
- 2) La comunicació de creences: cognició.
- 3) La interacció en situacions d'índole social.

L'anàlisi del discurs es mostra com el referent idoni per estudiar les institucions socials i polítiques, les organitzacions, les relacions de grup, estructures, processos, rutines i molts altres fenòmens en les seves manifestacions més concretes.

Es considera que llegir el discurs, és llegir la realitat social, ja que el llenguatge a més de ser el vehicle que ens permet expressar les nostres idees, és també un dels elements de la construcció social (Santander, 2011).

En consecuencia, analizar contenidos y mensajes es procesar, por medio de un método -evaluado como "seguro"-, las informaciones que se encuentran en ellos, registrando lo que contienen y descubriendo su significado profundo tras la forma en que se presentan. Por tanto, se trata de un proceso que asocia descripción, clasificación y transcripción, mediante sucesivas comparaciones y asociaciones,

que se ejecutan siguiendo un código prediseñado al efecto (en función del objetivo) (Faúndez, 2002, p. 14).

En la present recerca s'utilitza com a tècnica **l'anàlisi documental**, combinant l'anàlisi de **contingut** i l'anàlisi de **discurs**, segons l'objectiu de l'anàlisi i el tipus de document a analitzar.

Per tal de denominar i caracteritzar el tipus de recerca o investigació que presenta aquesta tesi, a l'igual que qualsevol qualificació, la seva base està constituïda pels criteris primaris que permeten la creació de tipus. Per aquest motiu definirem aquesta investigació atenent a 5 criteris de classificació: Els objectius d'investigació, el tractament de la variable de temps i el compliment dels supòsits de la experimentació (Cea-D'ancona, 2012) i afegim la metodologia utilitzada i l'àmbit d'actuació. D'aquesta manera podem dir que el present estudi és, respecte als seus objectius, exploratori, descriptiu, i en certa mesura avaluatiu, d'impacte i necessitats. Si considerem la variable temporal és una investigació transversal o seccional i segons els supòsits experimentals, es preexperimental de disseny ex-post-facto de grup únic. També podem definir l'estudi que presentem com de metodologia mixta (Plowright 2012), ja que s'utilitza la combinació de les aproximacions metodològiques qualitativa i quantitativa de forma complementaria, tenint però un pes major la metodologia quantitativa. Finament és una investigació educativa pel seu àmbit d'actuació.

#### 9.7. Resum del capítol.

En aquest capítol s'ha realitzat una descripció de les principals característiques metodològiques de la present recerca, des d'una aproximació teòrica, per tal de mostrar els diferents aspectes que la configuren. Així s'ha explicat que el treball de recerca queda emmarcat dins de la investigació educativa, desenvolupant-se amb metodologia mixta, utilitzant el mètode lingüístic d'obtenció d'informació i l'experimental en un disseny preexperimental ex-post-facto, retrospectiu de grup únic i fent servir com a tècniques per recollir les dades de la recerca les tècniques següents: qüestionari autoadministrat, entrevista semiestructurada i l'anàlisi documental.

## [ CAPÍTOL 10 ]

### 10. FASES DE LA RECERCA.

---

Sólo comprendemos aquellas preguntas que podemos responder.

Friedrich Nietzsche<sup>61</sup>

---

#### 10.1. Introducció.

Umberto Eco en el seu llibre *Como se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (2001, p. 19), defineix el que segons la seva opinió comporta fer una tesi doctoral.

Hacer una tesis significa: (1) localizar un tema concreto; (2) recopilar documentos sobre dicho tema; (3) poner en orden dichos documentos; (4) volver a examinar el tema partiendo de cero a la luz de los documentos recogidos; (5) dar una forma orgánica a todas las reflexiones precedentes; (6) hacerlo de modo que quien la lea comprenda lo que se quería decir y pueda, si así lo desea, acudir a los mismos documentos para reconsiderar el tema por su cuenta.

I afegeix que és imprescindible posar en ordre les pròpies idees i seguir una dinàmica de treball, la que hagi triat l'investigador, amb disciplina i rigor.

El que Eco planteja és un procés, una seqüència, una proposta d'estructuració mental que tot investigador ha de seguir per poder assolir l'èxit d'una redacció definitiva. Posar en ordre les idees, llistar totes les activitats a fer i el seu ordre temporal, agrupar-les i començar a treballar; en definitiva es tracta de planificar totes les passes que ha de donar l'investigador, des del mateix moment que es planteja iniciar la recerca.

Rodenes, Chismol i Arango (2000) suggereixen que un cop planificades les diferents tasques que configurarien el procés de confecció d'una tesi doctoral, aquestes han de fragmentar-se en tasques curtes, que portin associat l'efecte

---

<sup>61</sup> Filòsof i poeta alemany (1844-1900)



motivador de que són assolibles a curt o mig termini. A més aquestes tasques necessàriament han d'estar inserides en un calendari d'acord als terminis acadèmics, però també a les disponibilitats personals de temps i afegeixen un curiós concepte:

Es necesario además crear *reglas de parada*, para saber cuándo se ha terminado un trabajo. Una característica importante del trabajo intelectual (desde el proyecto final de carrera hasta la tesis) es que no suele haber una base física de terminación del trabajo, y por ello, no hay límite de terminación. [...] Las reglas de parada pueden basarse en una cantidad de tiempo (búsqueda de referencias), mejoras del trabajo (mejores evidencias o razones), o logro de resultados satisfactorios (típico del personal productivo) (Rodenas et al., 2000, p. 475).

Els mateixos autors expliquen que la dificultat essencial de la tesi radica en que és una tasca de molta envergadura, al principi poc estructurada, llarga en el temps i de contingut intel·lectual, que precisa d'una gran dedicació i de tota l'atenció de l'investigador.

En aquest capítol es presenten les quatre fases establertes en l'estructuració del procés d'elaboració de la recerca: fase prèvia, fase de planificació, fase de recollida de dades i compromís ètic i fase d'anàlisi de dades. Aquestes quatre fases que constitueixen l'esquema de planificació de totes les tasques vinculades a la redacció d'una tesi doctoral, culminen en la preparació dels resultats i de les conclusions, que han de cloure la recerca i que es desenvolupen en altres capítols d'aquest treball.

## 10.2. Fases en el desenvolupament de la recerca.

Phillips i Pugh (2008) fan un seguit de recomanacions a tots aquells investigadors que volen iniciar una tesi doctoral, de les que en destaquem quatre:

- 1) Construir conjuntament amb el director de tesi un calendari corresponent a les successives fases de la recerca, per tal d'ubicar les tasques dins d'un marc temporal. El calendari ha de servir per monitorar el progrés general i automotivar-se.

- 2) Fer una llista de tasques que s'han d'assolir en cada fase. Això permetrà fer un seguiment del procés.
- 3) Esmicolar els objectius a llarg termini convertint-los en objectius a mig i curt termini, això reforçarà la motivació per assolir-los.
- 4) Fixar unes dates límit realistes i aconseguir-les. Si per la naturalesa del tema a investigar no fossin necessàries, fixar unes pseudo dates límit que permetin valorar les fases ja assolides.

Tots aquests punts recomanen a l'investigador "novell", dotar-se d'un esquema/calendari que contingui objectius, tasques i terminis i que pugui ser utilitzat lògicament per tenir les fases de la recerca endreçades, però també, i així ho esmenten reiteradament, perquè el compliment d'allò que està planificat, serveixi per la motivació de l'investigador, ja que s'enfronta a un procés complex, dur i que habitualment es prolonga anys en el temps.

Seguint les aportacions de Albert (2007), Corbetta (2007), Eco (2001), Icart, Fuentelsaz i Pulpón (2006), Rodenes et al. (2000), Phillips i Pugh (2008) i Salamanca (2013), pel que fa a tot el procés i estructura de la planificació de les diferents tasques a realitzar en el desenvolupament d'una recerca, s'elabora una taula pròpia, amb algunes variacions respecte a les aportades pels autors, que busca recollir totes les tasques a realitzar des del moment en que es va decidir iniciar una tesi doctoral. La taula confeccionada a l'inici de la recerca, com un esquema de tot allò que s'havia d'anar fent, va constituir en un principi un esquelet incomplet, allò que des de la inexperiència d'un principiant era molt clar que s'havia de fer i constituïa la base de qualsevol procés de planificació. Al llarg del temps, mentre es complimentaven les diferents fases, la taula s'ha anat enriquint i per tant modificant a mida que la recerca també anava prenent forma.

Al quadre 10.1 presentem l'estructura de la nostra recerca mostrada al voltant de quatre fases:

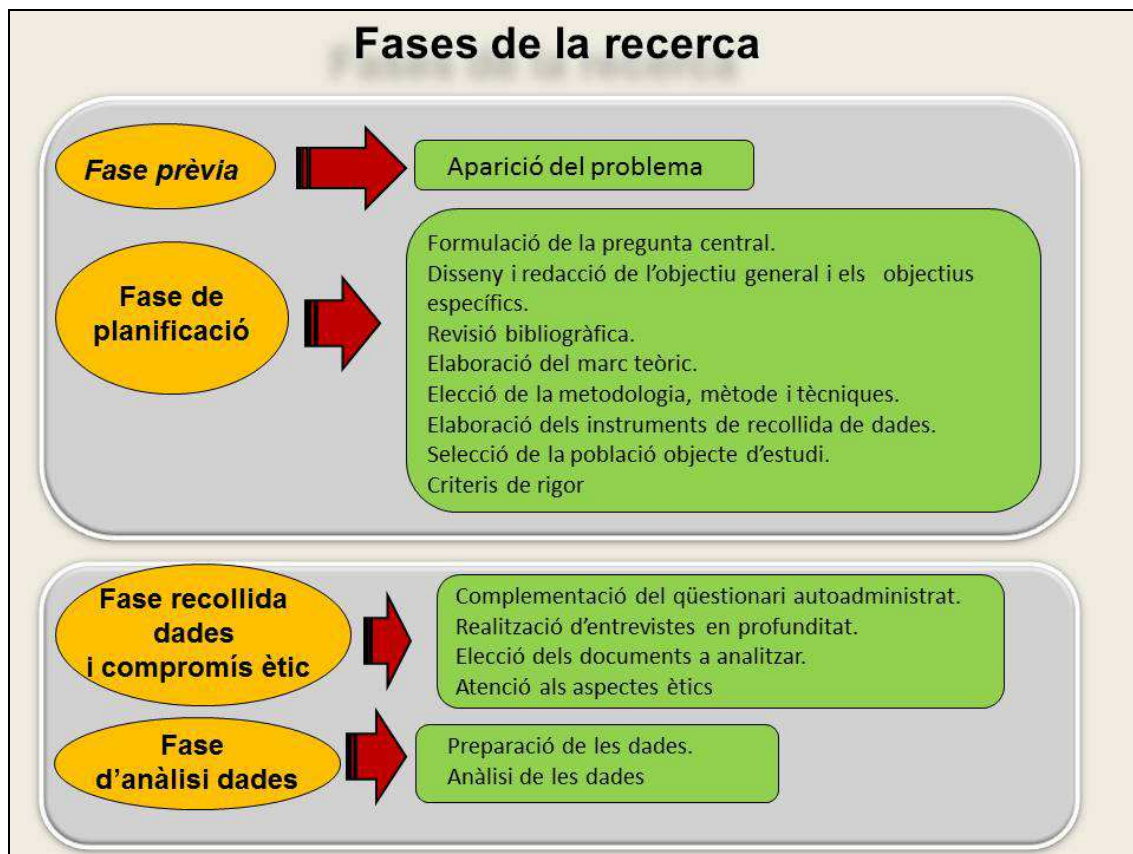
**Fase prèvia**, en la que s'és conscient de l'existència d'un problema pel que no es tenen respostes, es posa en marxa la curiositat científica i s'avalua si realment es vol aprofundir en el problema.

**Fase de planificació**, en la que s'estructura tot el procés inicial que ha de constituir el motor de la recerca. Es tracta d'una fase intel·lectual i reflexiva, en la que l'investigador pren les decisions troncats del projecte.

**Fase de recollida de dades i compromís ètic**, en la que s'apliquen sobre la població objecte d'estudi, els instruments dissenyats, d'acord amb la metodologia triada, el mètode i les tècniques que es volen utilitzar per l'obtenció de dades, tenint en compte els aspectes ètics vinculats a la recerca.

**Fase d'anàlisi de les dades**, en la que s'exposen els criteris de rigor i les dades s'organitzen i estructuren per a la seva posterior interpretació.

Quadre 10.1 Fases de la recerca: tasques desenvolupades.



Cadascun dels punts continguts en el quadre 10.1, contenen una fonamentació teòrica a la que es farà esment breument i que s'ha explicat també en el capítol anterior, però òbviament l'aplicació pràctica de la teoria en el camp real de la recerca, comporta la necessitat de tenir en compte aspectes diferencials de context, d'entorn, de característiques especials de la població estudiada, de fets

inesperats que modifiquen resultats, etc. Per tant en cadascun dels apartats següents s'explicarà com s'han desenvolupat les diferents fases en el nostre cas.

### 10.3. Fase prèvia : el problema.

Alguns dels autors revisats per a confeccionar els capítols de metodologia, quan parlen de la necessitat de planificar un treball d'investigació, inicien el seu discurs amb la necessitat de fer-se i d'escriure bones preguntes com a desencadenant de tot el procés de recerca. Però altres fan una consideració prèvia, per a poder plantejar bones preguntes, primer ha d'existir un problema, un tema que pugui expressar-se amb interrogants i que sigui interessant per l'investigador. Seguim aquesta línia d'argumentació, considerant que és necessari que existeixi un problema, que l'investigador es plantegi un problema, perquè la recerca, en el nostre cas una tesi doctoral, comenci a fluir.

La curiositat per conèixer el món que ens envolta és inherent a l'ésser humà i queda evidenciat des de les primeres etapes de la vida. És aquesta curiositat la que porta a fer-se preguntes respecte els fenòmens que experimentem, que intuïm o que observem. Quan aquestes preguntes no tenen una resposta a la que accedir de forma senzilla, ens enfrontem a un problema, una caixa tancada que ens agradaria obrir i que ens planteja molts interrogants (Salamanca, 2013).

Per a Bauce (2007) el problema pot presentar-se a partir de la curiositat innata de l'ésser humà, però també ho pot fer com a resultat d'una necessitat de millora; cada vegada que es planteja un objectiu de canvi és perquè la situació vigent resulta "problemàtica" (insostenible, deficitària o, quan menys, millorable). I sorgeix llavors la necessitat de transformar, la qual cosa equival a identificar clarament el problema i plantejar un objectiu de canvi al costat de la necessitat de dissenyar una seqüència de passos per arribar a assolir una solució que hi doni resposta.

Albert (2007, p. 43) defineix així el problema de recerca: "El problema es esencialmente una pregunta sobre el mundo en que vivimos para la cual no tenemos respuesta o las existentes no nos parecen satisfactorias; por eso, el problema suele plantearse, al menos intencionalmente, en forma de interrogante".

Per a León i Montero (2011, p. 27) una recerca sempre està vinculada a un problema “Para investigar es necesario contar con un buen método, pero de nada serviría si no supiéramos qué investigar. La actividad investigadora se vincula a resolver determinados problemas”.

Per a Quintana (2008) la condició necessària per plantejar-se un problema d'investigació és estar molt atent a les idees que van sorgint en diferents contextos, com per exemple publicacions, divulgacions científiques, documentals o informacions dels mitjans de comunicació. Apunta també la revisió de treballs i estudis, l'intercanvi d'idees amb altres col·legues, l'assistència a congressos i reunions científiques i explica que “el problema” en l'àmbit educatiu, sense menystenir els aspectes anteriors, sovint es genera a partir de l'experiència personal en l'àmbit laboral.

Per a tots els autors revisats, el problema que preocupa a l'investigador ha de ser nou o presentar alguna novetat, perquè la manera d'abordar-lo sigui diferent a la resta d'abordatges que hagi pogut tenir.

El problema elegido debe representar alguna novedad. Según esto no son admisibles investigaciones sobre fenómenos ya conocidos o estudiados o cuestiones ya resueltas, si no suponen algún enfoque o punto de vista nuevo que pueda significar un avance o desarrollo respecto a las metas ya conseguidas. Sierra Bravo (1985, p.51).

Per a Silva (2004) és necessari un compromís ètic per part de l'investigador a l'hora de plantejar un problema, especular, tot i que es faci amb una certa base teòrica, és un exercici estèril. I assenyala els següents elements com a bàsics:

- Expressar el problema nítidament, mitjançant preguntes amb sentit.
- Fonamentar la necessitat d'estudiar-lo, fent esment dels beneficis esperats.
- Demostrar que no ha pogut ser resolt amb la informació disponible.

Bauce (2007) afegeix els següents punts orientats a delimitar clarament el problema a estudiar:

- Fer una descripció del fenomen a estudiar.

- Definir l'àmbit espacial en el qual es produeix el fenomen.
- Definir l'àmbit temporal en el qual està ubicat el fenomen que s'estudia.
- Assenyalar o descriure, en forma concreta, els subjectes que involucra el fenomen objecte de la investigació; entenent per subjectes, els individus, les classes socials, les institucions, les famílies, etc.

En tots els casos el plantejament del problema quan està vinculat a una recerca, segons Silva (2004), s'articula al voltant d'un esforç sistemàtic, organitzat, coherent per definir-lo sempre assentat en la percepció crítica de l'entorn en que està situat l'investigador.

El problema doncs ha de tenir la consistència suficient com per a generar bones preguntes i, d'entre aquestes, una bona pregunta central que serveixi per iniciar tot el procés de treball.

Pel que fa a la formulació de la pregunta en el nostre cas, tal i com s'explica en l'apartat de context, la investigadora tria el tema de la tesi doctoral, a partir d'un problema real: després de dos anys investigant la utilització del valor del respecte en les activitats col·laboratives virtuals, en el moment d'entrar al camp i recollir les dades necessàries, no es pot realitzar l'observació participant, que era una de les metodologies triades, perquè els estudiants a observar, no interaccionen dins de l'espai virtual i ho fan de manera presencial i amb altres eines, malgrat les diferents demandes de la investigadora per intentar reconduir la situació.

Amb les dades recollides i les conclusions obtingudes, ben diferents de les hipotèticament buscades, es presenta el treball al Grup EMA de la Universitat de Barcelona, que en fan una anàlisi de la que surt la causa del fracàs del plantejament: no existeix cap tipus de contracte estudiants /professor/ investigadora, no s'han explicitat les regles del joc i no s'ha buscat l'acceptació de les mateixes. Així, o bé es pot confeccionar una tesi doctoral amb els resultats obtinguts, construint a partir de l'anàlisi de la situació inesperada obtinguda i, plantejant unes conclusions bastant febles o bé es pot tornar a començar una nova cerca a partir del problema real amb el que l'investigador ha topat. La recomanació del Grup EMA és fer-ho així, tornar a començar, afegint que el

contracte pedagògic, d'aprenentatge, formatiu, (els tres noms amb el que el contracte es cita amb major freqüència) és un tema del que s'ha escrit poc i del que s'ha de parlar més i, recomanant es segueixi aquest fil de recerca.

La decisió final de l'equip (investigadora/directora de tesi) és tornar a començar, iniciar una nova recerca. El problema no és una entelèquia, no és difús, no és un "podria ser"; el problema és real, basat en l'experiència i viscut per la investigadora, que aborda la utilització del "contracte pedagògic" com una eina per reforçar l'aprenentatge i el vincle estudiant/tutor en les metodologies objecte d'estudi.

#### 10.4. Fase de planificació.

És la fase nuclear d'un projecte de recerca, la que ha de donar consistència a el que es vol estudiar i la que, estructurada en forma de quadre- guió, contenint tasques i terminis, endreçarà el projecte i permetrà a l'investigador organitzar-se i anant complimentant tasques de forma ordenada.

Aquesta fase conté els següents apartats:

- Formulació de la pregunta central.
- Disseny i redacció de l'objectiu general i els objectius específics.
- Revisió bibliogràfica.
- Elaboració del marc teòric.
- Elecció de la metodologia, mètode i tècniques.
- Elaboració dels instruments de recollida de dades.
- Selecció de la població objecte d'estudi.

Es tracta doncs de construir tots els continguts teòrics que donen consistència al treball, de dissenyar els instruments amb que es pretén recollir la informació i de seleccionar els subjectes que s'han d'estudiar.

##### 10.4.1 Formulació de la pregunta central.

A partir del "problema" detectat per l'investigador s'intenta donar forma a una pregunta bàsica, central que dona una idea general sobre l'orientació de la recerca. Es necessita una bona pregunta que pugui ser contestada.

León i Montero (2011) parlen de tres nivells de formulació d'interrogants: el **nivell bàsic** on les preguntes tenen origen en la curiositat de la persona "no experta", estan formulades en llenguatge col·loquial, la terminologia utilitzada és molt poc científica i en la majoria dels casos l'interrogant troba resposta en la documentació ja existent com llibres de text d'Educació Secundària, enciclopèdies generals i llibres divulgatius; el **nivell avançat** on la curiositat està fonamentada en haver rebut informació en un nivell de llicenciatura, les preguntes estan formulades en el llenguatge específic de la matèria, qüestionant-se aspectes concrets de la realitat i utilitza la revisió de documentació especialitzada com llibres de text d'una assignatura universitària, enciclopèdies avançades i llibres especialitzats; el **nivell expert**, on les preguntes estan expressades en el llenguatge específic de cada àrea de recerca, les possibles respostes no es poden trobar en els llibres de text, en aquest nivell la documentació que es revisa són articles científics, tesis, comunicacions i ponències de reunions científiques, així com consultes a experts.

Icart et al. (2006) proposen abans d'iniciar tot el procés de planificació d'una tesi doctoral, realitzar una petita revisió bibliogràfica centrada en el tema d'estudi per esbrinar si la pregunta que està esbossada en la ment de l'investigador, ha estat ja contestada i, si ho ha estat des de quina perspectiva s'ha enfocat la resposta. Les autores argumenten que no es tracta d'abandonar la idea central que dona origen a la pregunta, sinó de revisar l'àrea d'interès abans d'entrar de ple en ella.

És també el que Hernández, Fernández i Baptista (2010) denominen "investigació exploratòria" i defineixen com la revisió bibliogràfica que necessàriament s'ha de fer abans d'estructurar una recerca. Els autors recomanen que gran part de la cerca es faci sobre tesis doctorals defensades en un període no superior als cinc anys, ja que això ens permet copsar preguntes plantejades, preguntes resoltes i a partir d'aquestes, noves preguntes plantejades que podrien ser la base de la recerca que l'investigador vol desenvolupar.

Aún en caso de tratarse de un trabajo exploratorio, éste tiene que partir de preguntas nítidas, afincadas en el conocimiento precedente: debe rechazarse la ineficiente práctica, muchas veces ejercida de modo inconsciente, de estudiar algo



“para ver qué se obtiene” o hacer ciertas acciones “para ver qué ocurre” (Silva, 2004, p. 53).

En aquest sentit Arguedas (2009) aporta les següents característiques que ha de tenir una bona pregunta:

- **Novadora.** És difícil trobar problemes nous, el més probable es fixar-se en un problema antic no resolt, o recurrent que aparegui i desaparegui segons es donin determinades circumstàncies. L'interrogant ha de fer-se amb un enfocament nou i actual, la pregunta ha de ser original.
- **Viable.** S'ha de poder estudiar. L'accés ha de ser possible, els recursos materials han d'existir, però sobretot la capacitat de l'investigador ha de ser l'adequada per poder donar resposta.
- **Pertinent.** S'ha d'orientar a donar solucions i resoldre problemes de les persones o de la comunitat.
- **Precisa.** La pregunta ha de ser entenedora poc susceptible de generar confusió. Ha d'estar ubicada correctament en el temps. Ha de definir els aspectes bàsics del problema a investigar i, orientar la metodologia de l'estudi.
- **Ètica.** Una proposta de recerca que no sigui científicament sòlida, és èticament incorrecte.

La mateixa autora, des del seu àmbit d'expertesa, la medicina, fa la següent aportació que considerem molt interessant: “[...] la actividad más importante generadora de preguntas de investigación es cultivar el escepticismo con respecto a las creencias aceptadas y la observación cercana y crítica de los problemas que afectan a nuestros pacientes” (Arguedas, 2009, p. 90).

Recollint tot el que els diferents autors han aportat sobre el tema, pel que fa a la present recerca, l'investigador aborda el tema objecte d'estudi després d'una experiència negativa, com s'ha explicat en el punt anterior. És precisament el no haver gestionat correctament algun tipus de “contracte” amb els alumnes que constituïen la mostra en el primer projecte de recerca, el que porta a l'investigador a plantejar-se la necessitat d'estudiar com es pot tractar aquest tema en l'entorn universitari.

La primera pregunta plantejada per la investigadora en els inicis de la present recerca, podria formular-se com **Seria el contracte (pedagògic, d'aprenentatge, formatiu) una eina que milloraria els resultats pedagògics en el Grau d'Infermeria?**

Resulta evident que aquesta primera pregunta és massa ampla, abastaria els quatre anys de durada del Grau, afectaria a totes les metodologies utilitzades i s'haurien d'estudiar tots els resultats/qualificacions i també els resultats subjectius dels alumnes sobre els aprenentatges assolits. Cal restringir i concretar, fent cas del consell d'Ecco ( 2001, p.28) "cuanto más se restringe el campo mejor se trabaja y se va más seguro". Així la investigadora acota sobre quines metodologies focalitzarà la pregunta, triant **el cas integrat**, com a una innovació pedagògica consolidada de caràcter grupal i **el Pla d'Acció Tutorial**, com a un projecte tutorial nou vinculat al Treball Final de Grau, de caràcter individual.

La investigadora forma part de la comunitat educativa dins de la que s'ha emmarcat el problema a estudiar, coneix sobradament l'ús de les metodologies triades tant des de la vessant organitzativa-directiva com des de la vessant docent. Té l'oportunitat única de poder triar com a població a estudiar el grup d'estudiants que configuren la primera promoció de Grau en Infermeria, coneix als professors/tutors que haurien de participar en l'estudi i té accés a la documentació generada des del Campus al voltant de les metodologies des de l'inici de la seva implementació.

La pregunta central es reformula **Seria el contracte (pedagògic, d'aprenentatge, formatiu) una eina que milloraria els resultats pedagògics en les metodologies "Cas integrat" i Pla d'Acció Tutorial del Grau d'Infermeria?**

La curiositat segueix existint, així com el desig de poder donar resposta a la pregunta que queda circumscrita a les dues metodologies que es volen estudiar, el que converteix la cerca en un projecte més viable, dominable i susceptible de ser abastat amb garanties.

Es realitza una primera cerca al voltant de tesis doctorals que tractin del contracte (pedagògic, d'aprenentatge, formatiu) dins de l'entorn universitari, sense resultat i es va ampliant la cerca amb articles i producció d'autors significatius en l'àmbit d'estudi, amb escàs resultat. Es profunditza en el llibre d'Halina Przesmyck (2000) *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación*, ja que és una referència trobada en tots els articles que parlen de contracte en l'àmbit de l'educació. Amb tot el revisat es pot afirmar que la producció científica al voltant del tema és escassa, s'entén així que el plantejament de la recerca que presentem, pot aportar nou coneixement científic i explora un àmbit on hi ha molt pocs antecedents.

Aquesta consideració i els aspectes de coneixement que té l'investigador sobre el tema a estudiar, permet a partir de la pregunta central, plantejar-se diversos interrogants que, reflexionats i estructurats, han de facilitar el disseny dels objectius que han de guiar el treball, començant així a desenvolupar les diferents tasques relacionades amb l'inici d'una recerca.

#### 10.4.2. Establiment dels objectius que han de guiar el treball de recerca.

La investigadora ha centrat el tema sobre el que vol treballar, ha realitzat una cerca bibliogràfica que li permet tenir informació rellevant sobre el que vol estudiar, en el sentit de que el treball que es planteja aporta alguna cosa diferent respecte al que ja està escrit al voltant del tema objecte d'estudi. Un cop dibuixada la pregunta central, comença a reflexionar sobre com vol aproximar-se per realitzar el seu estudi; qui respondrà a les seves preguntes?, que farà amb els resultats obtinguts? I s'enfronta a la tasca següent, la redacció dels objectius de la recerca.

Tamayo (2006) ens recorda que els objectius han de ser identificables amb els resultats i que l'avaluació de la recerca es fa a partir dels objectius proposats, ja que tota recerca intenta donar resposta als objectius fixats per l'investigador per abordar l'estudi del problema. El mateix autor explica el concepte d'objectiu general i objectiu específic:

**Objectiu general.** Consisteix en enunciar allò que es vol conèixer, el que s'està buscant, ha de ser un enunciat clar i precís de les fites que es persegueixen en la recerca que es presenta.

**Objectius específics.** Són els que identifiquen les diferents accions que l'investigador realitzarà, per assolir l'objectiu general.

Hernández et al. (2003) escriuen que els objectius han d'estar expressats amb claredat, per evitar possibles desviacions al llarg del procés i han de ser susceptibles de ser assolits: "son las guías del estudio y durante todo el desarrollo del mismo deben tenerse presentes [...] evidentemente han de ser congruentes entre si" (Hernández et al., 2003, p. 9).

En la present recerca l'investigador decideix intentar donar resposta a la seva pregunta interrogant a estudiants i tutors, utilitzant el constructe mental dels conceptes a treballar i també la seva experiència.

Es recuperen i tornen a exposar els objectius que s'han explicat en el capítol 8 del present treball, on s'ha presentat i justificat l'elecció de cadascun dels objectius.

**Objectiu general:**

Analitzar la funció facilitadora del contracte pedagògic en dues metodologies docents "El cas integrat" i el "Pla d'Acció Tutorial" utilitzades en el grau d'infermeria de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, basades en el treball cooperatiu i l'acció tutorial, a partir de la representació i opinió d'estudiants i tutors implicats.

**Objectius Específics:**

1. Conèixer la percepció dels estudiants respecte a les metodologies "Cas integrat" i "Pla d'acció tutorial".

2. Conèixer l'opinió de tutors i estudiants respecte a l'organització actual, finalitats, compliment dels objectius d'aprenentatge, utilització del contracte d'aprenentatge i possibilitats de millora de les metodologies "Cas integrat" i "Pla d'acció tutorial".
3. Conèixer quin és el constructe mental dels estudiants respecte al concepte "contracte pedagògic".
4. Analitzar les característiques dels contractes d'aprenentatge establerts entre l'estudiant i el tutor dins de cadascuna de les metodologies.
5. Establir els elements fonamentals que han de tenir els contractes pedagògics, segons siguin pel Cas Integrat o pel Pla d'Acció Tutorial.

Aquesta relació d'objectius constitueix l'esquelet que sustenta tots els passos posteriors, el disseny dels objectius comporta tenir present que aquests s'han de poder mesurar i avaluar i han d'estar per tant presents en tot allò que l'investigador realitza a partir de la seva concreció.

#### 10.4.3. Realització d'una revisió bibliogràfica.

Sempre és important revisar el que s'ha escrit anteriorment sobre el problema a investigar, que és el que altres autors aporten sobre el mateix tema, per poder construir quelcom nou sobre la base anterior. Revisar la literatura determinarà si el tema original necessita ser investigat o si altres estudis ja han treballat aquesta àrea d'interès. Permetrà a la finalització de la revisió tornar a plantejar el problema i, amb un coneixement més aprofundit, decidir si el plantejament és el mateix o hi ha hagut modificacions. A més, ajudarà a justificar l'estudi, a proporcionar el context per al problema i mostrar la importància de la recerca. Si es demostra que hi ha un buit de coneixement en l'àrea que originàriament s'havia seleccionat, és important considerar si investigar el tema resulta factible, és a dir, l'investigador primer ha d'avaluar si el tema és investigable en termes de temps i dificultat, i si el propi investigador té competència per abordar amb èxit la recerca (Vivar et al., 2013).

Pel que fa a aquest apartat s'ha realitzat una revisió bibliogràfica utilitzant els diferents suports i formats disponibles. S'ha donat importància a la revisió de tesis

doctorals que desenvolupen temes similars als que s'han anat plantejant a cada capítol, per entendre que són investigacions extenses, en les que l'autor ha seguit un procés idèntic d'indagació el més exhaustiva possible, al que segueix la investigadora que confecciona la present recerca.

S'han revisat aproximadament unes trenta tesis doctorals relacionades amb els diferents aspectes treballats en cadascun dels temes desenvolupats en el marc teòric, d'aquestes finalment dinou es citen específicament en els diferents capítols del marc conceptual. Cal esmentar que en el cas del "contracte" fóra quin fóra el nom escollit (pedagògic, d'aprenentatge, o formatiu) la cerca de material ha estat difícil, molta de la bibliografia trobada està relacionada amb el camp de les matemàtiques, existeixen treballs científics en l'àmbit de l'ensenyament obligatori i en el de la formació professional, però ha costat disposar d'aportacions que el vinculin a l'entorn universitari.

#### 10.4.4. Elaboració del marc teòric de la recerca.

A partir de la revisió bibliogràfica s'elabora el marc teòric, intentant seguir un fil conductor que doni coherència a tot el treball de recerca. Seguint a Hernández et al. (2003) són sis les funcions principals del marc teòric:

- 1) Ajuda a prevenir errors que s'han comès en altres estudis.
- 2) Orienta sobre com s'ha de dur a terme l'estudi. Buscar i aprofundir sobre els antecedents d'un tema ens dona molta informació al respecte, ens permet esbrinar com ha estat tractat un problema específic d'investigació: els tipus d'estudis que s'han efectuat, amb quin tipus de subjectes, com s'han recollit les dades, en quins llocs s'han dut a terme, quins dissenys s'han utilitzat. Fins i tot, en el cas que rebutgem els estudis previs, aquests ens orientarien sobre el que volem i el que no volem per a la nostra investigació.
- 3) Amplia l'horitzó de l'estudi i guia a l'investigador perquè es centri en el problema que vol estudiar, evitant desviacions del plantejament original.
- 4) Conduïx a l'establiment d'hipòtesis o afirmacions que més tard s'hauran de sotmetre a prova en la realitat. O bé, ens ajuda a no establir-les per raons ben fonamentades.
- 5) Inspira noves línies i àrees de recerca.

6) Proveeix d'un marc de referència per interpretar els resultats de l'estudi. Podem no estar d'acord amb aquest marc o no utilitzar-lo per interpretar els nostres resultats, però sempre constitueix un punt de referència.

En la present recerca el marc conceptual/teòric es desenvolupa al llarg de cinc capítols en els que s'intenta donar coherència als objectius plantejats, seguint una línia de pensament que ha estat el fil conductor de la recerca:

- 1) La construcció de l'EEES, com element provocador d'un canvi de paradigma, estructura i currículums en l'àmbit de l'educació superior.
- 2) La modificació de les competències derivades del canvi de paradigma i el seu encaix concret a la titulació de Grau en Infermeria, impartida en una escola d'infermeria adscrita a la Universitat de Barcelona. Necessitat de modificació de les metodologies utilitzades en la Diplomatura pel seu pas a Grau.
- 3) El contracte com a element bàsic de relació tutor/alumne dins de les metodologies utilitzades en un entorn universitari.
- 4) La cooperació en educació. Base de la metodologia "Cas Integrat".
- 5) La tutoria. Base de la metodologia "Pla d'Acció Tutorial".

La progressiva immersió en els temes que configuren el marc teòric de la present recerca ens ha portat al descobriment d'àrees d'estudi noves i innovadores, que han de deixar-se a banda, per no estar directament vinculades a l'objecte d'estudi, però que poden constituir nous àmbits de recerca i que s'explicitaran més endavant.

El marc teòric ha constituït al llarg de la seva estructuració un marc de referència ampli, però centrat en el problema a estudiar. La revisió de les aportacions dels diferents autors ha possibilitat la configuració d'unes bases sòlides en les que dipositar nou coneixement.

És mentre es configura aquest marc i sobretot mentre es prepara el capítol referit al contracte que es pren una decisió respecte a quin "cognom" es donarà al contracte en la present recerca. Contracte formatiu és una denominació molt relacionada amb cicles formatius i educació secundària així que es descarta,

contracte d'aprenentatge, que en un principi va ser la denominació triada, al llarg de l'estudi de les diferents aportacions ens va semblar que dibuixava un contracte només vinculat al món acadèmic i als processos amb els que un individu aprèn i també es va descartar. Finalment es pren la decisió d'optar per la denominació “**contracte pedagògic**” doncs entenem que engloba tots els aspectes relacionats amb l'àmbit acadèmic i d'aprenentatge, però també d'altres més personals relacionats amb l'individu i vinculats a l'entorn privat, dins d'un procés ampli d'orientació i acompanyament, aspectes que formen part dels valors i de la identitat del Campus docent Sant Joan de Déu.

#### 10.4.5. Elecció de la metodologia, mètode i tècniques.

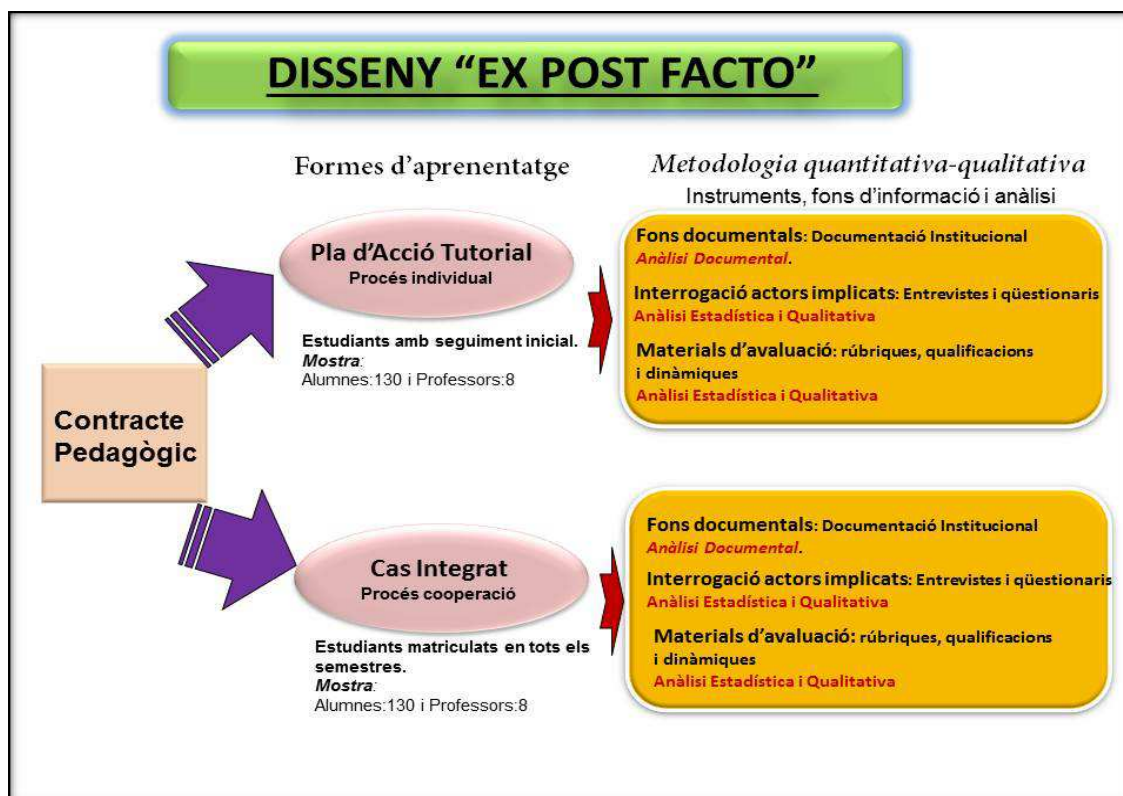
De nou es precisa d'una revisió bibliogràfica, aquest cop orientada al coneixement de la metodologia, els mètodes i les tècniques. Els tres aspectes estan relacionats i l'aprofundiment en els mateixos permetrà a la investigadora fer l'elecció del lloc des d'on es situa per abordar la recollida de dades i determinar amb quins instruments ho farà.

En el nostre cas, com ja s'ha explicat en el capítol anterior, s'opta per desenvolupar una: **investigació educativa, amb metodologia mixta utilitza el mètode experimental, en un disseny preexperimental ex-post-facto, retrospectiu de grup únic.**

En el quadre 10.2 es mostra un resum del disseny ex-post-facto en el que s'especifiquen els instruments i fonts d'informació i anàlisi que es fan servir en cadascuna de les metodologies estudiades.



Quadre 10.2. Disseny ex-post-facto.



#### 10.4.6. Elaboració dels instruments de recollida d'informació.

La recollida d'informació és una part crucial de la recerca, gran part dels autors consultats i especialment els autors de tesis doctorals fan esment de la importància d'aquesta fase dins de la planificació, emfatitzant que, en la mesura en que la informació recollida estigui clara i endreçada, més fàcil ho tindrà l'investigador per anar avançant en l'anàlisi i interpretació de les dades recollides. García, Alfaro, Hernández i Molina (2006) comenten: "una buena recogida de datos es fundamental para alcanzar el objetivo deseado. Incluso con un diseño impecable, un estudio puede fracasar de muchas maneras debido a una deficiente recogida de la información". Els mateixos autors recomanen que en la mesura del possible l'investigador disseny els seus instruments de recollida de dades i participi activament en aquesta recollida.

S'ha explicat en el capítol anterior que dues de les tècniques a utilitzar en el present treball de recerca es basen en els qüestionaris autoadministrats i les entrevistes semiestructurades, en els dos casos es precisa de material escrit prèviament dissenyat, ja sigui per ser complimentat com en el cas dels qüestionaris, ja sigui per ser utilitzat com a guió de conversa, en el cas de les entrevistes.

Els instruments utilitzats han estat dos qüestionaris autoadministrats i dos models diferents d'entrevistes semiestructurades, un pels estudiants i l'altre pel professorat. Ambdós instruments han estat dissenyats específicament per la investigadora, per donar resposta a preguntes plantejades en l'àmbit de la present recerca; responen per tant als objectius prèviament fixats de quin tipus d'informació era necessari recollir per poder donar resposta als interrogants plantejats.

#### 10.4.6.1. Qüestionaris.

Es van elaborar dos qüestionaris diferents adreçats als estudiants. (Annex 2).

a) qüestionari autoadministrat amb dades sociodemogràfiques bàsiques. Es va considerar important conèixer algunes característiques bàsiques de la població objecte d'estudi, d'acord amb Serbia (2007), "El conocimiento de perfiles sociodemográficos, [...] con respecto al tema que se va investigar, pueden ser elementos de gran valor, ya que enriquecen los criterios de orientación en los muestreos cualitativos".

Pel que fa a la nostre recerca tenint en conte el perfil dels estudiants a interrogar, es van considerar un seguit de variables a treballar que es llisten a continuació:

- Sexe.
- Edat.
- Treballes/no treballes.
- Amb qui vius.

b) qüestionari autoadministrat d'associació lliure de paraules, amb tres preguntes diferenciades, referides a:

- Contracte pedagògic.

- Cas integrat.
- Pla d'Acció Tutorial.

#### 10.4.6.2. Entrevistes.

Les entrevistes havien de completar de forma qualitativa les dades recollides mitjançant els qüestionaris. Havien de contemplar aspectes vinculats a emocions i sentiments relacionats amb el procés d'acció tutorial i donar resposta a una pregunta recurrent al llarg de la recerca i que ens preocupava especialment: la formalització del contracte pedagògic ha d'incloure una signatura?.

Fontana i Frey (1994, p. 363, a Vela, 2001, p. 69) assenyalen que existeix un consens entre els diferents autors al voltant de la definició d'una entrevista semiestructurada establint que aquesta fa referència a situacions en les que l'entrevistador pregunta a l'entrevistat una sèrie preestablerta de preguntes relacionades amb un conjunt limitat de respostes; "las respuestas son registradas de acuerdo con códigos determinados por el propio entrevistador o por el director del proyecto de investigación. Todos los entrevistados reciben el mismo conjunto de preguntas, en el mismo orden o secuencia".

Es van dissenyar dos guions d'entrevistes, un per a estudiants i l'altre per professors (Annex 3) .

- Guió entrevista semiestructurada per estudiants. Constava de 20 preguntes organitzades a partir de sis apartats:
  - obertura,
  - informació general,
  - rol del tutor,
  - cas integrat,
  - PAT,
  - tancament.
- Guió entrevista semiestructurada per tutors. Constava de 34 preguntes organitzades en set apartats:
  - obertura,
  - informació general,

- rol del tutor,
- cas integrat,
- PAT,
- estudiants PAT/TFG
- tancament.

#### 10.4.7. Selecció de la població objecte d'estudi.

La decisió sobre de qui s'obtidran les dades que han de configurar la base de l'anàlisi, sovint es pren en el moment d'entrar en el camp i és una decisió estratègica en la recerca (Martin-Crespo i Salamanca, 2007).

En el moment de plantejar-se el disseny de la recerca, ja es té en consideració que aquesta treballarà amb un "grup únic", es a dir un conjunt de subjectes que integren el grup que es vol estudiar. Es tracta per tant de treballar amb una població completa de subjectes i no amb una mostra. Seguint a Icart et al. (2006) podem definir el concepte "població" com el conjunt d'individus que presenten les característiques que es volen estudiar. Un conjunt que evidentment ha de tenir les dimensions adequades facilitant que, a partir de les tècniques que es volen emprar, pugui ser estudiada de forma correcte.

Pel que fa a la nostre recerca la població d'estudi escollida és la Primera promoció de Grau en Infermeria del Campus Docent, és a dir el grup d'estudiants que es van matricular l'any 2009 per a iniciar uns estudis ja inserits en el Pla Bolonya. Va ser un grup inicial de 143 persones, que al llarg dels quatre anys de durada dels estudis va anar presentant variacions i modificacions, degut a noves incorporacions provinent de trasllats d'expedients d'altres universitats, algun abandonament dels estudis i també l'adopció de la via lenta per part d'un petit grup d'estudiants.

La forma en com s'ha escollit a aquells que han de ser objecte d'interrogació i anàlisi varia entre el grup d'estudiants i el grup de tutors/ professors. A continuació descriurem les característiques de cadascun dels grups i els criteris d'inclusió i exclusió.

## Estudiants

Especificarem els criteris d'exclusió de cadascuna de les metodologies estudiades, per tal de definir quina és en cada cas la població objecte d'estudi.

### **Cas integrat**

La població objecte d'estudi està composta per tots els estudiants de 4t curs del Grau en Infermeria, cursant el setè semestre del títol, que hagin seguit la metodologia des del seu inici, és a dir que hagin participat en tots els casos integrats planificats al llarg dels estudis. Aproximadament uns 130 estudiants.

S'especifiquen els següents criteris d'exclusió:

- estudiants provinents de trasllats, que no han participat en tots els casos integrats planificats al llarg dels estudis.
- estudiants que no vulguin participar en el projecte de recerca.

### **PAT**

La població objecte d'estudi està composta per tots els estudiants de 4t curs del Grau en Infermeria, cursant el setè semestre del títol, que hagin seguit la metodologia des del seu inici, és a dir des del moment de la seva implementació en el Campus. Aproximadament uns 130 estudiants. S'especifiquen els següents criteris d'exclusió:

- estudiants provinents de trasllats, que no han participat de la metodologia des de la seva posta en marxa.
- estudiants que no finalitzen els estudis amb el gruix de la classe i per tant el seu procés de PAT.
- estudiants que no vulguin participar en el projecte de recerca.

## Tutors

Pel que fa al tutors es decideix triar un perfil de professor/tutor que participi en les dues metodologies, quedant els criteris d'inclusió i exclusió, com es presenten a continuació.

Criteris d'inclusió:

- ser professor titular del Campus Docent.
- haver estat tutor d'algun grup de Cas Integrat com a mínim en els darrers dos anys.
- ser tutor de PAT en actiu.

Criteris d'exclusió:

- ser professor col·laborador.
- no estar participant com a tutor en les metodologies estudiades segons els criteris d'inclusió.
- no voler participar en la recerca.

El nombre de professors titulars que complien amb tots els criteris d'inclusió en el moment de desenvolupar la recerca era de 8 i es trien per a realitzar les entrevistes 4 professors tutors, tres dones i un home, que responen als diferents perfils representatius dels tutors del Campus, vinculats a les dues metodologies.

10.5. Fase de recollida de dades i compromís ètic.

Aquesta és la fase en la que l'investigador entra de ple en el camp que vol investigar per efectuar la recollida de dades i d'informació que necessita per seguir desenvolupant la recerca, sempre tenint en compte un seguit d'aspectes ètics que han d'acompanyar tot el procés.

Aquesta fase conté els següents apartats:

- Complementació del qüestionari autoadministrat.
- Realització d'entrevistes en profunditat.
- Elecció dels documents a analitzar.
- Atenció als aspectes ètics.

Es tracta doncs d'entrar en contacte amb la població objecte d'estudi, interrogar-la per obtenir la informació que l'investigador cerca, mantenint un compromís ètic en els diferents apartats de la recerca.

#### 10.5.1. Emplenament del qüestionari autoadministrat.

El qüestionari ens permet recollir informació de forma ràpida d'un nombre elevat d'informants guardant el seu anonimat. L'estructura del qüestionari, el tipus de preguntes, tal i com s'ha tractat en el capítol anterior, ha de respondre a allò que l'investigador busca al fer la interrogació.

En la present recerca, els dos qüestionaris: dades sociodemogràfiques d'interès, associació lliure de paraules respecte a: contracte pedagògic, cas integrat i Pla d'Acció Tutorial, es van lliurar als alumnes de forma conjunta, en un sol paquet el mes d'octubre de 2013, tant al torn de matí com al torn de tarda. El lliurament va ser fet per la investigadora que amb anterioritat, una setmana abans, en un descans de la classe havia demanat als estudiants la seva participació en la recerca.

Aquesta participació era totalment voluntària, abans de lliurar el qüestionari als alumnes es va tornar a repetir, convidant a aquells que no volguessin participar a sortir de l'aula. Als estudiants que decideixen participar se'ls va explicar el tema de la recerca i les característiques dels dos qüestionaris que tenien que complimentar: en el primer es tractava de respondre a unes preguntes tancades de caràcter més personal, en el segon, compost de tres fulls diferenciats, el que havien de fer era respondre amb paraules allò que els inspiraven els conceptes: contracte pedagògic, cas integrat i Pla d'Acció Tutorial.

Es va demanar que la resposta als qüestionaris fos individual, que no parlessin entre si ni compartissin informació, i que intentessin respondre el màxim de paraules en cada concepte, perquè la recollida de dades fos més rica. En els dos torns els qüestionaris es van lliurar al final de la classe, per no interferir en el desenvolupament de les assignatures que s'impartien, en cap dels dos casos es va aprofitar el temps d'impartició de l'assignatura de la investigadora. El temps mig per complimentar els dos qüestionaris, va ser aproximadament de cinc minuts el qüestionari de dades sociodemogràfiques i entre 15 i 20 minuts el qüestionari d'associació lliure de paraules. Val a dir que aquest darrer preguntava per tres aspectes diferenciats.

Els qüestionaris anaven acompanyats pel consentiment informat que tots els participants van signar (Annex 4).

#### 10.5.2. Realització d'entrevistes en profunditat.

Seguint a Bordieu (a Serbia, 2007, p. 135) amb una entrevista estructurada pensada per aprofundir en el tema objecte de l'estudi "Intentamos [...] una relación de escucha activa y metódica, tan alejada del mero laissez-faire de la entrevista no directiva, como del dirigismo del cuestionario". Es tracta d'aprofundir en aspectes que queden lluny dels formalismes, de buscar l'expressió d'emocions sentides, de poder preguntar obertament i readaptar el guió original per poder recollir tots els aspectes que es van mostrant en la interacció. Com escriu Cònsul (2010) "és més una conversa entre iguals que un intercanvi formal de preguntes i respostes".

En el nostre cas les entrevistes en profunditat pel que fa als tutors es van realitzar dues el mes d'abril i dues el mes de desembre de l'any 2013. El motiu pel qual hi va haver un espai de temps important entre unes i altres, va venir derivat del resultat de les converses mantingudes amb els dos primers tutors entrevistats, aquests van manifestar experimentar una fatiga important de final de curs, estar cansats i amb la sensació de no poder defallir i seguir estant alerta, donat que es tractava del final de curs de la Primera Promoció de graduats i sobretot el convenciment de que els aspectes relacionats amb el PAT per la seva vinculació amb el TFG, havien de tractar-se amb una cura exquisida. Així es va decidir realitzar les dues entrevistes restants en un moment diferent del curs acadèmic.

Les entrevistes als estudiants es van realitzar una el mes de setembre de 2013 i dues el mes de juny de 2014, també, en aquest cas, es van separar les dues entrevistes posteriors, donat que en la realitzada al mes de setembre, l'estudiant entrevistada tenia present de forma molt punyent l'esforç que li havia significat la participació en les metodologies sobretot en tot allò vinculat al PAT/TFG i era complicat traspasar aquesta barrera per anar a buscar opinions més reflexives.



És necessari fer constar que va ser complex el poder disposar d'estudiants que volguessin participar en una entrevista en profunditat, de fet les entrevistes es van programar per gener de 2014 i les dues estudiants convocades van anular la trobada, manifestant posteriorment que preferien no participar.

Pel que fa a com van ser triats els estudiants que finalment van participar en les entrevistes es va realitzar una selecció no probabilística de tipus intencional. Por tanto se elige la muestra según los criterios establecidos por el investigador en función de las características típicas de lo que se pretende estudiar y que puedan aportar la información necesaria para ello (Ruiz, 2008).

En el cas dels estudiants hi havia prevista una entrevista més, que finalment es va descartar donat que amb les efectuades es va arribar a la saturació de les dades.

Estava previst realitzar totes les entrevistes en català donat que aquest és l'idioma de la present recerca, però a l'hora de realitzar l'entrevista a un dels estudiants, aquest va demanar poder respondre a les preguntes en castellà. Es va accedir buscant que l'estudiant estigués el més còmode possible i es va seguir el procés exactament igual que la resta d'entrevistes: transcripció, validació per part de l'entrevistat i preparació de les dades. Va ser en el moment de preparació de les dades, que la metodologia escollida pel tractament de les paraules demanda la utilització d'un sol idioma, així que es procedeix a la traducció de l'aportació d'aquest estudiant del castellà al català, fent de la mateixa una traducció literal. Tanmateix s'utilitza la llengua original quan es fan citacions literals.

#### 10.5.3. Elecció dels document a analitzar.

En el capítol anterior s'ha explicat la importància de l'anàlisi documental com a suport per la recerca, d'una banda i pel que fa al "relat" dels estudiants a partir de l'entrevista estem d'acord amb Bolívar (2002) quan afirma: "se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como "textos", cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central" (Bolívar, 2002, p. 4). D'altra banda i des de l'àmbit institucional,

no pot descartar-se la documentació produïda com a conseqüència de la implementació de metodologies i de les decisions de gestió.

Amat (1978) i Couceiro (2004) parlen de tres operacions a realitzar sobre la documentació: la **descripció bibliogràfica** que es defineix com "conjunt de procediments físics per a la seva identificació", la **indexació** "extracció dels conceptes informatius que conté el document per determinar diferents llenguatges documentals" i, el **resum** "llenguatge lliure a través dels indicadors analitzats donant origen a un resum descriptiu i/o un resum informatiu".

Pel que fa a la nostre recerca la revisió de documents demanda fer una identificació acurada de cadascuna de les unitats d'anàlisi, definint quins són els documents que formaran part de la recerca, en el nostre cas per tractar-se d'una revisió de documents institucionals i ser la nostre una institució educativa, es tracta d'un volum important de documentació de característiques molt variades.

La dinàmica institucional en la decisió sobre la implementació d'una metodologia concreta, el disseny de la mateixa, la seva aplicabilitat en el camp, és a dir en l'aula o en el despatx del professor, la pertinent avaluació treballada a partir de rúbriques consensuades, les reunions de comissions i claustres per avaluar la metodologia, la proposta de millores i l'aplicació i posterior avaluació d'aquestes millores, aporta a la recerca una gran quantitat de paper. Paper que en alguns casos només permet una lectura i una interpretació com pot ser un llistat de qualificacions i paper que traspua subjectivitat, que permet moltes interpretacions a partir del que es poden inferir reflexions individuals i també emocions i sentiments, com els informes dels tutors o els comentaris dels estudiants a les avaluacions.

A continuació es presenta la taula 7.4 que recull un llistat de la documentació bàsica a analitzar.

### Quadre 10.3. Recull de documentació

- Llistat d'agrupació d'estudiants pel Cas integrat.
- Llistat d'agrupació d'estudiants per tutor PAT.
- Text Cas Integrat per semestres.
- Guia de l'estudiant (Cas integrat i PAT).
- Treballs finals de Cas Integrat.
- Treballs Finals de Grau (TFG).
- Rúbriques de Cas Integrat i PAT.
- Informes del coordinador de PAT.
- Llistats de qualificacions.
- Resultats de qüestionaris d'avaluació de les metodologies.
- Informes dels tutors de Cas integrat i PAT.
- Enquestes de satisfacció d'estudiants i tutors.
- Actes de reunions.

#### 10.5.4. L'atenció als aspectes ètics.

Cal parar atenció als aspectes ètics de la recerca, entenent-los com a elements de seguretat i confiança entre l'investigador i els subjectes estudiats. Dues autores canadenques, infermeres referents pel que fa a la recerca qualitativa i pioneres en l'obtenció de doctorat en ciències de la infermeria aporten la següent reflexió al voltant dels aspectes ètics de la recerca.

La investigación cualitativa reconoce la subjetividad de las personas como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades y los elementos de la cultura impregnan todas las fases de la investigación. La ética cualitativa busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intrusión, otorgando libertad a los participantes y considerándolos sujetos, no objetos de estudio (Gastaldo i McKeever, 2002, p. 476).

Aproximar-se a la realitat tal i com proposen les autores citades anteriorment i fer-ho amb mètodes qualitius i de proximitat com l'entrevista cara a cara, poden fer sorgir riscos potencials d'interacció, incloent la vergonya, el malentès i el conflicte d'opinions i valors (Vivar et al., 2013). Estem d'acord amb Sandin (2003) quan afirma que l'enfocament qualitatiu implica un complex context de relacions, compromisos, conflictes i col·laboracions que, necessàriament, fan que l'investigador hagi d'esforçar-se per preservar les condicions ètiques del seu estudi reflectides en les intencions dels investigadors, els objectius que persegueixen, els resultats que de manera intencionada o no produeix l'estudi, i la manera en què es reflecteixen els valors, els sentiments i les percepcions dels informants.

En la present recerca, s'han respectat en tot moment els principis ètics de la investigació i en aquest sentit, s'han seguit els passos que s'expliciten a continuació:

- S'ha obtingut l'autorització de la Comissió de recerca del Campus Docent per implementar els instruments de recollida de dades que implicaven a estudiants i tutors/res (Annex 5).
- S'ha informat en tot moment dels objectius i disseny de la investigació als participants, brindant-los informació escrita i oral, així com també s'ha demanat el seu consentiment personal de participació voluntària en la recerca.
- La transcripció de la informació obtinguda en les entrevistes ha estat retornada als informants per a la seva aprovació o rectificació i a partir de la seva resposta s'han realitzat les correccions oportunes i s'ha iniciat l'anàlisi de les dades.
- Els instruments de recollida de dades no han interferit en el normal exercici de les activitats previstes en el desenvolupament de les metodologies estudiades.
- S'ha preservat l'anonimat dels informants, tant pel que fa a les dades obtingudes a partir dels qüestionaris, com a les aportacions provinents de les entrevistes.
- S'ha preservat en tot moment la integritat de la documentació analitzada.

Entenem que tots aquests aspectes han de tractar-se de forma acurada i així s'ha fet en la present recerca.

#### 10.6. Fase d'anàlisi.

En aquesta fase l'investigador ha d'analitzar tota la informació recollida en la fase anterior, endreçar-la, preparar-la, estudiar-la, aplicar els criteris de rigor que ha de contenir tota recerca i reflexionar al voltant de les limitacions que ha trobat per realitzar la tasca de recerca.

Aquesta fase conté els següents apartats:

- Criteris de rigor.
- Preparació de les dades.
- Anàlisi de les dades.

Es tracta de treballar els diferents paquets d'informació orientant-se per a la posterior redacció dels resultats i les conclusions que han de cloure la recerca.

##### 10.6.1. Criteris de rigor.

La rigorositat d'un estudi permet adquirir un compromís d'igualtat de condicions per a qui persegueix compartir coneixement, tant per als que construeixen aquest coneixement com per als qui treballen a partir d'aquest coneixement. Els resultats de certes investigacions defineixen les polítiques, estratègies i accions a seguir davant de determinats fenòmens. Aquest poder conceptual ha d'estar regulat, de manera que els judicis que s'emeten, fonamentats en aquest coneixement, siguin legítims a les fonts d'on van sorgir. Una investigació sense rigor, es converteix en la veu desautoritzada d'un coneixement que es torna incert (Cornejo i Salas, 2011).

Taula 10.3. Rigor científic.

Criteri	Metodologia qualitativa
<b>Valor de veracitat.</b> Isomorfisme de les dades recollides i la realitat	Credibilitat
<b>Aplicabilitat.</b> Possibilitat d'aplicar els descobriments a altres contextos.	Transferibilitat.
<b>Consistència.</b> Grau en què es repetirien els resultats de replicar-se la recerca.	Replicabilitat.
<b>Neutralitat.</b> Seguretat que els resultats no estan esbiaixats.	Confirmabilitat.

Font: Latorre et al. (2003, p. 216), Montserrat (2011, p. 63), Antonin (2011, p. 33)

**Credibilitat.** Es refereix al grau de confiança en el qual s'ha copsat la realitat; intenta comprendre-la en profunditat de manera holística, seria l'equivalent de la validesa en l'avaluació tradicional (Montserrat, 2011). Tracta de demostrar que la investigació s'ha fet de manera pertinent.

La principal estratègia que s'ha utilitzat per assegurar la credibilitat dels resultats ha estat la triangulació de dades a través del punt de vista dels diferents participants i a través de diferents instruments:

Taula 10.4. Triangulació.

Participants	S'ha contrastat la percepció dels estudiants amb la dels tutors/es.
Instruments	S'han triangulat les dades obtingudes: qüestionaris, entrevistes a estudiants i anàlisi documental.

Com escriu Antonin (2011) el principal objectiu d'un procés de triangulació es incrementar la credibilitat dels resultats de la recerca, mitjançant la depuració de les deficiències que podrien venir donades per la utilització d'un sol mètode de recollida de dades o pel "sesgo" personal dels investigadors.

**Transferibilitat.** Persegueix determinar el grau en què els resultats de la recerca són generalitzables o aplicables en altres contextos; si bé la generalització no és un objectiu de la investigació qualitativa, que busca, fonamentalment, la comprensió de la realitat estudiada.

La recerca presentada està inclosa en un context molt determinat, és complex pensar que es podrà reproduir una situació similar en un altre context, ja que requeriria la reproducció de les metodologies estudiades i de forma molt especial la integració del TFG amb el PAT i la orientació que la nostre institució dóna als processos tutorialis, cosa que no sembla gaire probable. Així entenem que les conclusions obtingudes són de difícil aplicació en un altre context però tal i com diu Guba (1989) s'ha de procurar definir exhaustivament el context on s'aplica la investigació i les característiques observades perquè aquestes puguin ser analitzades en un context diferent al que s'estudia i facilitar una possible repetició de l'estudi.

**Replicabilitat.** És el grau en què els resultats es tornarien a replicar en subjectes o contextos similars. Pretén assegurar l'estabilitat, congruència o confiabilitat dels instruments de mesura que poden garantir la possibilitat de replicar resultats semblants quan es faci en contextos diferents. Com en el criteri anterior cal fer esment de les especials característiques del context on es centra l'estudi, el que fan que en aquest criteri es busqui principalment una alta congruència interna (Cònsul, 2010).

No obstant les fases de la recerca, la descripció dels mètodes emprats, la utilització dels instruments de recollida de dades i el procés d'anàlisi estan minuciosament descrits i permeten que qualsevol altre investigador pugui intentar replicar la recerca en el seu propi context.

**Confirmabilitat.** Es proposa assegurar que els resultats de la recerca són reflex dels subjectes estudiats i de la mateixa investigació, i no el producte del biaix, judici o interès de l'investigador/a. Com diuen Cornejo i Salas (2013) l'investigador ha d'explicar clarament on es situa i quines són les posicions que va ocupant al

llarg del desenvolupament de la recerca, explicant les passes que l'han portat a la construcció de cada fase, perfilant un procés de confiança.

#### 10.6.2. Procediment de preparació de les dades obtingudes.

Un cop s'han obtingut el recull de dades buscades, mitjançant l'aplicació de les tècniques de recollida que hagi definit l'investigador, cal endreçar-les, ordenar-les per tal que puguin treballar-se i posteriorment transformar-se en els resultats de la recerca.

La metodologia emprada en la recerca comporta un tractament específic de les dades recollides tant pel que fa a aquelles vinculades al qüestionari d'associació lliure de paraules, que busca poder estudiar la representació mental dels estudiants al voltant dels tres conceptes que es volen estudiar, com a les entrevistes realitzades a estudiants i tutors.

##### 10.6.2.1 Dades obtingudes a partir dels qüestionaris.

Les dades recollides es tracten mitjançant l'anàlisi de dades textuais, utilitzant mètodes d'anàlisis multidimensionals exploratoris, especialment l'anàlisi de correspondències i la classificació mitjançant taules específiques creades a partir de les dades textuais. Així les dades es tracten amb **Dtm-Vic-5.2** programari lliure, segons l'estructura i procediment que s'expliquen a continuació.

#### **Lematització**

Pretenem explorar i descriure dades textuais, extreure característiques lèxiques de diferents textos, alguns confeccionats pels alumnes (qüestionari d'associació lliure de paraules), altres derivats del contingut de les entrevistes a estudiants i tutors i finalment altres que configuren documents institucionals.

Es necessari que l'investigador depuri i prepari la base de dades abans d'iniciar el primer anàlisi, que ha de portar a l'establiment de les categories bàsiques de treball. Es fa necessari definir i identificar unitats en la cadena textual per a poder posteriorment realitzar les anàlisis estadístiques (Lebart, Salem, Bécue, 2000). S'ha d'iniciar un procés de lematització, el concepte és un neologisme que s'aplica al procés d'eliminació de parts no essencials dels termes (sufixos, prefixos,



articles, etc.) per reduir-los a la seva part essencial el “lema” i facilitar l'eficàcia de la indexació, l'ordenació i la consegüent recuperació.

S'ha de fer la normalització del corpus, en el nostre cas el corpus és el conjunt de respostes donades a cadascuna de les tres preguntes realitzades per separat als estudiants. Cada resposta d'un individu és considerada com un element del corpus. S'intenta donar un tractament unitari als qüestionaris, modificant mínimament les aportacions fetes per cadascuna de les persones interrogades.

Es despullen els qüestionaris traslladant el seu contingut a un arxiu Word. Les paraules recollides tenen un tractament específic seguint les següents normes:

- només s'aplica correcció ortogràfica si és estrictament necessari.
- totes les paraules s'escriuen amb lletra majúscula.
- no s'inclouen accents, dièresis, etc.
- es reconverteixen les seqüències de formes gràfiques reconegudes com multiparaules en cadenes unitàries, (Silva, Hernández i Sosa, 2010), així les aportacions de més d'una paraula queden separades per guions.
- s'escriuen les paraules seguides amb un espai en blanc entre elles.

Com a mesura de seguretat, per si era necessari realitzar alguna consulta i com a referència per a posteriors anàlisis, es va considerar necessari incloure el número de cada qüestionari. A continuació presentem el quadre 7.8 referit al qüestionari “contracte pedagògic”, on es poden observar dues cadenes unitàries de paraules: **manca-de-seguiment** i **difícil-de-cumplir**.

Quadre 10.4. Segment del qüestionari “contracte pedagògic”. Qüestionaris del 75 al 78.

```
----75  
COMPRENSIVA DIRECTE  
----76  
MANCA-DE-SEGUIMENT ESTRES NERVIS TEMPS AVALUACIO IMPORTANT NECESSARI  
----77  
INCOMPLIMENT DESTEMPS INCONDICIONAL DIFICIL-DE-CUMPLIR INEFICAÇ  
----78  
TUTORA ALUMNE RESPECTE AJUDA MOTIVACIO OPINIO SINCERITAT OBLIGACIONS  
COMPARTIR
```

Un cop tractades les dades tal i com recull la figura 7.8 , es procedeix a un tractament estadístic de les dades amb el programa DTM\_Vic, que unifica les paraules més utilitzades. És important remarcar que la unitat estadística que es considera, no és l'individu que ha contestat el qüestionari, sinó l'ocurrència d'una paraula. A partir del tractament de les dades s'obté un llistat anomenat vocabulary\_alpha, en dues modalitats diferenciades: per ordre alfabètic i per nombre d'eleccions. En ambdós casos s'obté un llistat de paraules i el nombre de vegades (eleccions) que aquesta està continguda en el text.

Taula 10.5. Exemple de llistat vocabulary\_alpha, per ordre alfabètic.

Odre alfabètic	
1	academic
1	accessibilitat
1	accio
1	acceptacio
3	acord
2	acords
1	actitud
1	actualitat
2	adequat
1	administracio
1	adquirir
1	agradable
13	ajuda
1	alumna
1	alumnat
6	alumne
3	alumnes
2	amistat
1	anims
1	aprendre
10	aprenentatge

L'obtenció d'aquest llistat ens permet realitzar les primeres agrupacions de paraules, a partir del nombre d'eleccions i iniciar el procés d'ubicació del major nombre de paraules possibles sota etiquetes que puguin configurar les categories a partir de les quals es procedirà a l'anàlisi definitiu, ja que la cadena textual no pot quedar reduïda a una successió d'unitats sense relació les unes amb les altres; una gran part del text prové de la disposició relativa de les paraules, de les seves concurrències eventuais (Lebart et al., 2000). L'ordenació es configura tenint en compte els següents passos:

- Totes les formes verbals s'han transformat en infinitiu.
- Els substantius s'han d'escriure en singular.

- Els adjectius s'han d'escriure en masculí singular.
- Les paraules s'han d'agrupar per sinònims o similitud de significats, creant tantes categories com sigui necessari.
- S'ha de procurar que la paraula de major freqüència doni títol a la reagrupació/etiqueta.

Les paraules amb major nombre d'eleccions configuren les primeres categories que s'estableixen, la resta de paraules s'analitzen una a una, intentant crear agrupacions que tinguin significats, es van creant relacions, comparant les paraules amb les categories ja creades, modificant-les, i creant-ne de noves. Al llarg d'aquest procés, analitzem, avaluem, reanomenem, eliminem, modifiquem, relacionem (Alsina i Llach, 2012).

L'existència de paraules polisèmiques suposa un problema a l'hora d'ubicar-les de forma correcta en una categoria. El que una mateixa paraula pugui tenir sentits diferents ens obliga a decidir sota quina categoria ha de quedar de forma definitiva (Vázquez, 2009). En el nostre cas la paraula es presenta sola, sense context on poder-la ubicar, es configura així com una peça única, que ha de tenir significat en sí mateix, el que fa d'aquesta fase d'agrupació un moment cabdal de l'ordenació dels resultats obtinguts.

S'entén però que aquestes regles generals d'ordenació queden supeditades al criteri de la investigadora. Així en la present recerca per exemple, en referència al cas integrat no és el mateix consignar la paraula "reunió" (substantiu en singular) que la paraula "reunions", en plural, donat que els estudiants enquestats vinculen el concepte cas integrat amb el de reunions, ja que la metodologia es basa en diferents reunions de grup tutoritzat, que a la vegada donen origen a reunions dels propis estudiants. Utilitzar el plural de la paraula defineix de forma més fiable a la metodologia i per tant, a criteri de la investigadora, pot ser utilitzat, ja que es correspon de forma més estricta a la recerca que s'està desenvolupant.

A continuació presentem la taula 10.6 on es recullen dos exemples de configuració de categories.

Taula 10.6. Exemple configuració categories. “contracte pedagògic”. Conceptes: educació i professional. Agrupacions definitives i eleccions.

Paraula	Elecc.	Paraula	Elecc.
EDUCACIÓ	8	PROFESSIONAL	5
Educar	1	Professionalitat	2
Educativa	1	Professionals	1
Pedagogia	8	Psicòleg	1
Pedagògic	2		
Total eleccions	20	Total eleccions	9

Com es pot observar a la taula 10.6 sota la paraula **educació**, que en si mateixa presentava 8 eleccions, s’han recollit les paraules amb la mateixa arrel: **educar**, **educativa**, cadascuna amb 1 elecció, i les que tenen el mateix significat: **pedagogia**, amb 8 eleccions i **pedagògic** amb 2 eleccions. Així finalment la paraula **educació** esdevé un concepte que integra altres paraules i podem definir com a categoria, una categoria que es presenta amb un total de 20 eleccions.

Sota la paraula **professional**, que presenta 5 eleccions directes, incloem les paraules de la mateixa arrel: **professionalitat**, amb 2 eleccions, **professionals** amb 1 elecció i també la paraula que evoca a una professió concreta **psicòleg**, amb 1 elecció, el que deixa el total de la categoria amb 9 eleccions.

Aquesta tasca d’anàlisi i agrupació es va realitzant per a totes les paraules, reflexionant sobre el significat, d’acord amb la pregunta contestada en cadascun dels qüestionaris. El resultat final es veu reflectit en la taula 10.7 que presentem a continuació on es consignen el total de paraules obtingudes en cadascun dels qüestionaris i les categories finals en que totes elles s’agrupen.

Taula 10.7. Nombre de qüestionaris, paraules globals i categories finals.

Concepte	Qüestionaris	Paraules globals	Categories finals
Contracte pedagògic	100	471	38
Cas Integrat	100	843	50
Pla Acció Tutorial	100	774	52

El procés de treball seguit i el resultat del mateix s’annexa a la present recerca. (Annex 6).

Un cop ubicades totes les paraules sota la corresponent etiqueta / categoria, es retorna a l'arxiu Word original i aquelles que han quedat incloses sota un concepte més global van sent substituïdes per la paraula mare que indica la categoria. En la taula 10.8 a partir de l'exercici d'agrupació que s'ha explicat i mostrat en la taula 10.6 i prenent per l'exemple els resultats obtinguts del qüestionari número 3, la paraula **pedagogia** es substitueix per la paraula **educació**.

Taula 10.8. Substitució de paraules.

Resultat originals	Resultat definitiu
----3 CONTRACTE <b>PEDAGOGIA</b>	----3 CONTRACTE <b>EDUCACIO</b>

En aquesta fase de treball sovint trobem paraules que expressen conceptes que no poden explicar-se amb una sola paraula. En la taula 10.9 mostrem un exemple d'aquest fet. Els estudiants interrogats aporten un conjunt de paraules relacionades amb el tutor en forma de queixes; analitzant les paraules, es pot inferir que les queixes estan relacionades amb tres aspectes diferenciats del tutor i la seva interacció amb els estudiants, d'una banda el **perfil** del tutor, a partir de paraules com "tutors inadequats" o "estrictes"; d'altre la **tasca** del tutor amb paraules com "dependència", "desacords" o "no ajuda" i finalment la **relació** amb el tutor, a partir de paraules com "desinterès del tutor", "discussió" o "llunyania". Preservar el sentit complet del que els estudiants han dit al complimentar els qüestionaris ens obliga a treballar amb més d'una paraula per definir el concepte i es trien per fer-ho les següents categories: **queixes perfil tutor, queixes tasca tutor, queixes relació tutor**.

Taula 10.9. Exemple configuració categories. "PAT". Conceptes: queixes perfil, tasca i relació tutor. Agrupació definitiva i eleccions.

Paraula	Elec	Paraula	Elec.	Paraula	Elec.
QUEIXES PERFIL TUTOR	0	QUEIXES TASCA TUTOR	0	QUEIXES RELACIÓ TUTOR	0
Estrictes	1	Ajuda relativa	1	Desinterès del tutor	1
Ignorància	1	Dependència	1	Desinterès per part del tutor	1
Tutors inadequats	1	Desacords	1	Despreocupació	1
Incompetència	2	Desconeixement	1	Discussió	2
Tutors ineptes	1	Disconformitat	1	Discussions	1
Professors no preparats	1	Discrepàncies	1	Falta comunicació	1
		No ajuda	1	Llunjanja	1
		No col·laboració	1	Malament assessorats	1
		No guiat	1	Passota	1
		Problemes	1	Tutor a part	1
		Subjectivitat	2	Tutora desmotivadora	1
Total eleccions	7	Total eleccions	12	Total eleccions	12

En els casos en que és necessari establir una categoria que contingui més d'una paraula, en el moment de fer la substitució en el Word original, les paraules compostes es consignen juntes, sense separació formant una sola cadena de significat.

Quadre 10.5. Segment del qüestionari "PAT". Qüestionari 93.

```

----93
NERVIS ESTRES TREBALL RELACIO DESORGANITZACIO DESORGANITZACIO NERVIS
ESTRES ESTRES NERVIS ESTRES QUEIXESTASCATUTOR

```

Mitjançant aquest procediment ens assegurem que es redueix la variabilitat entre les respostes, es limita la pèrdua d'unitats textuais, ja que la suma de les freqüències de les formes gràfiques reagrupades en un mateix lema fa augmentar la freqüència d'aparició (Ruiz, 2013).

#### 10.6.3.2. Dades obtingudes a partir de les entrevistes.

Amb les entrevistes s'ha realitzat una anàlisi textual multivariable utilitzant el programa IraMuTeq (Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes e de Questionnaires), que realitza anàlisis quantitius de dades textuais, en el nostre cas les entrevistes, estructurant apartats amb diferents continguts, a partir de la similitud del vocabulari emprat (Camargo, Bousfield, Giacomozzi i Papaleo, 2014). Aquests apartats donen sentit a les paraules i ens permeten indicar representacions diverses, referides a l'objecte social que estem estudiant. Salone

Un cop finalitzat el tractament de les dades contingudes en el qüestionari i en les entrevistes, a partir d'aquestes s'han realitzat els següents anàlisis:

- Anàlisi de correspondències múltiples.
- Creuament de dades amb variables sociodemogràfiques.
- Anàlisi textual multivariable.

Per a cadascun dels conceptes estudiats: contracte pedagògic, cas integrat i pla d'acció tutorial.

Els resultats obtinguts es presenten en el capítol següent.

#### 10.7. Resum del capítol.

En aquest capítol a partir del contingut teòric especificat en el capítol anterior, s'han presentat les fases seguides en el desenvolupament de la recerca: **fase prèvia, fase de planificació, fase de recollida de dades i compromís ètic i fase d'anàlisis**, desglossant cadascuna de les fases en diferents apartats, per tal de mostrar pas a pas com s'ha anat estructurant la recerca.

Cadascun dels apartats que s'han anat desgranant, s'han presentat de la forma següent: breu referència teòrica i explicació detallada de com s'ha anat desenvolupant cadascun dels processos associats a les diferents fases en la present recerca.

El capítol finalitza amb l'explicació de com s'han preparat les dades recollides, per poder iniciar la presentació dels resultats de la recerca.

## [ CAPÍTOL 11 ]

# 11. ANÀLISI DELS RESULTATS DE LA RECERCA.

---

“ Endavant, analitzem les dades i mostrem  
tot el que hem trobat”  
Antoni Ruiz Bueno<sup>62</sup>

---

### 11.1. Introducció.

En aquest capítol presentem l'anàlisi de resultats de les dades recollides al llarg del treball de recerca, en el que s'ha interrogat a la població composta pels estudiants del quart curs del grau en infermeria, promoció 2009-2013 del Campus Docent Sant Joan de Déu i a una mostra dels tutors titulars de les metodologies Cas Integrat i PAT.

L'anàlisi s'estructura en quatre apartats diferenciats: en primer lloc es tractaran les dades sociodemogràfiques recollides mitjançant qüestionari referides als perfils dels estudiants, i es farà una descripció del perfil dels tutors interrogats a partir de les dades obtingudes mitjançant l'entrevista; posteriorment es presentaran i analitzaran els resultats relacionats amb els tres conceptes estudiats: contracte pedagògic, Cas Integrat i Pla d'Acció Tutorial; a continuació, dins del marc de la triangulació, s'incorporaran les dades extretes de l'anàlisi documental que es creuaran amb les dades ja obtingudes per aportar els resultats definitius de la recerca i, finalment, es presentaran els resultats derivats de l'anàlisi textual i literal de les entrevistes realitzades a estudiants i tutors.

### 11. 2. Resultats referits al perfil dels estudiants.

A continuació passem a descriure les característiques sociodemogràfiques bàsiques de la població objecte d'estudi, característiques que ens ajudaran a donar sentit als resultats obtinguts en la fase de recollida de dades.

---

<sup>62</sup> Psicòleg. Expert en metodologia. Professor col·laborador del Campus Docent.



Les variables que s'han tingut en consideració per tal de mostrar el perfil dels estudiants han estat les següents: sexe, edat, ocupació laboral i amb qui viu l'estudiant.

El nombre de qüestionaris recollits i analitzats va ser de 100, sent per tant aquest el nombre d'estudiants que ha participat en la recerca.

En referència a la primera variable a estudiar, el **sexe**, sense voler entrar a desenvolupar tot el contingut històric i conceptual de la perspectiva de gènere a la professió infermera, si cal dir que infermeria ha tingut sempre un caràcter femení. Els autors parlen de professió femenina, eminentment femenina o majoritàriament femenina, al cap i la fi tots estan dient el mateix, infermeria està considerada com una professió vinculada al gènere femení. A les infermeres ens agrada dir que des de sempre, des de que el món és món, allà on hi havia una persona per cuidar, hi havia una dona que es feia responsable de desenvolupar aquesta funció, amb més o menys coneixements, però fent-ho; la professionalització de les cures, quan ja no es fa de forma intuïtiva, sinó a partir d'un aprenentatge i una experiència, donen origen a una professió, la d'infermeria.

Gallego (2009) afirma que actualment el 83% dels professionals col·legiats a Espanya són dones. El percentatge a les Escoles catalanes ha estat durant anys d'aproximadament del 90% d'estudiants femenines, vers el 10% d'estudiants masculins, tot i que en els darrers dos anys s'ha observat un increment de nois a les aules, d'entre dos i tres punts, el que situa el percentatge al voltant del 13%.

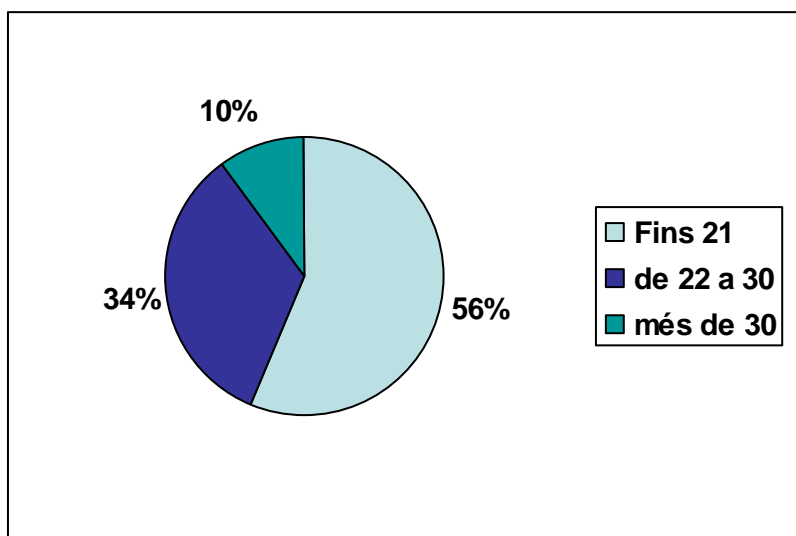
Pel que fa a la població estudiada, la proporció home/dona de la població es manté dins dels paràmetres comentats per Gallego (2009), ja que tenim el 90% d'estudiants de sexe femení i el 10% d'estudiants de sexe masculí.

L'**edat** es va considerar important com a variable en el moment del disseny del qüestionari, donat que l'investigador en el contacte continuat amb els estudiants i sent també receptor d'un nombre considerable de queixes referides a les dues metodologies estudiades (cas integrat i PAT), va detectar que hi havia diferències

relacionades amb aquesta variable en el moment d'expressar la queixa, no només pel que fa directament a l'edat biològica, sinó també a la maduresa personal.

Es presenta el gràfic 11.1 que recull les dades referents a la variable edat. Per l'estudi d'aquesta variable s'ha dividit el grup en tres blocs "fins a 21 anys", "de 22 a 30 anys" i "més de 30 anys".

Gràfic 11.1. Població: variable edat.



El grup més nombrós d'estudiants és el de menors de 21 anys amb un 56%, seguit del grup de 22 a 30 amb un 34% i finalment el grup de més de 30 anys amb un 10%. A la vista d'aquests resultats podríem descriure la població objecte d'estudi com molt jove, tenint en compte que en el moment de respondre al qüestionari, estaven cursant el quart curs de la titulació a pocs mesos de graduar-se.

Creiem adequat per poder aprofundir amb la idea de la maduresa dels estudiants, mostrar quina va ser la via d'accés a la Universitat corresponent al grup d'estudiants que participen en la recerca. Les dades referenciades a continuació recollides a la taula 11.1, descriuen el grup d'estudiants que l'any 2009, en un total de 143 persones, s'incorporaven a la titulació.

Taula 11.1. Nombre d'estudiants per via d'accés i nota de tall.

Via d'accés	Nota de tall	Alumnes	Percentatge
PAU	de 11 a 11,999	1	0,69 %
PAU	de 10 a 10,999	3	2,09%
PAU	de 9 a 9,999	19	13,28%
PAU	de 8 a 8,99	38	26,57%
PAU	de 7 a 7,999	6	4,19%
MAJORS 25	de 8 a 8,99	1	0,69 %
MAJORS 25	de 7 a 7,999	5	3,49%
Titulats Universitaris	de 7 a 7,9	3	2,09%
CFGS	de 10 a 10,999	1	0,69 %
CFGS	de 9 a 9,999	18	12,58%
CFGS	de 8 a 8,99	41	28,67%
CFGS	de 7 a 7,999	7	4,89%
TOTAL		143	

A la Taula 11.1, es recullen dos aspectes que s'han considerat importants a l'hora de treballar la variable edat, d'una banda la via d'accés a la universitat i de l'altre la nota de tall amb la que l'estudiant s'ha incorporat al Campus Docent. Tot i que aquest darrer indicador, la nota de tall, no està directament relacionat amb la variable estudiada, l'edat, si ens permet al vincular-la a la via d'accés a la universitat, obtenir més informació referida al perfil dels estudiants. Pel que fa a la via d'accés, com es pot veure a la taula, un nombre elevat d'estudiants, el 46,83%, accedeixen des de cicles formatius de grau superior (CFGS), el 4,19% ho fan des de l'accés per majors de 25 anys i 2,09% des de altres titulacions universitàries, així el total d'estudiants d'aquests tres grups és del 53,13% del global d'estudiants matriculats a primer any.

Els estudiants que s'incorporen als estudis universitaris provinents dels tres grups comentats anteriorment (CFGS, majors de 25 anys i altres titulacions universitàries) constitueixen per diferents motius un grup de major edat.

Els estudiants que provenen dels cicles formatius es corresponen a dos perfils diferenciats, d'una banda aquells que no accedeixen al batxillerat i passen a cursar un grau mitjà, posteriorment un curs pont amb les matèries no estudiades al batxillerat i, un cicle formatiu de grau superior, per presentar-se finalment a les proves d'accés universitari (PAU). En aquest grup podem trobar estudiants que accedeixen al grau amb 20-21 anys i podríem dir que han triat un itinerari més llarg per arribar a la universitat, però el seu recorregut ha estat dins d'un contínuum, no han deixat d'estudiar. De l'altre banda trobem els estudiants que es van titular fa temps, que han treballat o treballen en l'entorn sanitari i decideixen millorar la seva formació accedint als estudis universitaris, sent les edats en aquest grup molt variades.

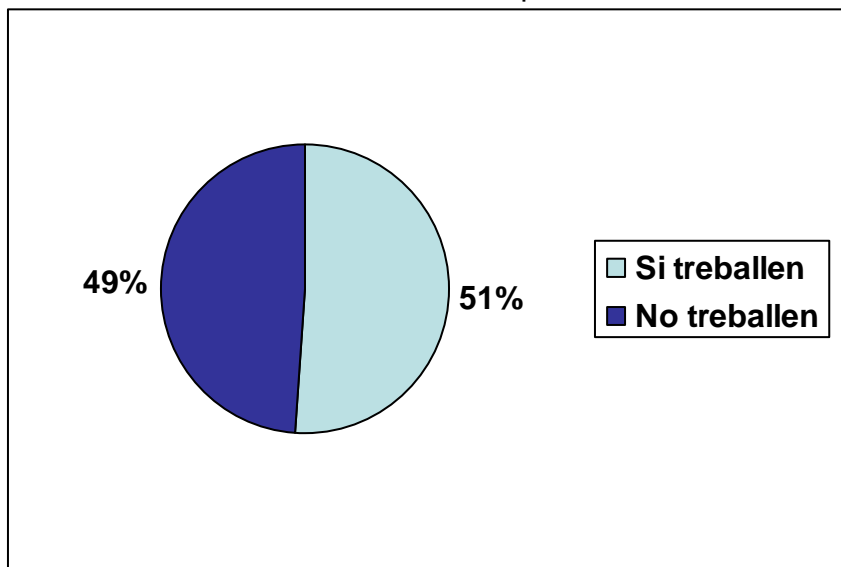
Els estudiants que accedeixen per majors de 25 anys, és evident que han de superar aquesta edat i pel que fa als que provenen d'altres titulacions universitàries, habitualment s'incorporen des d'altres titulacions de ciències de la salut i es situen també per damunt dels 21 anys.

Pel que fa a la nota de tall cal destacar que en la totalitat dels estudiants matriculats va ser superior a 7, el que dona un perfil d'estudiant de "notable", és a dir, a priori estudiós, compromès, treballador i cercador d'un bon nivell de qualificacions.

Un altre dels aspectes que es va voler estudiar va ser l'**ocupació laboral**, per delimitar quants dels estudiants de la població estudiada estaven treballant. Cal fer esment que al Campus Docent l'oferta de la titulació és de "torn pur", és a dir l'estudiant que està matriculat al matí, té tota la seva docència en torn de matí, i el que està matriculat a la tarda, la té tota a la tarda. Els torns no es barregen, les activitats: xerrades, seminaris, etc, es dupliquen, ja que per filosofia institucional, si un alumne treballa ha de poder conservar la seva feina, mentre estudia. Aquesta particularitat en l'oferta, fa que un nombre molt elevat d'estudiants intentin compaginar els estudis amb una ocupació laboral.

Al gràfic 11.2 es dibuixa el perfil dels estudiants en referència a si en el moment de la recollida de les dades estan treballant.

Gràfic 11.2. Població: variable ocupació laboral.

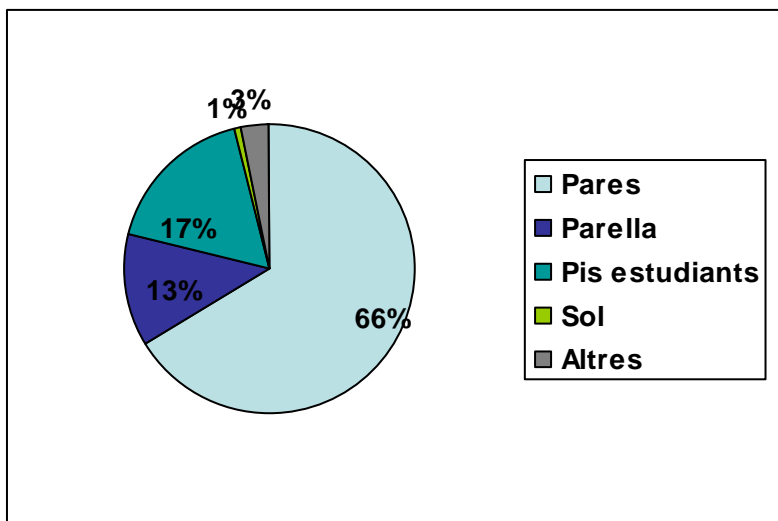


Com es pot veure en el gràfic 11.2 la meitat aproximadament dels estudiants treballen. No es profunditza en quin sector laboral estan prestant els seus serveis, tot i que al llarg dels quatre anys de relació amb el grup d'estudiants, si es té coneixement que la majoria d'aquests, principalment desenvolupen diferents tasques en el sector salut, ja que el 46,83% accedeixen a la universitat des d'un cicle formatiu de grau superior de la família sanitària.

Podríem inferir que aquesta alta ocupació configura un grup d'estudiants, potser molt responsables, constants i aplicats, perquè estan compaginant un grau universitari amb el desenvolupament d'una activitat laboral, però també ens dona pistes sobre el to anímic, ja que és un grup més cansat, al que les metodologies grupals li compliquen la vida, perquè té uns horaris difícils, i al que no es fàcil demanar dedicació complementària.

Dins de les dades bàsiques a recollir, es va considerar interessant aquella que donava informació sobre **amb qui vivia** l'estudiant, per tal d'esbrinar el percentatge d'estudiants que en funció d'aquesta variable tenien càrregues relacionades amb compartir la vivenda. Al gràfic 11.3 s'exposen els resultats obtinguts.

Gràfic 11.3. Població: variable amb qui vius.



Com es pot veure el 66% dels estudiants viuen amb els seus pares, el que creuat amb el perfil edat es correspon amb l'elevat nombre d'estudiants que en el moment de ser interrogats es troben als voltants dels vint- i-un anys; el 13% viuen en parella i la resta es distribueixen entre viure sol, viure en un pis d'estudiants i altres.

El que s'ha explicat fins ara constitueix el perfil dels estudiants de Sant Joan de Déu pel que fa a la població estudiada. A la taula 11.2 presentem un resum recollint les característiques que considerem més rellevants.

Taula 11.2. Resum perfil dels estudiants

Variable	Característica
Sexe	La majoria de la població estudiada, 90% són dones.
Edat	El gruix de la població és molt jove, el 56% tenen fins a 21 anys.
Accés	La nota de tall ha estat superior a 7, "notable".
Ocupació laboral	El 51 % de la població treballa i estudia.
Amb qui viu	El 66% de la població viu amb els pares.

### 11.3. Perfil dels tutors entrevistats.

Tots els tutors entrevistats complien els criteris d'inclusió a la recerca: eren professors titulars, actuaven de tutors en el cas integrat de forma continuada des de feia dos anys i tenien, en el moment de l'entrevista, al menys un grup de PAT

actiu. Finalment han estat quatre els tutors entrevistats, tres dones i un home, de diferents edats, ubicats en un o en els dos ensenyaments que s'imparteixen al Campus: cicles formatius i Grau en Infermeria i desenvolupant àrees de coneixement diferent.

A la taula 11.3 es presenta una primera aproximació al perfil dels tutors recollint la implicació dels mateixos en les dues metodologies estudiades, en el moment de la realització de l'entrevista, consignant també l'edat i el sexe.

Taula 11.3. Perfil dels tutors entrevistats: implicació en les metodologies.

Tutor	Edat	Sexe	Cas Integrat	PAT
1	+ 50	D	3 casos	16 estudiants (4 per curs)
2	41-50	D	1 cas	15 estudiants (4 primer, 4 segon, 4 tercer, 3 quart)
3	30-40	D	2 casos	11 estudiants (4 segon, 4 tercer, 3 quart)
4	30-40	H	1 cas	15 estudiants (4 primer, 4 segon, 4 tercer, 3 quart)

El perfil dels tutors entrevistats es completa amb la taula 11.4 on es recullen l'ensenyament de referència en el que participa cadascun dels tutors, i l'àrea de coneixement desenvolupada en el Campus. Aquests dos indicadors són considerats d'importància tal i com s'explicarà més endavant, així de forma deliberada es van incorporar a la recerca informants claus que donessin visions diferents del desenvolupament de les dues metodologies.

Taula 11.4. Perfil dels tutors entrevistats: ensenyament i àrea de coneixement.

Tutor	Edat	Sexe	Vincul.	Ensenyament	Àrea de coneixement
1	+ 50	D	+ 25 a	Cicles formatius	Pràcticum
2	41-50	D	5 a	Cicles formatius Grau en Infermeria	Estadística Pediatría, metodologia de recerca
3	30-40	D	+ 3 a	Cicles formatius Grau en Infermeria	Primers auxilis, Salut Pública i Epidemiologia Fonaments d'infermeria
4	30-40	H	5 a	Grau en infermeria	Medico-quirúrgica Pràcticum

El Campus Docent imparteix, com s'ha dit ja anteriorment, dos ensenyaments diferenciats, el Grau en Infermeria i dos graus de cicles formatius. En aquest darrer bloc d'ensenyaments és habitual amb els alumnes de cicles, treballar amb contractes individuals de diferents tipus, el que fa que el concepte "contracte pedagògic" i la resta de llenguatge que acompanya el concepte (pacte, acord, compromís de millora, etc.), tot i no estar parlant del mateix tipus de contracte, sigui familiar pels professors que treballen amb alumnes de cicles formatius i, per tant era d'interès per l'investigador veure com la idea d'un contracte vinculat a les metodologies estudiades es barrejava amb la seva experiència i altres tipus de contractes formatius. Així es tria un tutor només vinculat a cicles formatius, dos tutors que participen en els dos ensenyaments impartits en el Campus i un tutor només vinculat al grau en Infermeria.

A l'hora de triar als tutors, l'edat no va ser un factor determinant, però si el temps de vinculació al Campus. Llevat d'un tutor amb una vinculació a la institució superior als 25 anys, els altres tres tutors triats portaven contractats de forma definitiva, és a dir eren professors titulars, des de feia entre 3 i 5 anys. Aquesta característica de nous donava molta frescor a les seves opinions i una reflexió constant sobre la pràctica diària, per millorar-la.

Finalment una consideració sobre les àrees de coneixement, una informació que serveix per reafirmar la variabilitat de les mateixes, en el sentit de que l'important no és l'àrea de coneixement que un tutor domini, sinó les habilitats de relació personal i l'aplicació de coneixements relacionats amb la tutoria i l'orientació el que caracteritza el perfil de tutors que actua en ambdues metodologies.

11.4. Resultats referits a les dades recollides amb el qüestionari d'associació lliure de paraules.

A partir de les respostes recollides en el qüestionari d'associació lliure de paraules complimentat pels estudiants, es preparen les dades tractades amb el programari lliure **Dtm-Vic-5.7**, analitzant i treballant els següents aspectes:

- 1) freqüència d'associació de les agrupacions de paraules.
- 2) anàlisis de correspondències, delimitació de nuclis de representació.



3) caracterització dels estudiants en funció de les variables sociodemogràfiques i les associacions sobre els conceptes: contracte pedagògic, cas integrat i PAT.

L'anàlisi i el treball a realitzar a partir de les dades recollides volen donar resposta a dos dels objectius específics de la present recerca que es detallen a continuació:

- Conèixer la percepció dels estudiants respecte a les metodologies "Cas integrat" i "Pla d'acció tutorial".
- Conèixer quin és el constructe mental dels estudiants respecte al concepte "contracte pedagògic".

La interrogació als estudiants per tal de complimentar ambdós objectius es fa des de la perspectiva de la seva percepció, del que pensen sobre el concepte "contracte pedagògic" i sobre les dues metodologies a estudiar "cas integrat" i "PAT". La preparació de les dades s'ha explicat en el capítol anterior, però val la pena recordar que es treballa amb agrupacions de paraules, a partir de totes les paraules recollides en els tres qüestionaris d'associació lliure de paraules. S'ha de comentar que les paraules agrupades que han estat objecte d'anàlisi són aquelles que han obtingut un llindar de 4, és a dir només es treballa amb agrupacions de paraules que tinguin 4 o més eleccions.

La tasca d'anàlisi de les paraules escrites pels estudiants, ubicant-les en una categoria més gran per poder treballar amb un nombre manejable d'agrupacions, ens ha permès passar de quantitats superiors a les 450 paraules en els tres casos, a treballar amb agrupacions d'entre 38 en el cas del contracte, 50 pel que fa al cas integrat i 52 en referència al PAT.

Mentre es realitzava aquest exercici d'anàlisi i concreció apareixen categories més àmplies que engloben les agrupacions que es van confeccionant, que creiem donen sentit a tot el que s'ha recollit i que comentem en detall a continuació.

- **Coneixements.** Agrupacions de paraules relacionades amb el coneixement, amb els mètodes emprats i els recursos necessaris.
- **Valoracions.** Conceptes que aglutinen conceptes negatius o positius expressats pels estudiants.

- **Valors i creences.** Allò que forma part de com un es posiciona amb el seu entorn i amb quins valors ho fa.
- **Comportaments.** Aspectes relacionats amb accions concretes del tutor o de l'estudiant relacionades amb la tasca.
- **Sensacions i somatitzacions.** Allò que l'estudiant sent de forma subjectiva i l'afecta físicament.

En la taula 11.5 es recullen les grans categories: coneixements, valoracions, valors i creences, comportaments, sensacions i somatitzacions, per cadascun dels tres conceptes estudiats, estructurats de forma que es pugui veure de forma senzilla quines són les similituds entre les agrupacions de paraules recollides per a definir els conceptes estudiats: contracte, cas integrat i pla d'acció tutorial.

Taula 11.5. Categories pel tres conceptes estudiats.

Categoria	Contracte	Cas Integrat	Pla Acció Tutorial
Coneixements	aprenentatge, avaluació, companys, competències, metodologia, informació, saber fer, tutor  alumne, educació, professors, tasca tutor.	aprenentatge, avaluació,  metodologia, informació, saber fer, tutor. coneixements, contingut, grup, recerca recursos  assignatures, equip, exposició treball, sanitari.	aprenentatge, avaluació, companys, competències, metodologia,  saber fer, tutor. coneixements, contingut, grup, recerca recursos  carpeta, TFG, tutories.
Valoracions	conceptualització positiva, desorganització, motivador, organització, queixes perfil tutor, queixes tasca tutor, temps  cost, planificació.	conceptualització positiva, desorganització, motivador, organització  temps conceptualització negativa, desmotivador,  càrrega, complex, coordinació.	conceptualització positiva, desorganització, motivador, organització, queixes perfil tutor, queixes tasca tutor, temps conceptualització negativa, desmotivador,  queixes relació tutor, tasca tutor.
Valors i creences	compromís, recolzament, responsabilitat, saber estar  contracte, respecte, sinceritat,	compromís, responsabilitat, saber estar  companyerisme, infermeria,	compromís, recolzament, responsabilitat, saber estar
Comportament	ajuda,		ajuda,

s	consulta esforç obligació, relació, seguiment, treball	consulta esforç  relació,  treball dedicació, feina reunions,	consulta esforç obligació, relació, seguiment, treball dedicació, feina, reunions,
Sensacions i somatitzacions	estrès, nervis,	estrès, nervis, angoixa, avorrit, pèrdua de temps  conflicte companys, , llarg, pesat,	estrès, nervis, angoixa, avorrit, pèrdua de temps  cansat, confusió, innecessari, inútil, soledat,
	professional,	discussió, estudi.	guia, suport tutor,

Els resultats obtinguts es tractaran de forma separada per facilitar la comprensió, en primer lloc es presentaran les dades relacionades amb el contracte pedagògic, a continuació les que fan referència al cas integrat i finalment les dades vinculades amb el PAT.

#### 11.5. Contracte pedagògic.

En primer lloc analitzarem les associacions de paraules realitzades pels estudiants en relació al contracte pedagògic.

D'un total de 100 respostes treballem amb un total de 471 paraules, mitjançant la tasca realitzada per a obtenir agrupacions de significats, es treballa finalment amb 38 agrupacions diferents. Aquestes dades es presenten en la taula 11.6.

Taula 11.6. Resultats globals “contracte pedagògic”.

Concepte	Respostes	Paraules globals	Agrupacions definitives
Contracte pedagògic	100	471	38

La taula 11.7. presenta dues agrupacions de paraules diferents, un cop s'ha treballat estadísticament a partir de les 38 agrupacions de paraules; en el primer dels llistats les agrupacions es presenten per ordre alfabètic consignant a la dreta de les mateixes el nombre d'eleccions (freqüència) que han obtingut, en el segon

l·listat les paraules s'han ordenat d'acord amb la freqüència d'elecció un cop determinades les agrupacions.

Taula. 11.7. Agrupacions definitives: ordre alfabètic i ordre freqüencial

Contracte pedagògic		
Ordre Alfabètic		Ordre freqüencial
!-----!		
! words (alphabetical order) !		
!-----!		
! num. !	! used words !	! freq. !
!-----!		
! 1 !	! AJUDA !	! 13 !
! 2 !	! ALUMNE !	! 14 !
! 3 !	! APRENTATGE !	! 36 !
! 4 !	! AVALUACIO !	! 9 !
! 5 !	! COMPANYS !	! 5 !
! 6 !	! COMPETENCIES !	! 5 !
! 7 !	! COMPROMIS !	! 41 !
! 8 !	! CONCEPTPOSITIVA !	! 16 !
! 9 !	! CONSULTA !	! 4 !
! 10 !	! CONTRACTE !	! 21 !
! 11 !	! COST !	! 5 !
! 12 !	! DESORGANITZACIO !	! 5 !
! 13 !	! EDUCACIO !	! 20 !
! 14 !	! ESFORÇ !	! 17 !
! 15 !	! ESTRES !	! 8 !
! 16 !	! INFORMACIO !	! 4 !
! 17 !	! METODOLOGIA !	! 15 !
! 18 !	! MOTIVADOR !	! 9 !
! 19 !	! NERVIS !	! 11 !
! 20 !	! OBLIGACIO !	! 9 !
! 21 !	! ORGANITZACIO !	! 5 !
! 22 !	! PLANIFICACIO !	! 5 !
! 23 !	! PROFESSIONAL !	! 10 !
! 24 !	! PROFESSORS !	! 9 !
! 25 !	! QUEIXPERFTUTOR !	! 5 !
! 26 !	! QUEIXTASCUTOR !	! 7 !
! 27 !	! RECOLZAMENT !	! 18 !
! 28 !	! RELACIO !	! 20 !
! 29 !	! RESPECTE !	! 11 !
! 30 !	! RESPONSABILITAT !	! 24 !
! 31 !	! SABERESTAR !	! 14 !
! 32 !	! SABERFER !	! 8 !
! 33 !	! SEGUIMENT !	! 7 !
! 34 !	! SINCERITAT !	! 7 !
! 35 !	! TASCATUTOR !	! 9 !
! 36 !	! TEMPS !	! 5 !
! 37 !	! TREBALL !	! 18 !
! 38 !	! TUTOR !	! 16 !
!-----!		
!-----!		
! words (frequency order) !		
!-----!		
! num. !	! used words !	! freq. !
!-----!		
! 7 !	! COMPROMIS !	! 41 !
! 3 !	! APRENTATGE !	! 36 !
! 30 !	! RESPONSABILITAT !	! 24 !
! 10 !	! CONTRACTE !	! 21 !
! 13 !	! EDUCACIO !	! 20 !
! 28 !	! RELACIO !	! 20 !
! 37 !	! TREBALL !	! 18 !
! 27 !	! RECOLZAMENT !	! 18 !
! 14 !	! ESFORÇ !	! 17 !
! 38 !	! TUTOR !	! 16 !
! 8 !	! CONCEPTPOSITIVA !	! 16 !
! 17 !	! METODOLOGIA !	! 15 !
! 31 !	! SABERESTAR !	! 14 !
! 2 !	! ALUMNE !	! 14 !
! 1 !	! AJUDA !	! 13 !
! 29 !	! RESPECTE !	! 11 !
! 19 !	! NERVIS !	! 11 !
! 23 !	! PROFESSIONAL !	! 10 !
! 35 !	! TASCATUTOR !	! 9 !
! 20 !	! OBLIGACIO !	! 9 !
! 18 !	! MOTIVADOR !	! 9 !
! 24 !	! PROFESSORS !	! 9 !
! 4 !	! AVALUACIO !	! 9 !
! 32 !	! SABERFER !	! 8 !
! 15 !	! ESTRES !	! 8 !
! 26 !	! QUEIXTASCUTOR !	! 7 !
! 33 !	! SEGUIMENT !	! 7 !
! 34 !	! SINCERITAT !	! 7 !
! 21 !	! ORGANITZACIO !	! 5 !
! 12 !	! DESORGANITZACIO !	! 5 !
! 36 !	! TEMPS !	! 5 !
! 22 !	! PLANIFICACIO !	! 5 !
! 6 !	! COMPETENCIES !	! 5 !
! 5 !	! COMPANYS !	! 5 !
! 11 !	! COST !	! 5 !
! 25 !	! QUEIXPERFTUTOR !	! 5 !
! 9 !	! CONSULTA !	! 4 !
! 16 !	! INFORMACIO !	! 4 !
!-----!		

Les primeres associacions de paraules triades pels estudiants que mostra la taula 11.8 ens permeten donar una primera explicació sobre el constructe mental que tenen respecte al concepte “contracte pedagògic”. S’ha de dir que en el moment de lliurar als estudiants el qüestionari autoadministrat, davant la pregunta referida al contracte es van manifestar confusos, van preguntar repetidament si l’investigador els hi podia donar “pistes” i van declarar no tenir suficient coneixement com per poder donar la seva opinió. Es va insistir en que es fessin una imatge mental de les dues paraules com un tot de significat i intentessin donar una resposta.

Taula 11.8. Quatre primeres agrupacions per nombre d'eleccions.

Paraules	Freqüència
Compromís	41
Aprenentatge	36
Responsabilitat	24
Contracte	21

La taula 11.8 recull les quatre primeres agrupacions segons el nombre d'eleccions realitzades pels estudiants. Com es pot observar "compromís" amb una freqüència de 41 és l'agrupació de paraules que es destaca amb un major nombre d'eleccions i reforça la idea de que els actors vinculats a un contracte s'han de comprometre a complir-lo; segueix l'agrupació "aprenentatge" amb 36 eleccions, l'agrupació "responsabilitat" amb 24 eleccions, que mostra també un valor associat als compliment dels acords i posteriorment l'agrupació "contracte" amb 21 eleccions. Tres d'aquestes agrupacions es corresponen amb el concepte general de pacte o acord que suggereix la paraula "contracte" i una està vinculada al concepte "pedagògic"

L'anàlisi de correspondències múltiples ens pot mostrar quina és la correspondència entre paraules, com aquestes s'agrupen en diferents factors, és a dir en grans espais de significació.

#### 11.5.1. Extracció de factors de les correspondències múltiples "Contracte pedagògic".

Els factors, és a dir, el conjunt de paraules que s'aglutinen segons les relacions entre elles mateixes, es presenten descrits en forma d'histograma per tal de que els resultats es puguin visualitzar de forma senzilla i ràpida. En la taula 11.9, en forma d'histograma ens mostra el conjunt de factors que ens proporciona l'anàlisi de correspondència amb la seva respectiva variabilitat explicativa, tant en percentatge individual com en percentatge acumulat dels factors.

Taula 11.9. Histograma dels primers 8 factors.

number	Eigen value	percent	cumulat. percent
1	.6672	8.42	8.42
2	.6020	7.60	16.02
3	.5219	6.59	22.61
4	.4561	5.76	28.37
5	.4234	5.34	33.71
6	.4107	5.18	38.89
7	.3397	4.29	43.18
8	.3221	4.07	47.25

**number**, número de factor; **Eigen value**, valor propi del factor; **percent**, percentatge de variància explicada per el factor; **cumulat.percent**, percentatge acumulat de variància explicada pel factor.

Com es pot observar en la taula 11.9, la diferència entre el tercer i quart factor és petita respecte la variabilitat explicada pel factor, i per tant, indica una certa saturació teòrica explicativa que no aportaria significats diferents a l'anàlisi efectuada amb els tres primers factors, amb els que explicaríem el 22,61% de la variabilitat de les paraules emeses.

Per conèixer la composició dels factors hem d'analitzar quina és l'estructura conceptual que es concreta sobre el concepte "contracte pedagògic", en aquest cas, l'anàlisi de correspondències ens proporciona una taula en la que es troben les paraules i les seves contribucions a cadascun dels factors diferenciats, que en funció del sentit positiu o negatiu que presenten s'ubiquen sobre les coordenades de l'eix factorial.

En la taula 11.10 mostrem els tres factors a analitzar marcats en colors diferenciats cadascun d'ells, per assenyalar la seva contribució absoluta i els pols (el signe positiu o negatiu) en que s'ubiquen.

Taula 11.10. Determinació de factors.

name	weight	disto	coordinates						absolute contributions						squared cosines						
			f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6	
AJUDA	.028	6.65	.34	-.11	-.77	1.07	.88	.04	.5	.1	3.2	7.0	5.1	.0	.02	.00	.09	.17	.12	.00	*
ALUMNE	.030	4.51	.48	.21	.18	.22	-.52	-.10	1.1	.2	.2	.3	1.9	.1	.05	.01	.01	.01	.06	.00	*
APRENTATGE	.077	2.80	.40	.47	.65	.24	-.36	-.17	1.9	2.9	6.3	1.0	2.4	.6	.06	.08	.15	.02	.05	.01	*
AVALUACIO	.019	8.34	-.21	-.21	.18	.13	-.28	-.64	.1	.1	.1	.1	.4	1.9	.01	.01	.00	.00	.01	.05	*
COMPANYS	.011	19.64	.16	-.29	-.50	.94	.82	-.56	.0	.2	.5	2.1	1.7	.8	.00	.00	.01	.05	.03	.02	*
COMPETENCIES	.011	12.26	.49	.29	.56	.90	-1.13	-.25	.4	.2	.7	1.9	3.3	.2	.02	.01	.03	.07	.10	.01	*
COMPROMIS	.088	2.81	.51	.08	-.48	-.33	-.51	.46	3.4	.1	3.8	2.1	5.3	4.6	.09	.00	.08	.04	.09	.08	*
CONCEPTPOSIT	.034	17.35	-3.36	2.24	-.81	.13	-.11	.00	58.4	28.7	4.3	.1	.1	.0	.65	.29	.04	.00	.00	.00	*
CONSULTA	.009	21.04	-.47	-.58	1.10	.33	.75	.91	.3	.5	2.0	.2	1.2	1.7	.01	.02	.06	.01	.03	.04	*
CONTRACTE	.045	4.48	.35	-.05	-.11	-.53	.67	-.22	.8	.0	1	2.8	4.7	.5	.03	.00	.00	.06	.10	.01	*
COST	.011	12.99	.50	.46	.81	.64	-.90	-.30	.4	.4	1.4	1.0	2.1	.2	.02	.02	.05	.03	.06	.01	*
DESORGANITZA	.011	17.60	-1.16	-2.23	.41	-.25	.52	-.73	2.2	8.9	.3	.1	.7	1.4	.08	.28	.01	.00	.02	.03	*
EDUCACIO	.043	5.89	.46	.82	1.21	-.64	1.06	-.05	1.4	4.8	12.0	3.8	11.5	.0	.04	.11	.25	.07	.19	.00	*
ESFORÇ	.037	3.52	.18	-.16	-.18	-.15	-.54	-.16	.2	.2	.2	.2	2.5	.2	.01	.01	.01	.01	.08	.01	*
ESTRES	.017	14.51	-1.62	-2.33	.81	-.70	-.21	-.90	6.8	11.7	2.1	1.9	.2	3.4	.18	.28	.04	.03	.00	.06	*
INFORMACIO	.009	15.02	.28	.18	.81	.67	-.65	-.42	.1	.0	1.1	.8	.9	.4	.01	.00	.04	.03	.03	.01	*
METODOLOGIA	.032	6.31	.09	.90	.64	-.40	.61	.07	.0	4.3	2.6	1.1	2.9	.0	.00	.13	.07	.03	.06	.00	*
MOTIVADOR	.019	7.92	-.16	.28	-1.05	-.47	-.24	.34	.1	.3	4.1	.9	.3	.5	.00	.01	.14	.03	.01	.01	*
NERVIS	.024	11.58	-1.08	-1.74	.04	-1.08	.36	-.94	4.2	11.8	.0	6.1	.7	5.1	.10	.26	.00	.10	.01	.08	*
OBLIGACIO	.019	11.82	.12	-.74	-.82	.17	.81	-.62	.0	1.8	2.5	.1	3.0	1.8	.00	.05	.06	.00	.06	.03	*
ORGANITZACIO	.011	13.59	-.03	.47	1.32	.17	-.94	-.29	.0	.4	3.6	.1	2.3	.2	.00	.02	.13	.00	.07	.01	*
PLANIFICACIO	.011	11.33	.41	.51	1.16	.62	-.81	-.29	.3	.5	2.8	.9	1.7	.2	.01	.02	.12	.03	.06	.01	*
PROFESSIONAL	.022	12.25	.42	1.01	1.15	-1.21	1.80	.34	.6	3.7	5.4	6.9	16.5	.6	.01	.08	.11	.12	.27	.01	*
PROFESSORS	.019	7.91	-.03	.09	1.08	.32	-1.25	.17	.0	.0	4.3	.4	7.1	.1	.00	.00	.15	.01	.20	.00	*
QUEIXPERPTUT	.011	39.30	-2.04	-2.28	1.88	1.07	.38	4.78	6.7	9.3	7.3	2.7	.4	59.7	.11	.13	.09	.03	.00	.58	*
QUEIXTASCUTUT	.015	13.96	-1.25	-1.59	.13	-.63	.08	-.70	3.5	6.3	.0	1.3	.0	1.8	.11	.18	.00	.03	.00	.03	*
RECOLZAMENT	.039	7.95	.19	-.25	-.59	1.92	.94	-.01	.2	.4	2.6	31.4	8.0	.0	.00	.01	.04	.47	.11	.00	*
RELACIO	.043	4.25	.13	-.35	-.73	.15	-.01	.23	.1	.9	4.4	.2	.0	.6	.00	.03	.12	.01	.00	.01	*
RESPECTE	.024	8.94	.38	-.23	-1.12	-1.26	-.44	.57	.5	.2	5.7	8.2	1.1	1.9	.02	.01	.14	.18	.02	.04	*
RESPONSABILI	.052	4.79	.41	.06	-.67	-.51	-.27	.59	1.3	.0	4.5	2.9	.9	4.4	.04	.00	.09	.05	.02	.07	*
SABERESTAR	.030	5.41	.43	-.15	-.63	.01	.18	-.07	.8	.1	2.3	.0	.2	.0	.03	.00	.07	.00	.01	.00	*
SABERFER	.017	7.69	.41	-.05	-.34	.38	-.57	.01	.4	.0	.4	.5	1.3	.0	.02	.00	.01	.02	.04	.00	*
SEGUMENT	.015	9.99	.34	.16	.33	.56	.41	-.42	.3	.1	.3	1.0	.6	.6	.01	.00	.01	.03	.02	.02	*
SINCERITAT	.015	14.89	.27	-.03	-.95	-1.37	-.20	.62	.2	.0	2.6	6.2	.1	1.4	.00	.00	.06	.13	.00	.03	*
TASCATUTOR	.019	9.81	-.63	-.07	-.30	.49	.43	-.50	1.2	.0	.3	1.0	.8	1.2	.04	.00	.01	.02	.02	.03	*
TEMPS	.011	21.03	-.81	-.41	.89	.19	-1.19	-.97	1.0	.3	1.6	.1	3.6	2.5	.03	.01	.04	.00	.07	.05	*
TREBALL	.039	4.82	-.11	-.31	.68	.23	-.69	-.20	.1	.6	3.4	.4	4.4	.4	.00	.02	.10	.01	.10	.01	*
TUTOR	.034	4.73	.33	-.17	-.39	.50	.21	-.31	.6	.2	1.0	1.9	.3	.8	.02	.01	.03	.05	.01	.02	*

Per a cadascun dels pols en que presentem el factor s'ha triat una denominació que busca descriure i concretar els amplis espais en que els estudiants han conceptualitzat el concepte “contracte pedagògic”, per fer-ho més entenedor i poder treballar en profunditat posteriorment.

El primer factor que apareix té un valor propi de 0,6672 i recull un 8,42 de la variància. A partir dels valors expressats en la taula 11.10, hem confeccionat la taula 11.11 on es presenta el factor 1 i en la que es mostren els conceptes que el componen ordenats pel valor de contribució assignat. Tots els conceptes presenten aspectes en comú i per tal de treballar-los com un conjunt integrat al factor se li assigna a cada pol una denominació. Pel que fa al primer factor en el pol positiu la denominació que ens sembla més adequada és “implicació de l'estudiant” i en relació al pol negatiu la denominació que hem donat és “imatge positiva del concepte, queixes i conseqüències negatives”; així el nom que es s'atorga al factor-1 és **implicació de l'estudiant, imatge positiva del concepte, queixes i conseqüències negatives.**

La descripció del factor a partir de l'agrupació de paraules que el componen s'explica a continuació.

Taula 11.11. Factor\_1. Contracte pedagògic

Nom: Implicació de l'estudiant, imatge positiva del concepte, queixes i, conseqüències negatives.			
Pol +		Pol -	
Compromís	3,4	Conceptualització positiva	58,4
Aprenentatge	1,9	Estrès	6,8
Educació	1,4	Queixes perfil del tutor	6,7
Responsabilitat	1,3	Nervis	4,2
Alumne	1,1	Queixes tasca tutor	3,5
		Desorganització	2,2
		Tasca tutor	1,2
		Temps	1

Com es pot veure en la composició d'aquest primer factor de la taula 11.11, pel que fa al pol positiu, l'agrupació "compromís" és la que presenta un pes superior a la resta d'agrupacions del mateix pol, i engloba paraules com: *complir, compliment, puntualitat o implicació*; a continuació trobem l'agrupació "aprenentatge" que recull paraules com: *aprendre, conceptes, ensenyament, ensenyar o escola*; apareix seguidament l'agrupació "educació", on trobem paraules com: *educar, educativa, pedagògica o pedagògic*; a continuació tenim l'agrupació "responsabilitat" i finalment l'agrupació "alumne" on s'aglutinen un seguit de paraules amb la mateixa arrel: *alumnes, alumna o alumnat*. A la vista d'aquesta darrera agrupació i les paraules que la componen, es curiós veure com el conjunt de la població interrogada es descriu a sí mateixa com "**alumnes**", no com a "**estudiants**", malgrat la insistència de la universitat en utilitzar aquest concepte per a definir-los, establint que parlem d'alumnes en els ensenyaments reglats no universitaris i d'estudiants al referir-nos a persones que cursen ensenyaments universitaris.

En aquest factor, doncs, pel que fa al pol positiu es troben les agrupacions "compromís, aprenentatge, educació, responsabilitat i alumne", paraules que en la nostre opinió descriuen aspectes relacionats amb la posició de l'estudiant enfront del concepte "contracte pedagògic", el que ens porta a denominar aquesta part del factor com a **implicació de l'estudiant**.



Pel que fa al pol negatiu, l'agrupació de major contribució és "conceptualització positiva", i recull un conjunt de paraules amb les que els estudiants descriuen elements positius del concepte "contracte pedagògic", fent una valoració del mateix, sent algunes d'aquestes paraules són: *adequat, agradable, enriquidor, necessari o satisfactori*. En el mateix pol s'ubica l'agrupació "estrès" que engloba paraules com: *cansament, confusió o malestar*, l'agrupació "nervis" que engloba paraules com: *desconegut, inquietud o mal de cap* i l'agrupació "desorganització" que recull paraules com: *descoordinació, desinformació, desinterès o improvisació*.

Apareixen també dins d'aquest pol negatiu dues agrupacions relacionades amb l'acció tutorial des d'una posició de queixa "queixes perfil tutor" i "queixes tasca tutor". En el moment de treballar amb les paraules referides a l'acció tutorial des d'una vessant negativa ens varem trobar amb grups de paraules que expressaven queixes diferents, algunes referides al perfil del tutor, altres a la tasca desenvolupada pel tutor i per últim altres que feien referències a la relació personal amb el tutor. Així es diferencien "queixes perfil tutor" on hi ha paraules com: *incompetència o desconeixement* i "queixes tasca tutor" que recull paraules com: *informal, ineficaç, o manca de seguiment*. Posteriorment apareix l'agrupació "tasca tutor" on trobem paraules com: *accessibilitat, competent, demanda o directrius*; paraules que fan referència a la tasca que un tutor desenvolupa dins d'un procés tutorial i, finalment l'agrupació de menor contribució és "temps" que inclou paraules com "espera".

El conjunt d'agrupacions contingudes en aquest pol, presenten d'una banda la imatge positiva del concepte "contracte pedagògic", d'altre les queixes sobre el perfil i la tasca del tutor i finalment un conjunt de sensacions i somatitzacions que podem denominar conseqüències negatives, el que unint els tres resultats obtinguts ens porta a denominar aquest pol **imatge positiva del concepte, queixes i conseqüències negatives**.

Així el factor\_1 ens presenta d'una banda la **implicació de l'estudiant**, posant èmfasi en el compromís i la responsabilitat i de l'altre ens mostra una **imatge**

**positiva del concepte**, acompanyada de **queixes i conseqüències negatives**, del constructe mental que tenen els estudiants referit al concepte “contracte pedagògic”.

El segon factor té un valor propi de 0,6020 i ens mostra un 7,60% de la variància, en aquest factor\_2 trobem les agrupacions que es recullen en la taula 11.12 i que hem denominat pel que fa al pol positiu com **adequació de l’aprenentatge** i en el que fa referència al pol negatiu com **ansietat i queixes sobre el tutor**.

Taula 11.12. Factor\_ 2. Contracte pedagògic

Nom: Adequació de l’aprenentatge, ansietat i queixes sobre el tutor.			
Pol +		Pol -	
Conceptualització positiva	28,7	Estrès	11,7
Educació	4,8	Nervis	11,8
Metodologia	4,3	Queixes perfil del tutor	9,3
Professional	3,7	Desorganització	8,9
Aprenentatge	2,9	Queixes tasca tutor	6,3
		Obligació	1,8

En el pol positiu de la taula 11.12 trobem un grup d’agrupacions relacionades amb una representació positiva del concepte “contracte pedagògic” acompanyada de tot un seguit d’agrupacions “educació, metodologia, professional, i aprenentatge” que evocuen la docència. Donat que algunes d’aquestes agrupacions s’han comentat en el factor anterior ja que hi ha hagut concurrència: “conceptualització positiva, educació i aprenentatge”, passem a explicar aquelles agrupacions que apareixen per primer cop. Així a l’agrupació “metodologia” podem trobar paraules com: *acció, intencionalitat, model o mètodes* i a l’agrupació “professional” s’inclouen paraules com: *professionalitat o professionals*.

Les consideracions que fan els estudiants recollides en el pol positiu d’aquest segon factor ens porta a denominar-lo com **adequació de l’aprenentatge**.

En el pol negatiu apareixen agrupacions que d’una banda indiquen de nou sensacions negatives i somatitzacions dels estudiants com “estrès i nervis”, que poden aixoplugar-se sota el concepte **ansietat** i de l’altre expressen **queixes** com “desorganització”, “queixes perfil tutor” i “queixes tasca tutor”, agrupacions de

paraules que han aparegut en el factor 1, per tant ja han estat comentades. Finalment trobem amb menor contribució l'agrupació "obligació" que recull paraules com: *dates, obligacions o obligatori*, el que ens indica un tipus d'imaginari en el que l'estudiant accepta tot el que pugui esdevenir sobre el "contracte pedagògic", donada la característica d'obligació que li atorga.

Així el factor\_2 es presenta com **adequació de l'aprenentatge** d'una banda, i de l'altre com a **ansietat i queixes** de la representació que tenen els estudiants del contracte pedagògic.

El tercer factor té un valor propi de 0,5219 i ens mostra un 6,59% de la variància. En aquest factor\_3 trobem agrupats els conceptes que es recullen en la taula següent 11.13.

Taula 11.13. Factor\_3. Contracte pedagògic

Nom: Visió de l'educació, queixes i valors del contracte				
Pol +			Pol -	
Educació	12,0		Respecte	5,7
Queixes perfil del tutor	7,3		Responsabilitat	4,5
Aprenentatge	6,3		Conceptualització positiva	4,3
Professional	5,4		Relació	4,4
Professors	4,3		Motivador	4,1
Organització	3,6		Compromís	3,8

Aquest tercer factor ens presenta en el pol positiu diferents agrupacions que han aparegut en els altres dos factors "educació, queixes perfil tutor, aprenentatge i professional" i apareixen dues agrupacions noves "professors i organització". En l'agrupació "professors" trobem paraules com: *mestre o professorat*, i l'agrupació "organització" recull paraules com *recursos*. El conjunt de totes les agrupacions del pol positiu ens mostren una visió de l'educació, amb un toc de queixa sobre el perfil del tutor, el que ens porta a denominar a aquest pol com **visió de l'educació, queixes**.

Pel que fa als conceptes que apareixen en el pol negatiu, ja s'han explicat anteriorment: "compromís, responsabilitat i conceptualització positiva"; trobem en aquest pol l'agrupació "respecte", que interpretem com un valor que constitueix la

base de l'entesa d'un acord o pacte; el concepte "motivador" que engloba paraules com: *motivació o interès*, i l'agrupació "relació" que engloba paraules com: *compartir, diàleg, empatia, interacció o parlar*. Aquest conjunt de conceptes ens porta a pensar en valors continguts en el contracte pedagògic, afavorint la segona part de la denominació assignada al factor: **valors del contracte**.

Així el factor\_3, integrant les dues denominacions referides al pol positiu i el pol negatiu, el denominem **visió de l'educació, queixes i valors del contracte**.

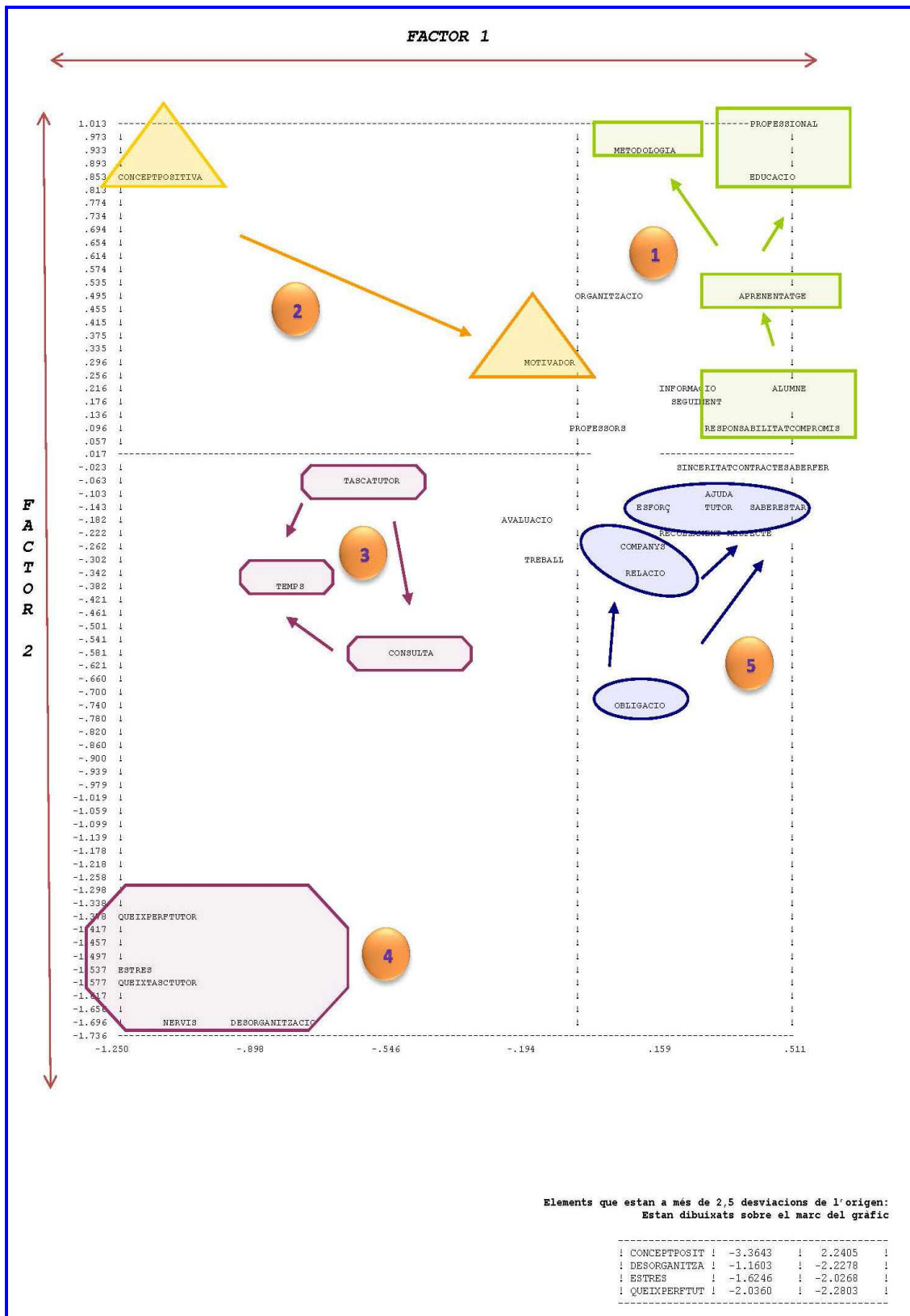
Aquests tres factors configuren un nucli de representacions que expliquen el 22,61% de la variància de tots els conceptes construïts a partir de les paraules aportades pels estudiants.

L'anàlisi de correspondències múltiples que s'han estat treballant en els punts anteriors permeten confeccionar gràfiques d'aquests factors amb el posicionament de les diferents agrupacions de paraules en els espais factorials de manera que ens permet explorar, concretar i descriure altres nuclis de representació.

Hem de tenir en compte que en les gràfiques que es presenten a continuació hi ha punts que coincideixen, altres punts que queden fora del gràfic i altres que estan continguts en els marcs; donada aquesta circumstància hi ha agrupacions que no apareixen en el gràfic i es recullen en la part inferior d'aquest, on s'indiquen l'agrupació i les seves coordenades.

En el gràfic 11.4 que concreta la projecció del factor 1: **implicació de l'estudiant, imatge positiva del concepte, queixes i conseqüències negatives**, i el factor 2 : **adequació de l'aprenentatge, ansietat i queixes sobre el tutor**, es presenten cinc nuclis diferenciats.

Gràfic 11.4. Projecció del factor 1 i el factor 2. Contracte pedagògic.



El primer nucli (1) es centra en dos valors que ha de desenvolupar l'estudiant identificat com **alumne**: el **compromís** que necessàriament el vincula al concepte de contracte i al seu compliment i la **responsabilitat** com un valor d'afrontament; aquest nucli central d'agrupacions de paraules s'orienta cap l'**aprenentatge** que constitueix la base del procés educatiu, l'**educació** que va acompanyada per l'agrupació **professional** i utilitza la **metodologia** per facilitar l'aprenentatge.

El nucli següent (2) mostra una agrupació complexa **conceptualització positiva** que recordem conté paraules com: *adequat, agradable, enriquidor, necessari o satisfactori*, paraules que descriuen valoracions positives vinculades a la representació dels estudiants en relació al "contracte pedagògic". Com es pot veure en la Gràfic 11.4, l'agrupació queda vinculada al recull de paraules recollides a **motivador**, el que ens permet considerar que els estudiants tenen una imatge positiva i motivadora del concepte.

El nucli (3) vincula la tasca desenvolupada dins del procés tutorial pel tutor: **tasca tutor**, amb la fonamentació de la relació estudiant/tutor la **consulta** i amb una agrupació a la que els estudiants donen molt valor com és l'agrupació **temps**; cap de les tres es recull en aquest nucli com a un significat negatiu, el que ens porta a inferir el reconeixement per part dels estudiants de que el correcte desenvolupament del contracte pedagògic precisa de la relació de les dues parts: estudiant i tutor, en base a un procés tutorial que si es desenvolupa tal i com ells mateixos defineixen en positiu, comporta una dedicació important de temps.

Al nucli (4) ubicat dins del mateix quadrant, apareixen un grup de conceptes que estan vinculats entre ells i expressen característiques negatives de la percepció que tenen els estudiants sobre el concepte "contracte pedagògic". En primer lloc i tenint en compte les contribucions dels estudiants es destaquen dos conceptes relacionats amb sensacions i somatitzacions personals: **estrès** i **nervis**. Recordem que dins d'aquestes dues agrupacions hi ha paraules com *confusió o desconegut* que evoquen una sensació mental i paraules com *cansament o mal de cap*, que ens descriuen sensacions físiques. A partir d'aquestes dues agrupacions n'apareixen tres més que podríem considerar com les causes de les dues primeres, d'una banda **desorganització**, un concepte ampli i general i de

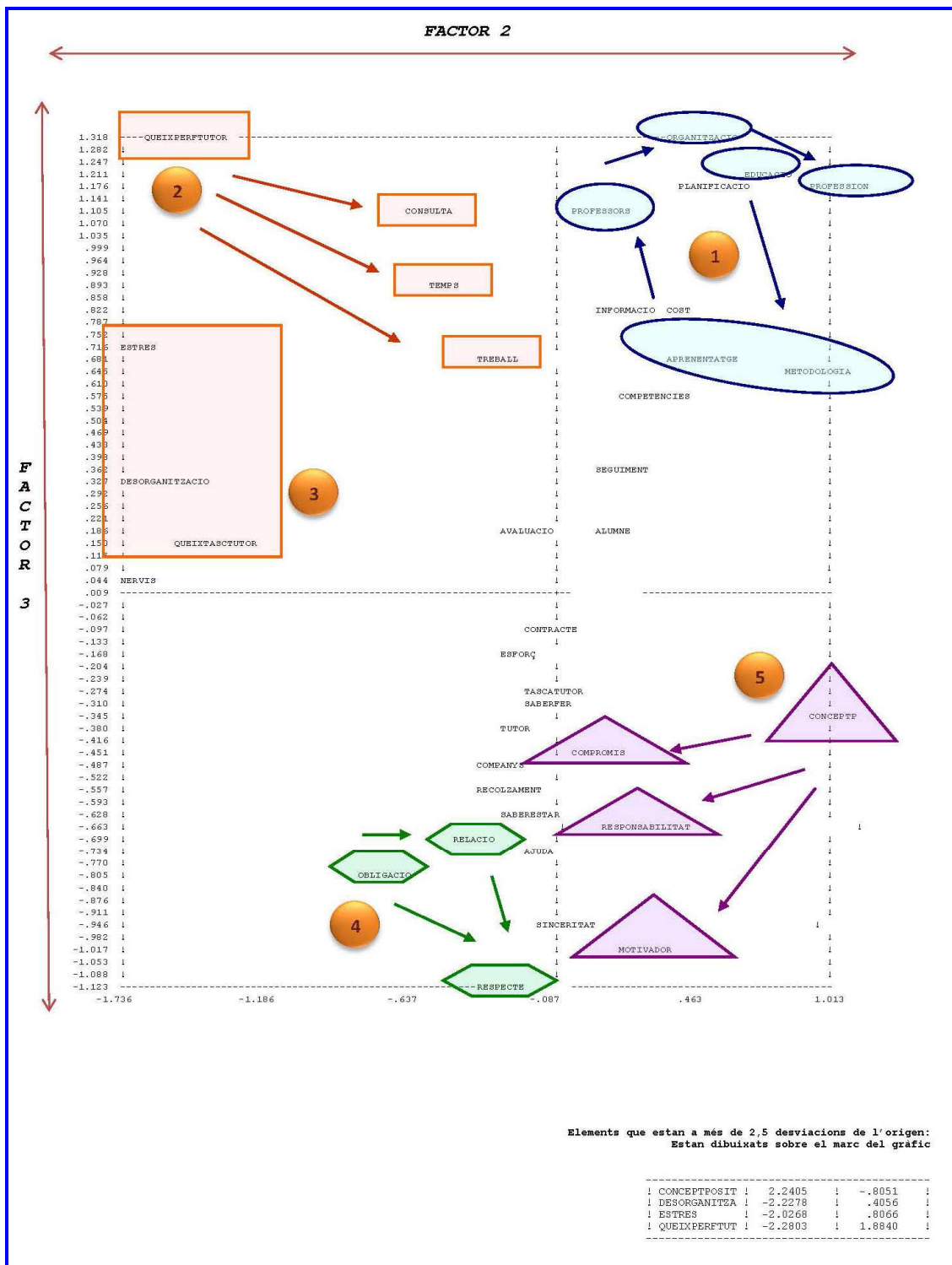
l'altre dues agrupacions de queixes relacionades amb l'acció tutorial **queixes perfil tutor**, relacionades amb la percepció de l'estudiant respecte a les diferències entre el que ell creu hauria de ser un perfil correcte de tutor i el perfil real del mateix; i una segona agrupació **queixes tasca tutor**, que deriva de la primera. Si el perfil del tutor no és el correcte difícilment la tasca relacionada amb el procés tutorial serà adequada a les expectatives de l'estudiant.

Finalment el nucli (5) presenta tres elements de representació diferenciats, d'una banda partint de l'agrupació **obligació** expressada com una part del contracte que implica **relació** i l'existència de **companys**, les dues agrupacions resultants es vinculen a un conjunt nombrós d'agrupacions de paraules, així apareix **esforç** com un concepte enllaçat al contracte i a partir de **tutor** es desgranen **ajuda** i **recolzament** com una activitat a desenvolupar pel tutor. Apareix també **saber estar** com el conjunt d'actituds i comportaments esperats en la relació estudiant/tutor/companys i el **respecte** com a un valor nuclear d'aquesta relació.

En el gràfic 11.5 es presenta la interacció del factor 2: **adequació de l'aprenentatge, ansietat i queixes sobre el tutor** i el factor 3: **visió de l'educació, queixes i valors del contracte**, a partir de la traslació a la gràfica de cinc nuclis d'agrupació de paraules.

El primer nucli (1) parteix de l'agrupació **educació** que és la que presenta una major contribució per part dels estudiants i ens mostra un seguit de conceptes vinculats entre ells, lligats fortament al procés educatiu. Així trobem en primer lloc les agrupacions **aprenentatge** i **metodologia**, enteses com acció d'aprendre i manera de fer-ho, ambdós aspectes configuren la orientació de la tasca i les eines del **professor** que és la següent agrupació del nucli. Aquests professors estructuren la seva tasca dins de l'**organització** docent, d'una forma **professional**. Aquest nucli configura una mena d'espiral de l'educació que la representació de l'estudiant vincula al concepte "contracte pedagògic".

Gràfic 11.5. Projectió del factor 2 i el factor 3. Contracte pedagògic.





El segon nucli (2) pren com a agrupació principal **queixes perfil tutor**, el conjunt de paraules amb les que els estudiants mostren la seva disconformitat amb el perfil del tutor i ho vinculen a la **consulta** com una acció que acompanya al procés tutorial, al **temps** de dedicació que com s'ha explicat anteriorment és un concepte que els estudiants tenen en una alta valoració, i per últim també es vincula amb l'agrupació **treball**.

Al tercer nucli (3) tornem a trobar les agrupacions **estrès** i **nervis**, acompanyades de l'agrupació **desorganització** i ocupant un lloc destacat un altre de les agrupacions que expressa queixes sobre el tutor, **queixes tasca tutor**.

A continuació, al nucli (4), els estudiants vinculen al concepte "contracte pedagògic" l'agrupació **relació**, entesa com una condició inherent a aquest concepte i entesa també com a **obligació** on trobem paraules com *dates*, *obligacions* o *obligatori*, donant a entendre que no es pot obviar aquesta característica del contracte, que a la vegada porta associat un valor que està en el substrat de les relacions, el **respecte**.

El nucli (5) parteix de l'agrupació **conceptualització positiva**, per reafirmar-se en el caràcter **motivador** que li atorguen les contribucions dels estudiants, afegint l'agrupació **compromís** que recordem conté paraules com: *implicació* o *compliment*, per tant presenta una característica d'acció que està present en qualsevol acord o pacte i l'agrupació **responsabilitat** que definim com un valor d'afrontació d'aquest compromís.

11.5.2. Posicionament de les variables categorials en el concepte "contracte pedagògic".

Un cop hem definit els diferents factors, també és possible posicionar les variables de tipus categorial de què disposem en les solucions que donen els factors a títol il·lustratiu. En ser variables il·lustratives, la seva interpretació és diferent, ja que no intervenen en l'anàlisi factorial. Així, la interpretació es fa a partir del lloc que ocupen en funció de la resta de la informació.

Per a poder dur a terme aquesta anàlisi, s'han tingut en compte les variables del qüestionari mesurades de manera categorial, és a dir, s'han treballat les dimensions de les característiques sociodemogràfiques dels alumnes.

Cal recordar que pel que fa al concepte “contracte pedagògic”, es demanava als estudiants que fessin amb les seves paraules una descripció del que els hi inspirava el concepte, de quin era el seu constructe mental, sense saber si tenien idees anteriors sobre el concepte, precisament per copsar què era el que aquest els hi evocava en el seu imaginari personal.

A la taula 11.14 presentem les categories de les variables que són estadísticament significatives en algun dels pols dels factors. Per a poder conèixer-les s'han considerat els valors test, en el sentit que ocuparan una posició significativa si el valor absolut del valor-test (*test values*) és igual o superior a 2, que es correspon al nivell de significació de 0,05. A la mateixa taula remarcuem les categories amb aquests valors superiors, i es mostren dues diferències significatives relacionades amb les variables establertes anteriorment, que analitzem a continuació.

Taula 11.14. Coordenades i valors significatius en els factors de variables il·lustratives.

coordinates and test values, of categories on axes                      1 a 3

---

categories				coordinates					test-values					
iden	title	eff.	p.abs	disto	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
1 . Sexe_V1														
cat1	Sexe_Home	10	10.00	9.10	.09	.59	.21	.00	.00	.3	2.0	.7	.0	.0
cat2	Sexe_Dona	91	91.00	.11	-.01	-.07	-.02	.00	.00	-.3	-2.0	-.7	.0	.0
2 . Edat2k_V2														
cat1	Edat_21 o menys	57	57.00	.77	-.07	.07	.07	.00	.00	-.8	.8	.8	.0	.0
cat2	Edat_mes 21 anys	44	44.00	1.30	.10	-.09	-.09	.00	.00	.8	-.8	-.8	.0	.0
3 . Vius_V3														
cat1	Vius_Sol	1	1.00	100.00	.39	1.82	-.58	.00	.00	.4	1.8	-.6	.0	.0
cat2	Vius_En parella	13	13.00	6.77	-.23	.35	-.40	.00	.00	-.9	1.3	-1.5	.0	.0
cat3	Vius_Amb els pares	67	67.00	.51	.04	-.08	.01	.00	.00	.5	-1.2	.2	.0	.0
cat4	Vius_Pis estudiante	17	17.00	4.94	.11	-.07	.47	.00	.00	.5	-.3	2.1	.0	.0
cat5	Vius_Altres	3	3.00	32.67	-.58	.13	-1.09	.00	.00	-1.0	.2	-1.9	.0	.0
4 . Treballe_V4														
cat1	Treball_Si	52	52.00	.94	-.06	.04	.13	.00	.00	-.6	.4	1.3	.0	.0
cat2	Treball_No	49	49.00	1.06	.06	-.04	-.14	.00	.00	.6	-.4	-1.3	.0	.0

Podem veure a la taula 11.14 que en referència al factor\_2: **Adequació de l'aprenentatge, ansietat i queixes sobre el tutor**, apareixen diferències significatives en la variable sexe, tant en el pol positiu com en el pol negatiu i en referència al factor\_3: **visió de l'educació, queixes i valors del contracte**, apareix una diferència significativa en el grup d'estudiants que viuen en pisos d'estudiants.

### 11.5.3. Caracterització de les variables.

Dins d'aquest punt veurem quines són les paraules associades pels col·lectius que formen les variables categorials escollides. És a dir, quines són les representacions del "contracte pedagògic" en funció de les característiques sociodemogràfiques.

Les dimensions sociodemogràfiques estudiades tal i com es pot observar en la taula 11.14 són sexe, edat, amb qui viu i ocupació laboral. En aquest cas i en primer lloc pel que fa a les diferències mostrades en la variable sexe, si anem a mirar quines són les característiques del que han dit ambdós grups (homes i dones) i que es recullen a la taula 11.15, trobem que realment la freqüència i tipus d'agrupacions triades són diferents.

Els homes presenten un nombre elevat d'agrupacions que s'identifiquen amb queixes, desorganització i nervis, donant també un pes important al recolzament, la responsabilitat i el rol del tutor des de la visió positiva. Les dones no presenten queixes, donen preponderància a l'agrupació compromís com a base del contracte, reconeixen el component inevitable de relació que comporta el concepte i l'acompanyen de la responsabilitat, que com ja s'ha dit anteriorment, considerem un valor d'afrontació.

Els quadres que es presenten en aquest apartat es confeccionen a partir del material original amb el que s'efectua l'anàlisi, com s'ha explicat anteriorment al respectar l'ortografia les paraules es presenten sense accents.

Taula 11.15. Característiques individuals de respostes. Variable sexe.

Categoria a caracteritzar	Paraules d'associació dels estudiants prototípics
Home	1.- Nervis Queixreltutor Queixtasctutor Desorganitzacio Queixperftutor 2.- Desorganitzacio Obligacio Recolzament 3.- Contracte Respecte Queixtasctutor Responsabilitat Tutor 4.- Contracte Educacio Aprenentatge Compromis
Dona	1.- Relacio Responsabilitat 2.- Compromis Relacio 3.- Compromis Relacio Saberfer 4.- Responsabilitat Compromis Relacio

Així, el sexe femení es situa majoritàriament en el pol positiu del factor\_2 que recordem denominàvem **adequació de l'aprenentatge, ansietat i queixes sobre el tutor**, mentre que el sexe masculí, mostra un conjunt d'eleccions que inclouen també aspectes relacionats amb ansietat i queixes sobre el tutor en els tres supòsits treballats: queixes perfil tutor, queixes tasca tutor i, queixes relació tutor.

Retornant a la taula 11.14 apareix una nova diferència significativa, pel que fa al grup d'estudiants que viu en un pis amb altres estudiants que es situa en el pol positiu del factor\_3: **Visió de l'educació, queixes i valors del contracte**. La concreció d'aquesta diferència es presenta a la taula 11.16 i es correspon a l'anàlisi de caracterització de variables categorial, ja comentat. Com es pot veure en ella el grup d'estudiants que viu en pisos amb altres estudiants, en les seves aportacions, fan referència a agrupacions vinculades amb l'àmbit acadèmic: educació, professional, aprenentatge, alumne, metodologia i professors, units a una darrera agrupació temps, que com es pot veure a la taula 11.16 no apareix en cap altre dels grups confeccionats per a descriure aquesta variable.

Taula 11.16. Característiques individuals de respostes. Variable amb qui viu.

<b>Categoria a caracteritzar</b>	<b>Paraules d'associació dels estudiants prototípics</b>
Viu sol	1.- Desorganitzacio Obligacio Recolzament
Viu amb parella	1.- Nervis Estres Treball Relacio Desorganitzacio Desorganitzacio Nervis Estres Estres Nervis Estres Queixtasctutor  2.- Obligacio Ajuda Contracte Saberestar  3.- Responsabilitat Saberestar  4.- Tutor Obligacio Saberestar Contracte Recolzament Esforç
Viu amb pares	1.- Treball Organitzacio Planificacio Educacio  2.- Professors Planificacio Aprenentatge Informacio Educacio Metodologia Organitzacio  3.- Educacio Compromis Cost Planificacio Compromis Professors Alumne Organitzacio Aprenentatge Metodologia  4.- Contracte Esforç Alumne Professors Avaluacio Avaluacio Treball Treball
Viu pis estudiants	1.- Educacio Educacio Professional  2.- Temps Treball  3.- Educacio Aprenentatge Metodologia Metodologia Alumne Educacio  4.- Professors Temps Aprenentatge
Viu altres	1.- Relacio Responsabilitat  2.- Responsabilitat Compromis  3.- Compromis Relacio Saberfer

Així, i com ja s'ha comentat anteriorment, aquest grup d'estudiants es situa en el pol positiu del factor\_3 que hem denominat **visió de l'educació**, des d'una vessant descriptiva de diferents aspectes que configuren aquesta visió.

Com a resum de la visió dels estudiants podríem dir que entenen el contracte pedagògic associat a la presència d'un tutor, vinculat a l'aprenentatge i adequat a

l'entorn universitari, intueixen que demandarà dedicació i esforç i hi vinculen la responsabilitat i el compromís com els valors bàsics del seu desenvolupament.

A continuació es desenvolupen els resultats obtinguts respecte a la primera de les metodologies estudiades, el "Cas Integrat".

#### 11.6. Cas Integrat.

En primer lloc analitzarem les associacions de paraules realitzades pels estudiants en relació al Cas Integrat. D'un total de 100 respostes treballem amb un total de 843 paraules, ordenades en un total de 50 agrupacions definitives.

Taula 11.17 Resultats globals "cas integrat".

Concepte	Respostes	Paraules globals	Agrupacions definitives
Contracte pedagògic	100	843	50

La taula 11.18 presenta dues agrupacions de paraules diferents, en la primera aquestes es presenten per ordre alfabètic consignant a la dreta de les mateixes el nombre d'eleccions que han obtingut, en la segona les paraules s'han ordenat d'acord amb la freqüència d'elecció.

Taula. 11.18 Agrupacions definitives: ordre alfabètic i ordre freqüencial.

Cas integrat			Ordre freqüencial		
Ordre Alfabètic			Ordre freqüencial		
!-----!			!-----!		
! words (alphabetical order) !			! words (frequency order) !		
!-----!			!-----!		
! num. !	! used words !	! freq. !	! num. !	! used words !	! freq. !
!-----!			!-----!		
! 1 !	! ANGOIXA !	! 9 !	! 27 !	! GRUP !	! 54 !
! 2 !	! APRESENTATGE !	! 38 !	! 46 !	! TREBALL !	! 49 !
! 3 !	! ASSIGNATURES !	! 14 !	! 37 !	! RECERCA !	! 42 !
! 4 !	! AVALUACIO !	! 22 !	! 23 !	! ESTRES !	! 41 !
! 5 !	! AVORRIT !	! 20 !	! 2 !	! APRESENTATGE !	! 38 !
! 6 !	! CARREGA !	! 8 !	! 21 !	! EQUIP !	! 38 !
! 7 !	! COMPANYERISME !	! 23 !	! 25 !	! EXPOSTREBALL !	! 31 !
! 8 !	! COMPLEX !	! 5 !	! 34 !	! ORGANITZACIO !	! 28 !
! 9 !	! COMPROMIS !	! 9 !	! 45 !	! TEMPS !	! 27 !
! 10 !	! CONCEPTNEGATIVA !	! 26 !	! 10 !	! CONCEPTNEGATIVA !	! 26 !
! 11 !	! CONCEPTPOSITIVA !	! 17 !	! 31 !	! METODOLOGIA !	! 26 !
! 12 !	! CONEIXEMENTS !	! 13 !	! 47 !	! TUTOR !	! 23 !
! 13 !	! CONFLICOMPANYS !	! 14 !	! 7 !	! COMPANYERISME !	! 23 !
! 14 !	! CONSULTA !	! 4 !	! 4 !	! AVALUACIO !	! 22 !
! 15 !	! CONTINGUT !	! 12 !	! 33 !	! NERVIS !	! 20 !
! 16 !	! COORDINACIO !	! 16 !	! 5 !	! AVORRIT !	! 20 !
! 17 !	! DEDICACIO !	! 11 !	! 11 !	! CONCEPTPOSITIVA !	! 17 !
! 18 !	! DESMOTIVADOR !	! 5 !	! 40 !	! RESPONSABILITAT !	! 17 !
! 19 !	! DESORGANITZACIO !	! 8 !	! 16 !	! COORDINACIO !	! 16 !
! 20 !	! DISCUSSIO !	! 16 !	! 42 !	! SABERESTAR !	! 16 !
! 21 !	! EQUIP !	! 38 !	! 20 !	! DISCUSSIO !	! 16 !
! 22 !	! ESFORÇ !	! 15 !	! 22 !	! ESFORÇ !	! 15 !
! 23 !	! ESTRES !	! 41 !	! 3 !	! ASSIGNATURES !	! 14 !
! 24 !	! ESTUDI !	! 13 !	! 26 !	! FEINA !	! 14 !
! 25 !	! EXPOSTREBALL !	! 31 !	! 13 !	! CONFLICOMPANYS !	! 14 !
! 26 !	! FEINA !	! 14 !	! 36 !	! PESAT !	! 13 !
! 27 !	! GRUP !	! 54 !	! 12 !	! CONEIXEMENTS !	! 13 !
! 28 !	! INFERMERIA !	! 5 !	! 24 !	! ESTUDI !	! 13 !
! 29 !	! INFORMACIO !	! 7 !	! 15 !	! CONTINGUT !	! 12 !
! 30 !	! LLARG !	! 10 !	! 32 !	! MOTIVADOR !	! 11 !
! 31 !	! METODOLOGIA !	! 26 !	! 17 !	! DEDICACIO !	! 11 !
! 32 !	! MOTIVADOR !	! 11 !	! 30 !	! LLARG !	! 10 !
! 33 !	! NERVIS !	! 20 !	! 44 !	! SANITARI !	! 9 !
! 34 !	! ORGANITZACIO !	! 28 !	! 39 !	! RELACIO !	! 9 !
! 35 !	! PERDUADETEMPS !	! 4 !	! 1 !	! ANGOIXA !	! 9 !
! 36 !	! PESAT !	! 13 !	! 38 !	! RECURSOS !	! 9 !
! 37 !	! RECERCA !	! 42 !	! 9 !	! COMPROMIS !	! 9 !
! 38 !	! RECURSOS !	! 9 !	! 6 !	! CARREGA !	! 8 !
! 39 !	! RELACIO !	! 9 !	! 41 !	! REUNIONS !	! 8 !
! 40 !	! RESPONSABILITAT !	! 17 !	! 19 !	! DESORGANITZACIO !	! 8 !
! 41 !	! REUNIONS !	! 8 !	! 43 !	! SABERFER !	! 8 !
! 42 !	! SABERESTAR !	! 16 !	! 29 !	! INFORMACIO !	! 7 !
! 43 !	! SABERFER !	! 8 !	! 8 !	! COMPLEX !	! 5 !
! 44 !	! SANITARI !	! 9 !	! 28 !	! INFERMERIA !	! 5 !
! 45 !	! TEMPS !	! 27 !	! 18 !	! DESMOTIVADOR !	! 5 !
! 46 !	! TREBALL !	! 49 !	! 14 !	! CONSULTA !	! 4 !
! 47 !	! TUTOR !	! 23 !	! 35 !	! PERDUADETEMPS !	! 4 !
!-----!			!-----!		

Com es pot observar a la taula 11.19, en la que es consignen les quatre primeres agrupacions de la columna de la dreta on s'han reflectit el nombre d'eleccions totals dels estudiants vers paraules que queden contingudes dins del concepte, podríem dir que tres d'elles presenten una coherència amb el que és una metodologia docent que es desenvolupa de forma grupal, "grup", "treball", "recerca", i la que es troba col·locada en el quart lloc de la llista "estrès", manifesta una sensació individual i personal dels estudiants, que caldrà seguir en la seva evolució pels factors d'anàlisi.

Taula 11.19. Quatre primeres agrupacions per nombre d'eleccions.

Paraules	Freqüència
Grup	54
Treball	49
Recerca	42
Estres	41

Presentem a continuació l'anàlisi de correspondències múltiples, per mostrar quina és la correspondència entre els diferents conceptes, és a dir com aquests s'agrupen en diferents espais de significació en funció de les associacions significatives estadísticament.

#### 11.6.1. Extracció de factors de les correspondències múltiples "Cas integrat".

El conjunt de paraules que s'aglutinen segons las relacions entre elles mateixes, i que denominem factors, es presenten descrits en forma d'histograma, a la taula 11.20.

Taula 11.20. Histograma dels primers 8 factors.

number	Eigen value	percent	cumulat. percent
1	.6366	9.89	9.89
2	.4891	7.60	17.49
3	.3979	6.18	23.68
4	.3269	5.08	28.76
5	.3201	4.97	33.73
6	.2736	4.25	37.98
7	.2549	3.96	41.94
8	.2425	3.77	45.71

**number**, número de factor; **Eigen value**, valor propi del factor; **percent**, percentatge de variància explicada per el factor; **cumulat.percent**, percentatge acumulat de variància explicada pel factor.

A partir de l'estudi de l'histograma es pren la decisió de treballar amb els tres primers factors relacionats amb el concepte "cas integrat" que recullen el 23,68% de la variància acumulada referida a aquest concepte. Com es pot veure la diferència percentual entre el tercer i quart factor és petita el que ens permet inferir la saturació de les dades obtingudes. Un cop presa aquesta decisió, es treballa amb les agrupacions que conformen cadascun dels tres primers factors, triant contribucions absolutes diferenciades en funció del sentit positiu o negatiu en que s'ubiquen sobre les coordenades de l'eix factorial.



En la taula 11.21 mostrem els tres factors a analitzar marcats en colors diferenciats cadascun d'ells, per assenyalar la seva contribució absoluta i els pols (el signe positiu o negatiu) en que s'ubiquen.

Taula 11.21. Determinació de factors.

name	weight	disto	coordinates						absolute contributions						squared cosines					
			f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6	f1	f2	f3	f4	f5	f6
ANGONXA	.011	9.59	-.23	-.61	-.10	-.53	.39	.00	.1	.8	.0	.9	.5	.0	.01	.04	.00	.03	.02	.00
APRENENTATGE	.045	2.61	-.01	.16	-.42	.26	.65	.04	.0	.2	2.0	.9	6.1	.0	.00	.01	.07	.03	.16	.00
ASSIGNATURES	.017	15.52	-.29	1.26	-1.03	2.74	1.26	-1.11	.2	4.6	4.5	38.3	8.3	7.5	.01	.09	.07	.48	.10	.08
AVALLUACIO	.026	5.32	-.16	.14	.10	-.17	-.85	-.12	.1	.1	.1	.2	5.9	.1	.01	.00	.00	.01	.14	.00
AVORRIT	.024	5.72	-.23	-1.15	-.18	.31	-.04	.81	.2	5.5	.2	.7	.0	5.8	.01	.23	.01	.02	.00	.12
CARREGA	.010	12.00	-.16	-.13	-.42	-.14	.20	1.40	.0	.0	.4	.1	.1	6.9	.00	.00	.01	.00	.00	.16
COMPANYERISM	.027	3.40	-.16	.16	-.20	-.47	-.02	.08	.1	.1	.3	1.8	.0	.1	.01	.01	.01	.06	.00	.00
COMPLEX	.006	20.48	.01	.09	-.36	.23	-.71	.28	.0	.0	.2	.1	1.0	.2	.00	.00	.01	.00	.02	.00
COMPROMIS	.011	8.37	-.14	.44	-.22	-.56	-.51	-.28	.0	.4	.1	1.0	.9	.3	.00	.02	.01	.04	.03	.01
CONCEPTNEGAT	.031	4.90	-.27	-1.33	.02	-.07	.26	-.43	.4	11.2	.0	.1	.6	2.1	.01	.36	.00	.00	.01	.04
CONCEPTPOSIT	.020	5.89	-.07	.04	-.54	-.15	1.13	.46	.0	.0	1.5	.1	8.2	1.6	.00	.00	.05	.00	.22	.04
CONEXIMENTS	.016	7.02	-.05	.61	-.34	-.32	-.19	.67	.0	1.2	.5	.5	.2	2.5	.00	.05	.02	.01	.01	.06
CONFLICTCOMPAN	.017	10.16	.00	-.67	.13	.61	-.46	-.14	.0	1.6	.1	1.9	1.1	.1	.00	.04	.00	.04	.02	.00
CONSULTA	.005	15.02	-.25	-.31	1.62	-.04	.14	.05	.0	.1	3.1	.0	.0	.0	.00	.01	.17	.00	.00	.00
CONTINUT	.014	9.65	.19	.78	-.23	1.15	-.30	-.36	.1	1.8	.2	5.8	.4	.7	.00	.06	.01	.14	.01	.01
COORDINACIO	.019	5.43	-.13	.16	-.15	-.58	-.13	-.50	.1	.1	.1	2.0	.1	1.7	.00	.00	.00	.06	.00	.05
DEDICACIO	.013	7.44	-.07	.30	-.15	-.12	-.40	-.26	.0	.2	.1	.1	.7	.3	.00	.01	.00	.00	.02	.01
DESMOTIVADOR	.006	27.71	-.38	-2.67	.15	2.08	-1.70	1.74	.1	8.7	.0	7.9	5.4	6.6	.01	.26	.00	.16	.10	.11
DESORGANITZA	.010	21.39	-.39	-2.53	.12	.48	.64	-1.23	.2	12.5	.0	.7	1.2	5.3	.01	.30	.00	.01	.02	.07
DISCUSSIO	.019	4.97	-.22	-.23	.39	-.47	-.07	-.56	.1	.2	.7	1.3	.0	2.2	.01	.01	.03	.04	.00	.06
EQUIP	.045	2.45	-.06	.32	-.15	-.09	-.20	-.08	.0	.9	.2	.1	.6	.1	.00	.04	.01	.00	.02	.00
ESFORÇ	.018	5.35	-.01	-.08	.36	-.27	.47	-.03	.0	.0	.6	.4	1.3	.0	.00	.00	.02	.01	.04	.00
ESTRES	.049	2.69	-.24	-.55	.21	-.13	-.10	-.67	.4	5.7	.5	.3	.2	7.9	.02	.17	.02	.01	.00	.17
ESTUDI	.016	5.93	.21	.49	-.03	-.16	-.48	.31	.1	.8	.0	.1	1.1	.6	.01	.04	.00	.00	.04	.02
EXPOSTREBAL	.037	2.15	-.06	-.03	.22	-.11	-.19	-.34	.0	.0	.5	.1	.4	1.6	.00	.00	.02	.01	.02	.05
FEINA	.017	5.58	.00	.02	-.08	-.07	.07	.30	.0	.0	.0	.0	.0	.6	.00	.00	.00	.00	.00	.02
GRUP	.065	.99	-.06	.19	-.01	.07	-.29	-.19	.0	.5	.0	.1	1.7	.8	.00	.04	.00	.00	.09	.04
INFERMERIA	.006	17.71	2.41	.30	-.50	1.20	.94	-.34	5.5	.1	.4	2.6	1.6	.2	.33	.01	.01	.08	.05	.01
INFORMACIO	.008	13.63	-.11	.58	-.16	-.37	-.59	.72	.0	.6	.1	.4	.9	1.6	.00	.02	.00	.01	.03	.04
LLARG	.012	12.09	-.29	-1.44	-.34	-.70	1.53	.01	.2	5.1	.3	1.8	8.7	.0	.01	.17	.01	.04	.19	.00
METODOLOGIA	.031	4.70	.08	.81	-.36	.29	-.48	.29	.0	4.2	1.0	.8	2.2	1.0	.00	.14	.03	.02	.05	.02
MOTIVADOR	.013	13.33	-.14	.28	-.58	-.35	1.34	1.68	.0	.2	1.1	.5	7.4	13.6	.00	.01	.03	.01	.13	.21
NERVIS	.024	5.13	-.26	-.89	.02	-.13	.27	-.57	.2	3.9	.0	.1	.5	2.8	.01	.16	.00	.00	.01	.06
ORGANITZACIO	.033	3.15	-.12	.36	.27	-.10	-.18	-.30	.1	.9	.6	.1	.3	1.1	.00	.04	.02	.00	.01	.03
PERDUADETEMP	.005	45.67	-.44	-3.50	.43	3.09	-2.27	2.06	.1	11.9	.2	14.0	7.7	7.4	.00	.27	.00	.21	.11	.09
PESAT	.016	9.34	-.10	-.98	-.48	-.66	1.33	.87	.0	3.0	.9	2.1	8.6	4.3	.00	.10	.03	.05	.19	.08
RECERCA	.050	2.17	-.01	.62	-.32	.14	-.25	.16	.0	4.0	1.3	.3	1.0	.5	.00	.18	.05	.01	.03	.01
RECURSOS	.011	29.92	-.22	.88	5.00	.56	1.30	.55	.1	1.7	67.6	1.0	5.6	1.2	.00	.03	.84	.01	.06	.01
RELACIO	.011	13.44	.01	.88	.64	.74	.02	.54	.0	3.7	1.1	1.8	.0	1.2	.00	.06	.03	.04	.00	.02
RESPONSABILIT	.020	5.71	-.17	.32	-.19	-.73	-.27	-.36	.1	.4	.2	3.3	.5	1.0	.00	.02	.01	.09	.01	.02
REUNIONS	.010	9.89	.03	.46	1.54	.79	.44	-.33	.0	.4	5.7	1.8	.6	.4	.00	.02	.24	.06	.02	.01
SABERESTAR	.019	5.64	-.12	.50	.23	-.18	.13	.19	.0	1.0	.2	.2	.1	.3	.00	.04	.01	.01	.00	.01
SABERFER	.010	11.42	-.07	.80	.46	-.18	.56	1.28	.0	1.3	.5	.1	.9	5.7	.00	.06	.02	.00	.03	.14
SANITARI	.011	55.24	7.33	-.83	.37	-.53	-.20	.07	90.9	1.5	.4	.9	.1	.0	.97	.01	.00	.01	.00	.00
TEMPS	.032	2.73	-.19	.08	.50	-.43	-.26	-.14	.2	.0	2.1	1.8	.7	.2	.01	.00	.09	.07	.03	.01
TREBALL	.059	1.13	-.06	.21	-.12	-.20	-.27	-.18	.0	.5	.2	.8	1.3	.7	.00	.04	.01	.04	.06	.03
TUTOR	.027	4.87	-.07	.20	.01	-.14	-.76	.38	.0	.2	.0	.2	5.0	1.4	.00	.01	.00	.00	.12	.03

A continuació es treballen els factors de forma separada i per fer més entenedor el conjunt d'agrupacions es busca una denominació per a cadascun dels pols que expressen la representació dels estudiants respecte a la metodologia del Cas integrat, tal com hem fet en l'apartat anterior referit al concepte de “contracte pedagògic”.

El primer factor té un valor propi de 0,6366 i recull un 9,89% de la variància. A partir dels valors expressats en la taula 11.21, hem confeccionat la taula 11.22 on es presenta el factor 1 a partir de les agrupacions ordenades pel valor de contribució. Al factor se li ha assignat una denominació per a cadascun dels pols, pel que fa al positiu: **adequació a l'entorn** i, pel que fa al negatiu: **conseqüències negatives**, que s'explicarà a continuació.

Taula 11.22. Factor\_ 1. Cas Integrat

Nom: adequació a l'entorn i conseqüències negatives			
Pol +		Pol -	
Sanitari	90,9	Estrès	0,4
Infermeria	5,5	Avorrit	0,2
		Desorganització	0,2
		Llarg	0,2
		Nervis	0,2
		Temps	0,2

Com es pot veure en la composició d'aquest primer factor de la taula 11.22, pel que fa al pol positiu, es presenten un conjunt d'agrupacions relacionades amb el sentit i orientació de la metodologia, l'agrupació que mostra de forma destacada una major contribució és "sanitari" on trobem paraules com: *historial, infermetat, malalties, malalts, tractament o sanitat*, seguida de l'agrupació "infermeria" on es recullen paraules com : *infermera, competències infermeres, professionalitat o professional*. Aquest fet ens porta a denominar el pol positiu del factor com **adequació a l'entorn**.

Pel que fa al pol negatiu en primer lloc apareix el concepte "estrès" que inclou paraules com: *aclapament, aclaparador, cansanci, esgotador o pressió*; seguida de l'agrupació "avorrit" que engloba paraules com: *mandra, monotemàtic, monòton o repetitiu*; a continuació apareix l'agrupació "desorganització" que recull paraules com: *descontrol, mal organitzat o descoordinació*; a l'agrupació "llarg" podem trobar la paraula: *extens*; a continuació l'agrupació "nervis" que conté: *mal de cap, contratemps, preocupació, oprimir o tensió* i, finalment l'agrupació "temps" on trobem: *hores o desplaçaments*. El significat expressat per aquest conjunt d'agrupaments creiem que s'orienta vers les **conseqüències negatives** de la metodologia, el que propicia que li donem aquesta denominació.

Així el factor\_1 ens presenta l'**adequació a l'entorn i conseqüències negatives** de la percepció que tenen els estudiants referit a la metodologia Cas Integrat.

El segon factor té un valor propi de 0,4891 i ens mostra un 7,60% de la variància. En aquest factor\_2 trobem les agrupacions que es recullen en la taula següent, la

11.23, i que hem denominat pel que fa al pol positiu: **adhesió a la metodologia** i en referència al pol negatiu: **percepció negativa**.

Taula 11.23 Factor\_2. Cas integrat

Nom: adhesió a la metodologia i percepció negativa .				
Pol +			Pol -	
Assignatures	4,6		Desorganització	12,5
Metodologia	4,2		Pèrdua de temps	11,9
Recerca	4		Conceptualització negativa	11,2
Contingut	1,8		Desmotivador	8,7
Recursos	1,7		Avorrit	6,5
Relació	1,7		Llarg	5,1
Saber fer	1,3		Estrès	4,7
Saber estar	1		Nervis	3,7
			Pesat	3
			Conflicte companys	1,6

Pel que fa al pol positiu d'aquest factor trobem un recull d'agrupacions vinculades a l'estructura de la metodologia del Cas Integrat, que reuneix diferents assignatures i continguts, dins d'una metodologia pautada i jerarquitzada, centrada en la recerca d'informació i creació de nou coneixement, en la que es faciliten als estudiants diversitat de recursos i que a l'estar basada en treball grupal, conté una càrrega important de relació interpersonal.

En l'agrupació "assignatures" trobem paraules com: *anatomia, fisiologia, fisiopatologia, psicologia o fonaments*; a continuació en l'agrupació "metodologia" es recullen paraules com: *anàlisi, metòdic, pensament, reflexió, pluja d'idees, resolució, síntesis o treball individual*; a l'agrupació "recerca" s'apleguen paraules com: *bibliografia, cerca, cercar, científic, base de dades, indagació, innovació o solució*. A l'agrupació "contingut" trobem paraules com: *cas clínic, continguts, persona, pla de cures o casos*; seguidament a "recursos" s'inclouen paraules com: *biblioteca, idiomes, llibres, ordinador o internet*; a l'agrupació "relació" podem trobar paraules com: *diàleg, empatia, escolta, opinió o participació*. I finalment apareixen dues agrupacions relacionades amb el saber, d'una banda el "saber fer" que engloba paraules com: *disciplina, capacitat o ordre*, paraules vinculades a la tasca, i de l'altre banda "saber estar", agrupació que està vinculada a valors i comportaments i que recull paraules com: *comprensió, constància, paciència,*

*respecte, superació o solidaritat*. Així el conjunt d'agrupacions contingudes en aquest pol, ens permet denominar-lo **adhesió a la metodologia**.

Pel que fa al pol negatiu les agrupacions de paraules que hi queden contingudes estan relacionades amb aspectes negatius que els estudiants relacionen amb la metodologia del Cas Integrat. Es comenten aquelles agrupacions que no han estat esmentades en el factor anterior. Així dins de l'agrupació "pèrdua de temps" trobem paraules com: *pèrdues o perdre el temps*; a continuació a l'agrupació "conceptualització negativa" s'hi recullen paraules com: *absurd, innecessari, inútil, obligació, problema, resignació o teòric*; seguidament a l'agrupació "desmotivador" s'aixopluguen paraules com: *aprofundeix poc, desmotivador, o no motivador* i, a continuació l'agrupació "pesat" on trobem paraules com: *costós, farragós, fatigar o feixuc* i, finalment apareix l'agrupació "conflicte companys" on trobem paraules com: *aprofitats, baralles, desacords, diferències o passotisme*. El conjunt d'aquestes agrupacions ens porta a denominar a aquest pol com **percepció negativa**.

Per tant, podríem dir que el factor\_2 ens presenta **adhesió a la metodologia i percepció negativa** de la metodologia del Cas Integrat que tenen els estudiants.

El tercer factor té un valor propi de 0,3979 i ens mostra un 6,18% de la variància. En aquest factor\_3 trobem les agrupacions que es recullen en la taula següent 11.24 i que hem denominat d'una banda i pel que fa al pol positiu: **dedicació de l'estudiant** i de l'altre banda pel que fa al pol negatiu: **percepció positiva de la metodologia**.

Taula 11.24. Factor\_3. Cas integrat

Nom: dedicació de l'estudiant i percepció positiva de la metodologia.			
Pol +		Pol -	
Recursos	67,6	Assignatures	4,5
Reunions	5,7	Aprenentatge	2
Consulta	3,1	Conceptualització positiva	1,5
Temps	2,1	Recerca	1,3
Relació	1,1	Motivador	1,1
		Metodologia	1

En el pol positiu tal com podem veure a la taula 11.24, trobem un conjunt d'agrupacions relacionades amb la demanda de la metodologia de **dedicació de l'estudiant**, que és la denominació que s'ha atorgat. Considerant els altres factors ja mostrats explicarem només aquelles agrupacions que apareixen per primer cop. A l'agrupació "reunions" podem trobar paraules com: *consens, posada en comú o repartir tasques*; seguidament l'agrupació "consulta" recull paraules com: *consultes, entrevistes o preguntes*.

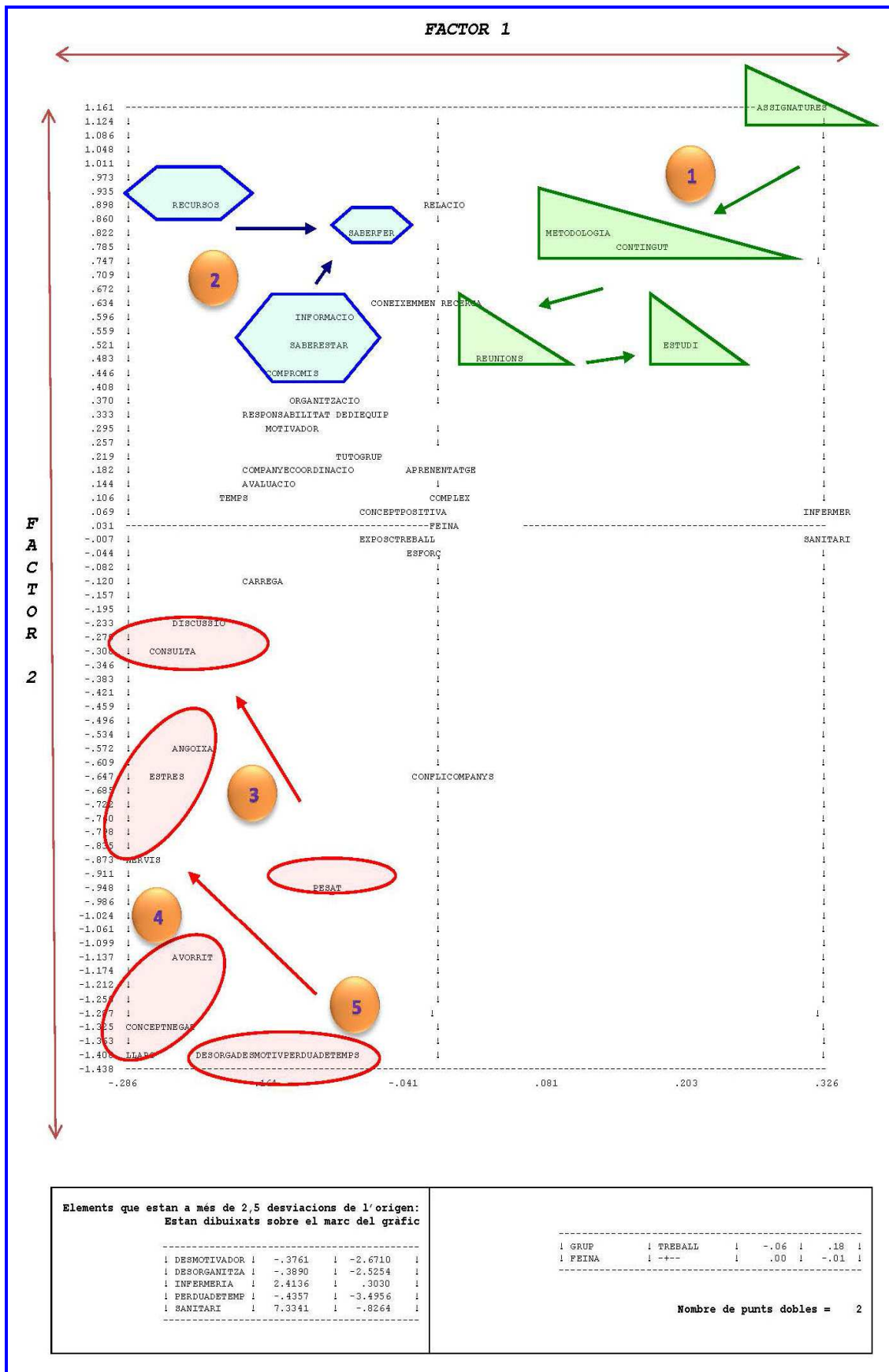
Pel que fa al pol negatiu, a l'agrupació "aprenentatge" podem trobar paraules com: *acadèmic, aprendre, carrera, grau, idees o universitat*, a continuació "conceptualització positiva" que recull paraules com: *creixement personal, important, integració, originalitat, repte o satisfacció*; i finalment l'agrupació "motivador" que conté paraules com: *dinàmic, entretingut, estimulant, interessant o motivació*. Els aspectes continguts en aquest pol fan que el denominem: **percepció positiva de la metodologia**.

El factor\_3 per tant, ens mostra la **dedicació de l'estudiant i percepció positiva de la metodologia**.

A continuació es presenta el gràfic 11.6 que relaciona el factor 1: **adequació a l'entorn i conseqüències negatives** amb el factor 2: **adhesió a la metodologia i percepció negativa**. Al gràfic hem marcat cinc nuclis diferenciats que permeten descriure la percepció dels estudiants en referència a la metodologia "cas integrat".

Al nucli (1) a partir de l'agrupació **assignatures** en la que els estudiants reconeixen que efectivament la metodologia està relacionada amb les assignatures que componen el currículum, aquestes assignatures es converteixen en **contingut** a partir de la **metodologia** emprada que els estudiants reconeixen com exhaustiva i que, recordem, recull, entre d'altres, paraules que expressen activitats concretes com: *pluja d'idees, anàlisi, síntesis o treball individual*, i es vincula a l'agrupació **estudi**, com a base per a poder resoldre de forma correcta la demanda del "cas integrat". També es vincula a l'agrupació **reunions**, que són la principal eina de resolució de la metodologia, que cal recordar és grupal.

Gràfic 11.6. Projectió del factor 1 i el factor 2. Cas Integrat.



El nucli (2) vincula l'agrupació **recursos** entesos com a tot allò que el Campus posa a disposició de l'estudiant perquè pugui realitzar la tasca encomanada i un conjunt de tres agrupacions: **informació**, bàsica per a poder resoldre el cas integrat, **compromís**, amb la realització de la tasca i també amb els companys, i **saber estar**, conjunt d'actituds i valors que l'estudiant desenvolupa amb l'agrupació **saber fer**, on trobem un conjunt de paraules relacionades amb el coneixement i les habilitats necessàries per a resoldre el cas integrat.

El nucli (3) parteix de l'agrupació **pesat** que recull paraules com: *costós, farragós, fatigar o feixuc* per connectar-se amb un conjunt de dues agrupacions, **consulta** una agrupació que recull paraules com: *consultes, entrevistes o preguntes* i **discussió** que aixopluga: *debat, debatre, discussions o discutir*. La metodologia per la seva característica de resolució en grup utilitza la consulta i la discussió, entesa aquesta com a debat, com a eines de relació dels estudiants, fet que ells mateixos reconeixen en la representació d'aquest nucli.

El nucli (4) presenta un primer grup d'agrupacions on trobem l'agrupació **conceptualització negativa** que conté paraules que defineixen la percepció negativa de l'estudiant referida a la metodologia, acompanyada de les agrupacions **llarg** i **avorrit**, sensacions que l'estudiant experimenta en referència a la durada del cas integrat i les diferents fases en què es desenvolupa i el contingut que es demana es desenvolupi.

Al nucli (5) trobem tres conceptes que apareixen al gràfic units i vinculats **desorganització, desmotivació i pèrdua de temps**. El primer expressa aspectes més formals de l'estructura de la metodologia, el segon descriu una sensació individual que pot tenir afectació sobre el comportament de l'estudiant i el tercer s'adscriu al concepte de temps i utilització del mateix que tenen els estudiants respecte a la metodologia "cas integrat". Aquestes tres agrupacions de paraules es vinculen a tres agrupacions **angoixa**, on trobem paraules com: *ansietat, insomni, pànic, por o taquicàrdia, estrès* i **nervis** que apareixen com a conseqüència del que els estudiants diuen és una alta demanda de la metodologia, per la gran càrrega de relació i reunions que els estudiants han de desenvolupar.

A continuació es presenta el gràfic 11.7 que relaciona el factor 2: **adhesió a la metodologia i percepció negativa**, amb el factor 3: **dedicació de l'estudiant i percepció positiva de la metodologia**. A la gràfica apareixen cinc nuclis diferenciats que permeten descriure la percepció dels estudiants en referència a la metodologia "cas integrat".

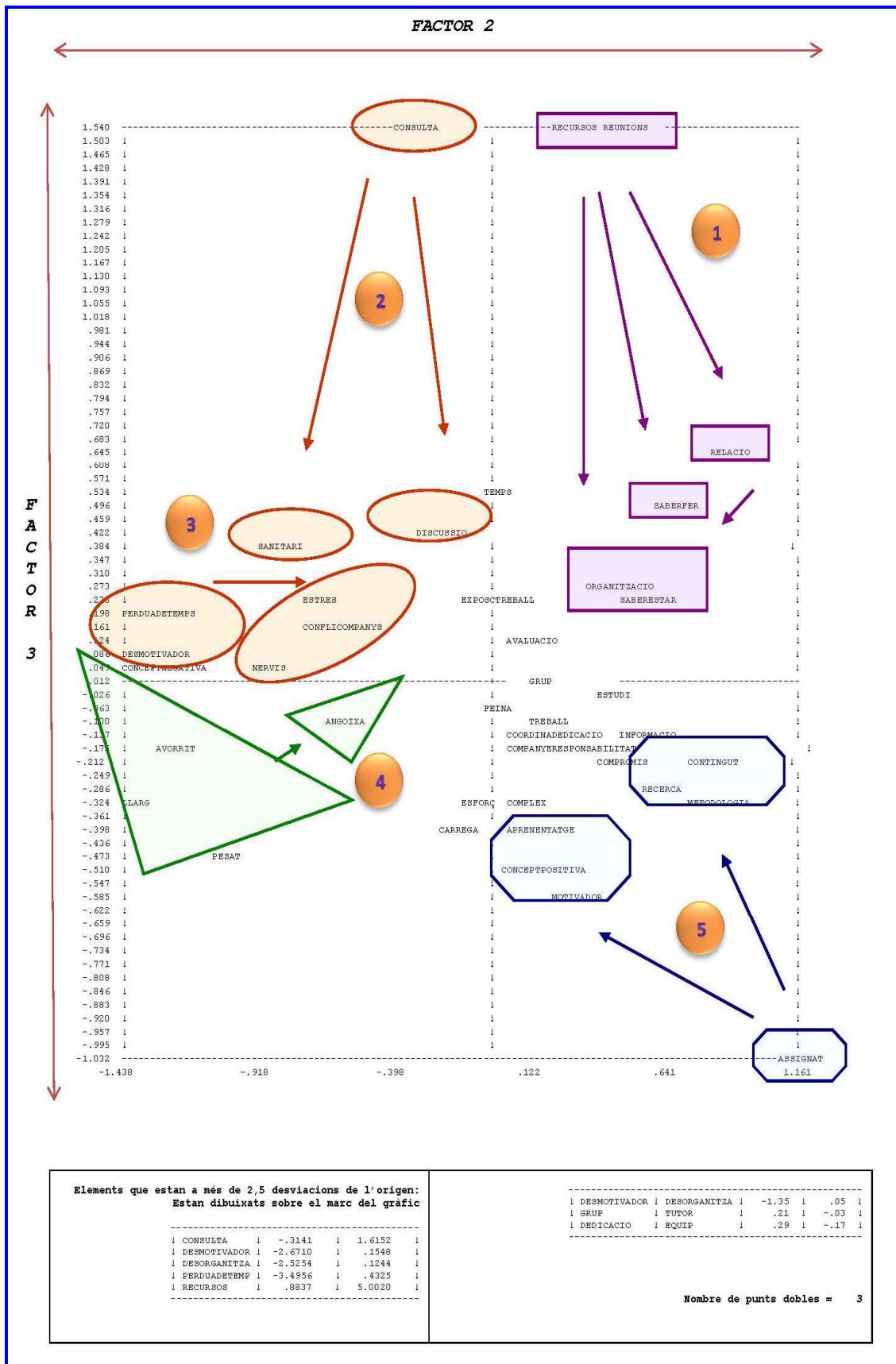
El primer nucli (1) parteix de les agrupacions **recursos** i **reunions**, que entenem es poden tractar de forma conjunta, ja que el recurs bàsic de la metodologia són les reunions, sense elles el cas integrat no es podria desenvolupar. Així els **recursos** faciliten el **saber fer**, les **reunions** es basen en la **relació** i formen part de l'**organització** de la metodologia, a la vegada aquestes reunions exigeixen a l'estudiant una determinada manera de **saber estar**, precisament perquè puguin resultar productives i útils.

El segon nucli (2) parteix de l'agrupació **consulta** i es connecta amb **discussió**, com ja s'ha comentat anteriorment, un dels elements importants de la metodologia i amb **sanitari** que recordem acull conceptes com: *malat, malaltia o tractament*, el que ens permet inferir que en l'imaginari dels estudiants el contingut de la metodologia està relacionat amb la sanitat.

El tercer nucli (3) es compon de dos conjunts d'agrupacions, d'una banda un grup de percepcions negatives que inclou **conceptualització negativa**, **desmotivador** i **pèrdua de temps**, que es vinculen a **estrès**, **nervis** i **conflicte companys**, és una referència recurrent dels estudiants respecte a la metodologia del "cas integrat". Dins del seu discurs apareix de forma reiterada que l'esforç de treball cooperatiu i per tant de reunions i treball en comú que demanda la metodologia, s'accepta de forma desigual per part dels integrants del grup, així enfront d'estudiants responsables que van fent hi ha d'altres estudiants que no assisteixen a les reunions, que no compleixen terminis de lliuraments de tasques o que no treballen amb la qualitat que la resta del grup ha fixat.



Gràfic 11.7. Projectió del factor 2 i el factor 3. Cas Integrat.



El quart nucli (4) presenta les agrupacions **llarg, avorrit i pesat**. Aquestes tres agrupacions, que contenen paraules com: *extens, monotemàtic, monòton o repetitiu*, apareixen en la representació dels estudiants, definint la metodologia com a molt repetitiva, ja que la base de la mateixa es repeteix al llarg dels semestres en que forma part del currículum. És evident que aquesta característica es dona ja que el que es modifica són les assignatures que formen part del text a resoldre i el que es complica són els requeriments fets al grup d'estudiants, ja que a mida que es van superant els semestres, tenen més habilitats adquirides vinculades a la recerca, al treball en equip i a la resolució de problemes. Aquestes tres agrupacions es connecten amb **angoixa**, una sensació individual, personal, que és una conseqüència negativa.

El cinquè nucli (5) arrenca des de l'agrupació **assignatures**, un dels elements claus de la metodologia i avança cap a un conjunt d'agrupacions on podem trobar **metodologia, contingut i recerca**, agrupacions que apleguen diferents paraules relacionades amb les activitats a desenvolupar dins de la metodologia docent "cas integrat".

Partint també de les assignatures trobem un segon conjunt d'agrupacions, la primera agrupació **aprenentatge** esdevé el resultat d'aplicar assignatures i continguts, en una metodologia que contempla la recerca com una activitat primordial. La segona agrupació **conceptualització positiva**, recull totes aquelles paraules que els estudiants han utilitzat per a definir la percepció positiva que tenen referida al "cas integrat" i on cal recordar que s'hi recullen paraules com: *creixement personal, realització personal, experiència o repte* vinculades al que representa la metodologia per l'estudiant i *important, integral o originalitat*, paraules més vinculades al contingut de la metodologia; finalment l'agrupació **motivador**, expressada com a: *dinàmic, entretingut o estimulant* paraules que defineixen la sensació positiva de l'estudiant respecte al "cas integrat".

### 11.6.2. Posicionament de les variables categorials “cas integrat”.

Com ja s’ha fet en l’apartat anterior referit al “contracte pedagògic”, s’han posicionat les variables categorials relacionades amb les dimensions sociodemogràfiques dels estudiants que componen la població objecte d’estudi. En aquest cas i tal i com es mostra a la taula 11.25, s’agafa el valor-test igual o superior a 1,9.

Taula 11.25. Coordenades i valors significatius en els factors de variables il·lustratives.

coordinates and test values, of categories on axes														
				1 a 3										
categories				coordinates					test-values					
iden	title	eff.	p.abs	disto	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
1 . Sexe_V1														
cat1	Sexe_Home	10	10.00	9.10	-.08	-.31	-.02	.00	.00	-.3	-1.0	-.1	.0	.0
cat2	Sexe_Dona	91	91.00	.11	.01	.03	.00	.00	.00	.3	1.0	.1	.0	.0
2 . Edat2k_V2														
cat1	Edat_21 o menys	57	57.00	.77	-.11	-.26	.01	.00	.00	-1.2	3.0	.2	.0	.0
cat2	Edat_mes 21 anys	44	44.00	1.30	.14	.34	-.02	.00	.00	1.2	3.0	-.2	.0	.0
3 . Vius_V3														
cat1	Vius_Sol	1	1.00	100.00	-.30	1.10	.59	.00	.00	-.3	1.1	.6	.0	.0
cat2	Vius_En parella	13	13.00	6.77	.81	-.14	-.05	.00	.00	3.1	-.5	-.2	.0	.0
cat3	Vius_Amb els pares	67	67.00	.51	-.12	-.05	.00	.00	.00	-1.6	-.7	-.1	.0	.0
cat4	Vius_Pis estudiants	17	17.00	4.94	-.13	.41	-.10	.00	.00	-.6	1.9	-.5	.0	.0
cat5	Vius_Altres	3	3.00	32.67	-.06	-1.00	.69	.00	.00	-.1	-1.7	1.2	.0	.0
4 . Treballe_V4														
cat1	Treball_Si	52	52.00	.94	.13	.00	-.05	.00	.00	1.3	.0	-.5	.0	.0
cat2	Treball_No	49	49.00	1.06	-.14	.00	.05	.00	.00	-1.3	.0	.5	.0	.0

Podem veure que en referència al factor 1: **adequació a l’entorn i conseqüències negatives**, apareixen diferències significatives en la variable amb qui viu, situades al pol positiu i referides al grup d’estudiants que viu en parella.

Pel que fa al factor 2: **adhesió a la metodologia i percepció negativa**, d’una banda apareixen diferències significatives en la variable edat, tant pel que fa al pol positiu com al pol negatiu i també s’observa una diferència ubicada en la variable amb qui viu pel que fa al grup d’estudiants que viu en un pis d’estudiants.

Aquestes diferències s’expliciten i concreten en el següent apartat.

### 11.6.3. Caracterització de les variables.

Descriurem primer les diferències que s'expressen a nivell del factor\_2 en relació als dos grups d'edat estudiats, tal i com es recull a la taula 11.26. Com es pot observar els menors de 21 anys fan referència a agrupacions relacionades amb el coneixement: assignatures, aprenentatge, recerca, contingut, avaluació, a valoracions sobre la metodologia cas integrat: conceptualització positiva o motivador, a valors i creences: saber estar o infermeria i a comportaments vinculats a la característica de metodologia grupal del cas integrat, com relació, equip o grup.

Taula 11.26. Característiques individuals de respostes. Edat.

<b>Categoria a caracteritzar</b>	<b>Paraules d'associació dels estudiants prototípics</b>
Edat, 21 anys o menys	<p>1.- Equip Equip Aprenentatge Recerca Assignatures Assignatures Assignatures</p> <p>2.- Aprenentatge Aprenentatge Aprenentatge Motivador Conceptpositiva Assignatures</p> <p>3.- Metodologia Recerca Infermeria Aprenentatge Grup Assignatures Assignatures Assignatures Assignatures Contingut</p> <p>4.- Saberestar Relacio Relacio Avaluacio Contingut</p>
Edat, més de 21 anys	<p>1.- Sanitari Sanitari Sanitari Sanitari Infermeria Sanitari Sanitari</p> <p>2.- Perduadetemps Confliccompanys Estres</p> <p>3.- Avorrit Perduadetemps Conceptnegativa Desmotivador</p> <p>4.- Desorganitzacio Avorrit Perduadetemps Desmotivador</p>

En canvi el grup d'estudiants major de 21 anys acompanyen als conceptes relacionats amb el coneixement com sanitari o infermeria, amb aspectes de valoració en sentit negatiu: conceptualització negativa, desorganització, desmotivador i un nombre considerable d'agrupacions vinculades a les sensacions i somatització d'aspectes que l'estudiant viu de forma negativa com pèrdua de temps, avorrit, estrès i conflicte companys.

Pel que fa a les diferències expressades en el primer i el segon factor dins de la dimensió amb qui viu l'estudiant, i referides a aquells estudiants que viuen en parella o en un pis d'estudiants, aquestes es recullen a la taula 11.27.

Taula 11.27. Característiques individuals de respostes. Amb qui viu. Cas integrat

<b>Categoria a caracteritzar</b>	<b>Paraules d'associació dels estudiants prototípics</b>
Viu sol	1.- Estres Nervis Estres Angoixa Angoixa Recerca Temps Temps Perduadetemps Consulta Tutor Feina Conceptnegativa Exposctreball Conceptnegativa Conceptnegativa Avaluacio
Viu amb parella	<p>1.- Sanitari Sanitari Sanitari Sanitari Infermeria Sanitari Sanitari</p> <p>2.- Metodologia Grup Estudi Treball Pesat Sanitari Exposctreball Equip Conflicompanyys Tutor Sanitari Feina Esforç Aprenentatge Estudi Exposctreball</p> <p>3.- Grup Treball Responsabilitat Coordinacio</p> <p>4.- Treball Recerca Companyerisme Dedicacio Dedicacio Organitzacio Coordinacio Equip Assignatures Recerca Exposctreball Saberestar Compromis</p>
Viu amb pares	<p>1.- Conceptnegativa Esforç Treball Equip Recerca Feina Aprenentatge Saberfer Conceptpositiva Infermeria Conceptpositiva</p> <p>2.- Motivador Equip Motivador Saberfer</p> <p>3.- Recerca Angoixa Feina Conceptpositiva Conceptpositiva Nervis Carrega Motivador</p> <p>4.- Avorrit Llarg Pesat</p>
Viu pis estudiants	<p>1.- Equip Equip Aprenentatge Recerca Assignatures Assignatures Assignatures</p> <p>2.- Metodologia Recerca Infermeria Aprenentatge Grup Assignatures Assignatures Assignatures Assignatures Contingut</p> <p>3.- Avorrit Perduadetemps Conceptnegativa Desmotivador</p> <p>4.- Perduadetemps Conflicompanyys Estres</p>
Viu altres	<p>1.- Saberestar Relacio Relacio Avaluacio Contingut</p> <p>2.- Grup Equip Equip Treball Motivador Tutor Tutor Relacio Coneixements Saberestar</p> <p>3.- Treball Grup Estudi Recursos Recerca Organitzacio Tutor Temps Tutor Avaluacio Feina Exposctreball</p>

Així pel que fa als estudiants que **viuen en parella** podem observar una alta preponderància d'agrupacions de paraules vinculades a coneixement com *assignatures, sanitari, tutor, equip, grup, estudi o aprenentatge*; apareix l'agrupació exposició del treball on apareixen paraules com: *conclusions, estructuració, exposar, exposició oral, paraula, presentació o presentació oral*. L'exposició del treball resultant del cas integrat és la culminació del treball, com ja s'ha explicat en el capítol 5 de la present recerca, la presentació és individual, cada membre del grup presenta una part del treball, que no ha de ser la que ell ha confeccionat i posteriorment es sotmet a les preguntes del tutor. L'exposició del treball és definida pels estudiants com una font d'estrès i una veritable molèstia.

En aquest grup d'estudiants que **viuen en parella** apareix també l'agrupació conflicte companys, aquest és un altre aspecte recurrent quan es parla de la metodologia, un gran grup d'estudiants preferirien que el treball es pogués confeccionar de forma individual, així serien els únics responsables del compliment de terminis i podrien donar al producte final la qualitat per ells decidida. Apareixen també valors i creences com responsabilitat, compromís o saber estar.

Pel que fa al grup d'estudiants que **viu en un pis amb altres estudiants**, es consignen agrupacions relacionades amb el coneixement: *aprenentatge, recerca, grup, metodologia, infermeria o assignatures*; es reitera l'agrupació conflicte companys acompanyada de valoracions negatives i sensacions i somatitzacions també negatives.

Com a resum de les aportacions dels estudiants podríem dir que el cas integrat constitueix una metodologia adequada a l'àmbit universitari, el contingut, basat en les assignatures a impartir en el semestre corresponent, estan relacionades amb la titulació, consideren la metodologia llarga i pesada i fan esment al conflicte entre companys com una característica del mètode que es desenvolupa de forma grupal.

A continuació es presenten els resultats obtinguts respecte a la segona de les metodologies estudiades el "PAT".

### 11.7. Pla d'Acció Tutorial.

En primer lloc analitzarem les associacions de paraules realitzades pels estudiants en relació al PAT. D'un total de 100 respostes treballarem amb un total de 774 paraules, que es treballen en 52 agrupacions definitives tal i com es mostra a la taula 11.28.

Taula 11.28 Resultats globals "Pla Acció Tutorial".

Concepte	Respostes	Paraules globals	Agrupacions definitives
PAT	100	774	52

La taula 11.29 presenta dues agrupacions de paraules diferents, un cop s'ha treballat estadísticament a partir de les 52 agrupacions definitives; en el primer dels llistats les agrupacions es presenten per ordre alfabètic consignant a la dreta de les mateixes el nombre d'eleccions (freqüència) que han obtingut, en el segon llistat les paraules s'han ordenat d'acord amb la freqüència d'elecció un cop determinades les agrupacions.

Taula 11.29. Agrupacions definitives: ordre alfabètic i ordre freqüencial.

words (alphabetical order)			words (frequency order)		
num.	used words	freq.	num.	used words	freq.
1	AJUDA	24	44	SEGUIMENT	41
2	ANGOIXA	10	51	TUTOR	39
3	APRENTATGE	21	48	TEMPS	33
4	AVALUACIO	16	21	ESTRES	29
5	AVORRIT	14	7	CARPETA	28
6	CANSAT	11	49	TFG	26
7	CARPETA	28	50	TREBALL	26
8	COMPANYS	6	1	AJUDA	24
9	COMPETENCIES	8	19	DESORGANITZACIO	24
10	COMPROMIS	19	42	SABERESTAR	23
11	CONCEPTNEGATIVA	13	47	TASCATUTOR	22
12	CONCEPTPOSITIVA	9	52	TUTORIES	22
13	CONEXIEMENT	9	3	APRENTATGE	21
14	CONFUSIO	5	40	RESPONSABILITAT	20
15	CONSULTA	8	10	COMPROMIS	19
16	CONTINGUTS	6	31	ORGANITZACIO	19
17	DEDICACIO	12	36	RECERCA	18
18	DESMOTIVADOR	4	29	NERVIS	17
19	DESORGANITZACIO	24	4	AVALUACIO	16
20	ESFORÇ	12	37	RECOLZAMENT	15
21	ESTRES	29	5	AVORRIT	14
22	FEINA	10	39	RELACIO	13
23	GRUP	5	11	CONCEPTNEGATIVA	13
24	GUIA	11	25	INNECESSARI	13
25	INNECESSARI	13	17	DEDICACIO	12
26	INUTIL	12	26	INUTIL	12
27	METODOLOGIA	7	35	QUEIXTASCUTOR	12
28	MOTIVADOR	6	34	QUEIXRELTUTOR	12
29	NERVIS	17	20	ESFORÇ	12
30	OBLIGACIO	8	6	CANSAT	11
31	ORGANITZACIO	19	24	GUIA	11
32	PERDUADETEMPS	5	41	REUNIONS	11
33	QUEIXPERFTUTOR	7	22	FEINA	10
34	QUEIXRELTUTOR	12	2	ANGOIXA	10
35	QUEIXTASCUTOR	12	13	CONEXIEMENT	9
36	RECERCA	18	45	SOLEDAT	9
37	RECOLZAMENT	15	43	SABERFER	9
38	RECURSOS	6	12	CONCEPTPOSITIVA	9
39	RELACIO	13	30	OBLIGACIO	8
40	RESPONSABILITAT	20	9	COMPETENCIES	8
41	REUNIONS	11	15	CONSULTA	8
42	SABERESTAR	23	46	SUPORTTUTOR	8
43	SABERFER	9	27	METODOLOGIA	7
44	SEGUIMENT	41	33	QUEIXPERFTUTOR	7
45	SOLEDAT	9	8	COMPANYS	6
46	SUPORTTUTOR	8	38	RECURSOS	6
47	TASCATUTOR	22	28	MOTIVADOR	6
48	TEMPS	33	16	CONTINGUTS	6
49	TFG	26	14	CONFUSIO	5
50	TREBALL	26	23	GRUP	5
51	TUTOR	39	32	PERDUADETEMPS	5
52	TUTORIES	22	18	DESMOTIVADOR	4

Les agrupacions de paraules de la taula 11.29 permeten explicar la representació que tenen els estudiants respecte a la metodologia del PAT. A partir de les agrupacions de la columna d'ordre freqüencial que presenta aquelles que han obtingut un major nombre d'eleccions, es confecciona la taula 11.30 que recull les sis primeres agrupacions.



Taula 11.30. Sis primeres agrupacions per nombre d'eleccions.

Paraules	Freqüència
Seguiment	41
Tutor	39
Temps	33
Estrés	29
Carpeta	28
Tfg	26

Com es pot veure a la taula anterior “seguiment” amb 41 eleccions i “tutor” amb 39 eleccions, són les dues primeres agrupacions, per tant una de les funcions principals de la tutoria del PAT, segons el disseny del Campus, que és el seguiment de l'activitat i desenvolupament de l'estudiant de primer curs fins a la graduació, està reconeguda per la població interrogada. L'agrupació “temps” amb 33 eleccions i l'agrupació “estrès” amb 29, aporten una percepció de l'estudiant vinculada més a les diferents tasques i treballs que estan sota la supervisió del tutor que sobre la metodologia en sí, que no conté elements que puguin ser considerats com estressants. Les dues darreres agrupacions de paraules “carpeta” amb 28 eleccions i “TFG” amb 26 eleccions, constitueixen els treballs més importants que l'estudiant desenvolupa al llarg de la carrera, ambdós són transversals als quatre cursos i són tutelats i avaluats pel tutor del PAT.

Presentem a continuació l'anàlisi de correspondències múltiples, per mostrar quina és la correspondència entre paraules, és a dir com aquestes s'agrupen en diferents factors, tal i com s'ha fet en els apartats precedents.

#### 11.7.1.Extracció de factors de les correspondències múltiples “Pla Acció Tutorial”.

Com s'ha fet amb els conceptes anteriors s'aporten a continuació, a la taula 11.31, els primers vuit factors en forma d'histograma.

Taula 11.31 Histograma dels primers 8 factors “PAT”.

number	Eigen value	percent	cumulat. percent
1	.5432	7.31	7.31
2	.4133	5.57	12.88
3	.3801	5.12	18.00
4	.3487	4.70	22.69
5	.3194	4.30	27.00
6	.2957	3.98	30.98
7	.2739	3.69	34.67
8	.2678	3.61	38.27

**number**, número de factor; **Eigen value**, valor propi del factor; **percent**, percentatge de variància explicada per el factor; **cumulat.percent**, percentatge acumulat de variància explicada pel factor.



El primer factor té un valor propi de 0,5432 i explica un 7,31% de la variància. A partir dels valors expressats en la taula 11.32, hem confeccionat la taula 11.33 on es presenta el factor\_1 i en la que es mostren els conceptes que el componen ordenats pel valor de contribució. Al factor se li ha assignat una denominació: **elements de rebuig i queixa, actituds positives i predisposició a l'acord**, que explicarem a continuació.

Taula 11.33. Factor\_1. Pla d'Acció Tutorial

Nom: elements de rebuig i queixa, actituds positives i predisposició a l'acord				
Pol +			Pol -	
Pèrdua de temps	12,3		Saber estar	4,6
Desorganització	11,7		Tasca tutor	2,4
Queixes tasca tutor	9		Responsabilitat	1,8
Inútil	9,5		Avaluació	1,7
Confusió	5,2		Relació	1,6
Conceptualització negativa	5,2		Saber fer	1,6
Innecessari	4,7			

Com es pot veure en la composició d'aquest primer factor de la taula 11.33, pel que fa al pol positiu, l'agrupació "pèrdua de temps" és la que es presenta amb un pes superior a la resta d'agrupacions; en el mateix pol a continuació trobem l'agrupació "desorganització" que engloba paraules com: *canvi tutors, descoordinació, descoordinat, desestructurat o desordre*, apareix el concepte "queixes tasca tutor" que engloba paraules com: *disconformitat, discrepàncies, subjectivitat o no ajuda*; en quarta posició en quant a contribucions absolutes, trobem l'agrupació "inútil" on podem trobar paraules com: *inutilitat, ineficaç o poc profitós*; seguida per "confusió", que recull paraules com: *caos, desconcert o perduda*. La següent agrupació és "conceptualització negativa" un concepte ampli que recull aportacions com: *car, despesa, decepció, negatiu, horrorós o poc clar*, i tanca la llista l'agrupació "innecessari" on trobem paraules com: *absurd, injust o tonteria*.

En aquest factor, doncs, pel que fa al pol positiu, s'observa un conjunt d'aspectes que podríem definir com de rebuig cap a la metodologia i també de queixes sobre la mateixa i sobre la tasca desenvolupada pel tutor, el que permet denominar el factor com **elements de rebuig i queixa**.

Pel que fa al pol negatiu l'agrupació en major contribució és "saber estar" que aglutina paraules relacionades amb actituds positives enfront la metodologia, recollint paraules com: *comprensió, constància, paciència, perseverança, respecte o sinceritat*, la següent agrupació fa referència als aspectes positius relacionats amb la tasca del tutor i engloba paraules com: *consells, correccions, orientació, rectificacions o pautes*.

En tercer lloc del pol negatiu apareix l'agrupació "responsabilitat" on s'inclouen paraules com: *responsabilitats o voluntat*; seguida de l'agrupació "avaluació", on trobem paraules com : *nota, notes, qualificació, rendiment, resultats o autoavaluació*; a continuació trobem l'agrupació "relació" vinculada als aspectes d'interrelació estudiant/ estudiant i estudiant/tutor, on podem trobar paraules com: *compartir, comunicació, interacció o parlar*. Finalment apareix l'agrupació "saber fer", on s'apleguen paraules com: *capacitat, metòdic, ordre o ordenat*. Així doncs en aquest pol negatiu trobem aspectes relacionats amb les relacions interpersonals positives que facilita la metodologia i actituds dels estudiants orientades al compliment de la mateixa, el que ens porta a denominar aquesta segona part del factor com a **actituds positives i predisposició a l'acord**.

Així aquest primer factor ens presenta **elements de rebuig i queixa, actituds positives i predisposició a l'acord** del constructe mental que tenen els estudiants referit a la metodologia "PAT".

El segon factor té un valor propi de 0,4133 i ens mostra un 5,57% de la variància explicada, i en ell trobem les agrupacions que es recullen en la taula següent 11.34 i que hem denominat: **adhesió a la metodologia i sensacions negatives, dedicació i queixes sobre l'acció tutorial**.

Taula 11.34. Factor\_2. Pla Acció Tutorial

Nom: adhesió a la metodologia i sensacions negatives, dedicació i queixes sobre l'acció tutorial.				
Pol +			Pol -	
Carpeta	18,8		Queixes tasca tutor	7
Tutories	5,8		Saber estar	5,6
Continguts	4,5		Queixes relació tutor	4,8
Innecessari	4,4		Esforç	4,3
Tutor	3,9		Metodologia	3,8
Inútil	3,9		Queixes perfil tutors	3,3
TFG	2,3		Compromís	2,6
			Dedicació	1,9
			Motivador	1,2

En el pol positiu tal i com es mostra a la taula 11.34 apareixen dos grups diferenciats d'agrupacions, que presenten entre elles similitud de significats. D'una banda s'exposen quatre conceptes relacionats amb la tasca a desenvolupar en el sí de la metodologia i a continuació es diu que aquesta feina és considerada innecessària i inútil. En aquest pol destaca l'agrupació "carpeta" que fa esment a la carpeta d'aprenentatge que l'estudiant confecciona al llarg de la carrera i que es revisada i avaluada pel tutor. Aquesta agrupació presenta paraules com: *diaris reflexius, informes, memòria, PAE o protocols*.

Apareix a continuació l'agrupació "tutories" on trobem: *pactar, quedar, quedades o tutoria*, seguida de l'agrupació "continguts" que recull paraules com: *assignatures, cas clínic, pla de cures o pràctica*; i l'agrupació "tutor" amb paraules com: *estil, professionalitat, professional o professor*. Aquests quatre conceptes: " carpeta, tutories, continguts i tutor" configurarien els conceptes relacionats amb la tasca demanada als estudiants i la figura del tutor. També apareix l'agrupació "treball final de grau (TFG)" que conté paraules com: *entregar, tema, presentació o exposició oral*. A continuació es troben les agrupacions "innecessari i inútil" que s'han explicat en el factor anterior i que matisen el sentit del pol positiu al que hem denominat **adhesió a la metodologia i sensacions negatives**.

En el pol negatiu de la taula 11.34 trobem un grup d'agrupacions que tornen a presentar dos aspectes diferenciats, d'una banda el reconeixement de l'esforç i saber fer que els hi demanda als estudiants la metodologia, acompanyada de les tres agrupacions que fan referència a les queixes sobre l'acció tutorial i que

concreten aspectes de la tasca pròpiament dita, de la relació interpersonal i del perfil del tutor. Donat que algunes de les agrupacions s'han explicat anteriorment passem a desenvolupar aquelles que es presenten per primer cop. Així l'agrupació "queixes relació tutors" fa referència a les queixes expressades pels estudiants referides únicament a aquells aspectes de relació interpersonal que s'estableixen amb el tutor al llarg dels anys de tutoria, es recullen paraules com: *desinterès del tutor, despreocupació, falta comunicació, o llunyania*; a l'agrupació "esforç" trobem paraules com: *estudi, dificultats, exigència o exigent*; a continuació a l'agrupació "metodologia" es recullen paraules com: *feed-back, continu o profunditat*; i l'agrupació "queixes perfil tutor" on trobem paraules com: *ignorància, incompetència, professors no preparats, estrictes o tutors inadequats*.

Dins del mateix pol, amb les contribucions més baixes apareix l'agrupació "compromís" on trobem paraules com: *implicació, puntualitat o disciplina*; l'agrupació "dedicació" que inclou paraules com: *aplicació, atenció o conformitat* i finalment l'agrupació "motivador" que reuneix paraules com: *autoestima, autorealització, interès o motivació*. A partir de l'anàlisi dels conceptes continguts en el pol negatiu a aquest li hem donat el nom de **dedicació i queixes sobre l'acció tutorial**.

Per tant el factor\_2 és un camp de representació que ens mostra **adhesió a la metodologia i sensacions negatives, dedicació i queixes sobre l'acció tutorial** de la percepció que tenen els estudiants referit a la metodologia "PAT".

El tercer factor té un valor de 0,3801 i ens mostra un 5,12% de la variància. En aquest factor\_3 trobem agrupats els conceptes que es recullen en la taula següent 11.35 i al que hem denominat **fatiga i somatització, adhesió al pacte i sobreesforç**.

Taula 11.35 Factor\_3. Pla Acció Tutorial

Nom: fatiga i somatització, adhesió al pacte i sobreesforç.				
Pol +			Pol -	
Queixes relació tutor	5,7		Recolzament	16
Nervis	4,7		Inútil	10
Cansat	4,3		Saber estar	8
Feina	3,4		Confusió	5,5
Angoixa	3,2		Compromís	4,2
Estrès	3,1		Pèrdua de temps	3,5
			Conceptualització negativa	3,2
			Saber fer	2,9

Aquest tercer factor ens presenta en el pol positiu un conjunt d'agrupacions relacionades amb l'esforç que demanda la metodologia i els sentiments i somatització que aquest esforç provoca. Com en el factor anterior només comentarem aquelles agrupacions que apareixen per primer cop, així en l'agrupació "nervis" trobem paraules com: *inquietud, inseguretat, nerviosisme, nou o preocupació*, a l'agrupació "cansat" es recullen paraules com: *cansament, esgotament, excés o etern*; a continuació a l'agrupació "feina" es mostren paraules com: *activitat, redactar, molta feina o llegir*, seguida de l'agrupació "angoixa" que engloba: *ansietat, desesperació, frustració o por*, i finalment l'agrupació estrès recull paraules com: *aclaparador, aclapament, estressant o pressió*. A la vista d'aquests resultats hem denominat el pol positiu com a **fatiga i somatització**.

Pel que fa a les agrupacions que apareixen en el pol negatiu, podem veure que, relacionades amb una clara posició de compromís i adhesió a la metodologia de l'estudiant, el reconeixement de la funció de recolzament de l'acció tutorial i unes agrupacions que orienten vers a conceptes amb els que els estudiants, defineixen una sensació de sobreesforç. S'expliquen aquelles agrupacions que no han estat descrites en els factors anteriors; en primer lloc trobem l'agrupació "recolzament" que inclou paraules com: *animar, ànims, suport o suport emocional*. El total de les agrupacions contingudes en el pol negatiu ens permeten denominar-lo **adhesió al pacte i sobreesforç**.

Tot el comentat anteriorment ens porta a denominar al factor\_3 com **fatiga i somatització, adhesió al pacte i sobreesforç**.

Aquests tres factors configuren un nucli de representacions que expliquen el 18,00% de la variància de tots els conceptes construïts a partir de les paraules aportades pels estudiants.

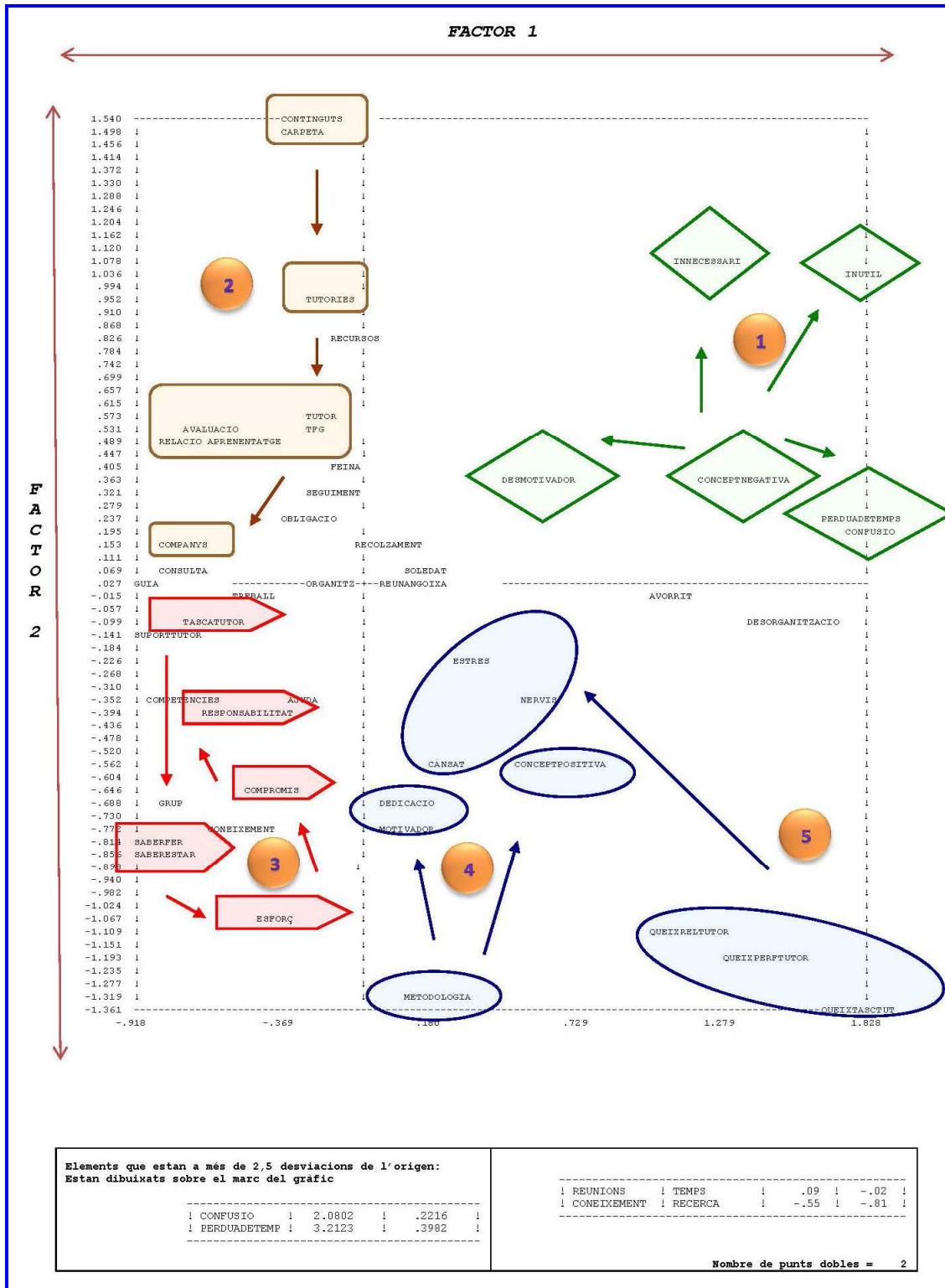
A continuació es presenta el gràfic 11.8 que relaciona el factor 1: **elements de rebuig i queixa, actituds positives i predisposició a l'acord** i el factor 2: **adhesió a la metodologia i sensacions negatives, dedicació i queixes sobre l'acció tutorial**.

Al gràfic 11.8 podem veure cinc nuclis diferenciats que permeten descriure la percepció dels estudiants en referència al procés tutorial que denominem “ Pla d'acció tutorial. PAT”.

El primer nucli (1) parteix d'una valoració negativa realitzada pels estudiants i continguda a l'agrupació **conceptualització negativa** que recordem recull un conjunt de paraules que descriuen allò que els estudiants opinen en negatiu del PAT com: *car, decepció, negatiu, horrorós o poc clar*; a partir d'aquesta agrupació es vinculen la resta, **pèrdua de temps** que està acompanyada per l'agrupació **confusió** i s'identifiquen amb sensacions personals que tenen els estudiants en referència a la metodologia; igualment **innecessari** i **inútil** aporten consideracions negatives respecte a la utilitat i necessitat de desenvolupar el PAT i finalment **desmotivador** aporta una valoració respecte a com l'estudiant visualitza l'encàrrec que conté la metodologia. Totes les agrupacions contingudes en aquest nucli descriuen conceptes negatius referits al PAT.



Gràfic 11.8 Projecció del factor 1 i el factor 2. PAT.



El segon nucli (2) parteix del concepte **carpeta**, referit a la carpeta d'aprenentatge, l'eina transversal que es comença a construir en el primer curs de la carrera i que acompanya a l'estudiant al llarg de tota la titulació, sent supervisada i avaluada pel tutor de PAT. L'agrupació carpeta està acompanyada per **continguts**, i es vincula amb la característica bàsica d'aquesta metodologia les **tutories**, siguin individuals o grupals que són les que donen significat al PAT.

Aquesta agrupació es vincula a un conjunt d'agrupacions on trobem **tutor**, un element imprescindible de la metodologia, que apareix acompanyat de l'agrupació treball final de carrera (**TFG**), aspecte aquest que mereix una reflexió a banda, que desenvoluparem més endavant. També trobem **aprenentatge**, una agrupació que evoca educació i que conté paraules com: *acadèmic, evolució acadèmica, aprendre, crèdits, graduat, grau, metes, objectius, futur o universitat* i **avaluació**, dues característiques vinculades tant a la carpeta d'aprenentatge com al TFG. L'agrupació **relació** és la base de les tutories i trobem paraules com: *anècdotes, col·laboració, compartir, comunicació, interacció o parlar*, aquest conjunt d'agrupacions es vincula finalment a l'agrupació **companys**, on s'aixopluguen paraules com: *amistat, alumne o alumnes*.

Creiem important en aquest punt de l'anàlisi fer dues reflexions que considerem significatives i estan vinculades amb el que es mostra en aquest segon nucli. La primera reflexió està referida al TFG, en el moment d'incorporar el treball final de grau al currículum es va fer palesa la necessitat de dissenyar i planificar un procés tutorial orientat exclusivament a la confecció del treball i es va prendre la decisió de desenvolupar un sol procés tutorial i per tant vincular el TFG amb el PAT i que els estudiants tinguessin un sol tutor al llarg dels anys de titulació. La complexitat del TFG, l'exigència, la demanda de dedicació, el rigor acadèmic, converteix el treball en un malson per un gran nombre d'estudiants, que no li atorguen la importància que té realment; aquest fet sembla contaminar el procés tutorial del PAT, ja que els estudiants l'equiparen al procés de construcció del TFG. La segona reflexió vol reiterar que com ja s'ha fet notar en altres parts d'aquest anàlisi de resultats, la població interrogada es refereix a si mateixa com **alumnes** no com a estudiants, el que ens porta a estar molt atents a la repetició d'aquest aspecte, pel que significa en relació a la visió que tenen de si mateixos.

El nucli (3) parteix de l'agrupació **tasca tutor**, entenent aquesta com un element cabdal de la metodologia ja que el suport tutorial acompanya a l'estudiant des del moment del seu ingrés al Campus; aquesta tasca del tutor sens dubte ajuda a l'estudiant a **saber fer** posant al seu abast tots els recursos necessaris per assolir l'aprenentatge i també a **saber estar**, realitzant una transmissió activa de les actituds i dels valors a partir de la relació personal. Aquest saber fer i saber estar no es materialitza si no és mitjançant l'**esforç** de l'estudiant i, aquest esforç existeix en la percepció dels estudiants vinculat al **compromís** en el propi aprenentatge i en el desenvolupament de la metodologia i a la **responsabilitat**, un valor que com ja s'ha comentat anteriorment s'entén unit a com l'estudiant s'enfronta a la demanda acadèmica i per tant considerem com un valor d'afrontament.

El nucli (4) presenta l'agrupació **metodologia** com a agrupació central. El PAT, metodològicament parlant, exigeix de l'estudiant un alt grau de **dedicació** que implica el compliment de tots aquells pactes que s'estableixen amb el tutor, l'assistència a les tutories i el compliment de terminis pel que fa a les tasques assignades; la contribució dels estudiants a l'agrupació **motivador** confereixen aquest caràcter a la metodologia, que tot i exigir, es visualitza com un element que amb paraules els estudiants defineixen com: *autoestima, autorealització, interès o motivació*. També queda vinculada la valoració que els estudiants fan de la metodologia en general, **conceptualització positiva**.

El nucli (5) presenta tres agrupacions de queixes totes elles referides a l'acció tutorial, acció que constitueix la base de la metodologia i que si no arriba a un encaix tutor/estudiant pot presentar **queixes perfil tutor**, referit al perfil professional o docent que a judici de l'estudiant no és el correcte, **queixes tasca tutor**, en relació al que és l'acció tutorial i els deures i obligacions que comporta i finalment **queixes relació tutor**, on l'estudiant fa palès que falla la relació interpersonal. Les queixes vinculades al tutor provoquen un seguit de sensacions i somatitzacions negatives que els estudiants concreten en les agrupacions **estrès**, que recull paraules com: *aclaparador, aclapament, agònic, estressant o pressió; nervis*, on podem trobar paraules com: *equivocació, inquietud, inseguretat*,

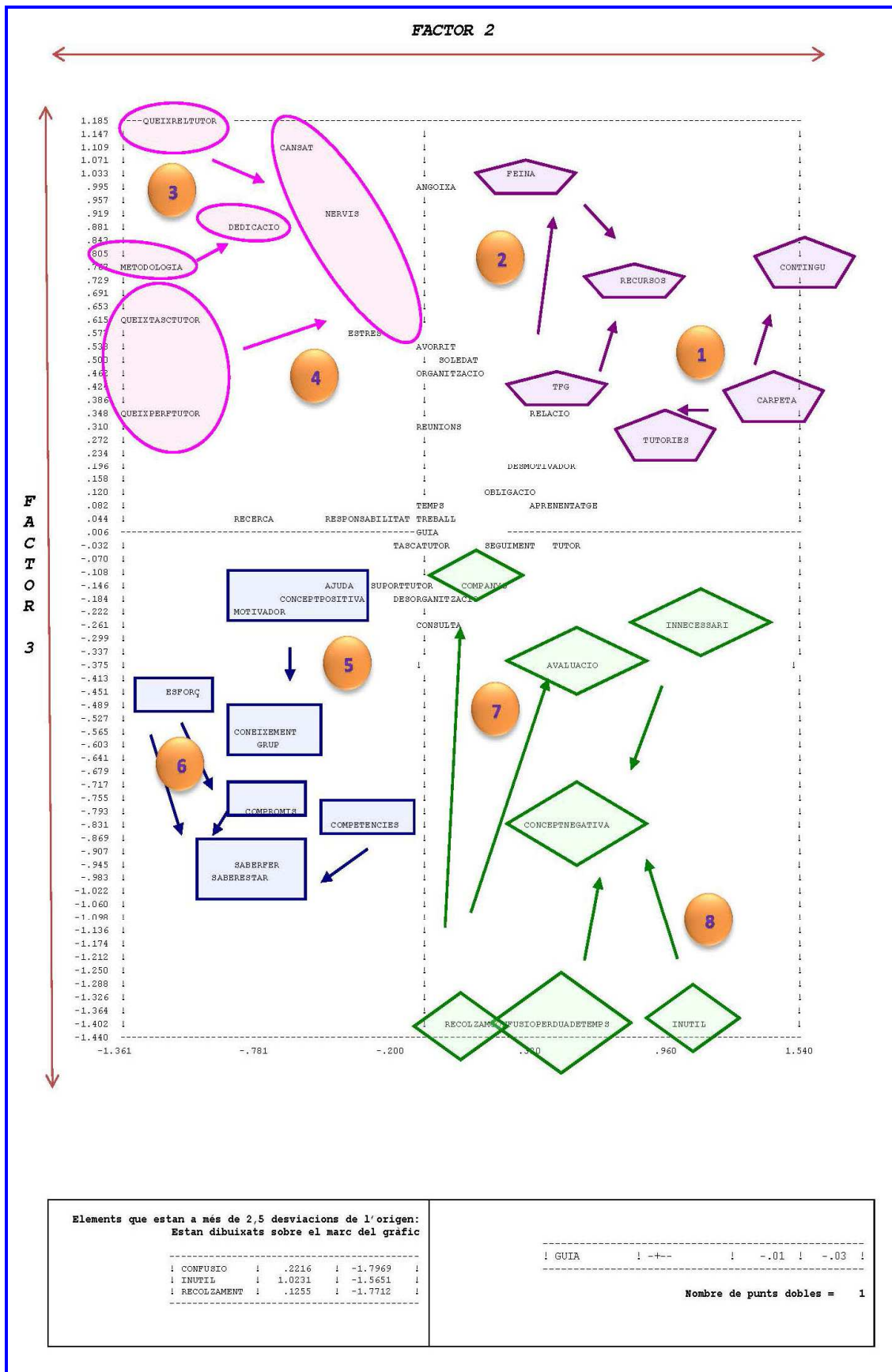
*nerviosisme o preocupació* i **cansat** on s'ubiquen paraules com: *cansament, esgotament o etern*.

A continuació es presenta el gràfic 11.9 que relaciona el factor 2: **adhesió a la metodologia i sensacions negatives, dedicació i queixes sobre l'acció tutorial**, amb el factor\_3: **fatiga i somatització, adhesió al pacte i sobreesforç**. Al gràfic podem destacar fins a vuit nuclis diferenciats.

El nucli (1) es referma en l'associació que ja ha aparegut en el gràfic anterior 11.8 en el sentit de que la **carpeta** d'aprenentatge està en el centre de la metodologia com a una eina bàsica composta per **continguts** diversos que defineixen amb paraules com: *assignatures, cas clínic, pla de cures o pràctica*, el que dóna una idea de la variabilitat d'aquests continguts. La carpeta es seguida i avaluada pel tutor mitjançant les **tutories** fixades per la metodologia.

El nucli (2) parteix de l'agrupació **TFG** com a un aspecte nuclear de la metodologia, vinculat a la **feina** que representa per l'estudiant la realització de forma correcta d'aquest treball fi de grau i destacant els **recursos** que el Campus posa a l'abast de l'estudiant per a poder realitzar el TFG. Aquesta darrera agrupació recull paraules com: *documentació, documents, e- Mail o ordinador*.

Gràfic 11.9. Projecció del factor 2 i el factor 3. PAT.



El nucli (3) vincula **metodologia**, que recordem recull paraules com *feed-back*, *continu* o *profunditat*, amb **dedicació** que com agrupació de paraules presenta *aplicació*, *atenció* o *conformitat*. És evident que el PAT precisa dedicació, que l'estudiant li dediqui temps, que presti atenció, però el sentit del nucli, vist com es van estructurant les aportacions dels estudiants, ens porta a pensar que per a ells es difícil desvincular PAT de TFG.

El nucli (4) es configura a partir de les tres agrupacions vinculades a queixes sobre el tutor **queixes perfil tutor, queixes tasca tutor i queixes relació tutor**. Les tres agrupacions es configuren com a valoracions que els estudiants desenvolupen vers la seva experiència amb el tutor que els hi ha estat assignat o l'experiència narrada per algun dels seus companys. Les tres agrupacions de queixes es projecten cap a un conjunt de sensacions i somatitzacions com són **cansat, nervis i estrès**, que han aparegut també en el gràfic anterior, 11.8. Considerem important la diferenciació que mostra l'agrupació queixes relació tutor que es presenta separada en el gràfic 11.9, ja que ens indica en certa mesura que la relació interpersonal que s'estableix en el PAT té molta importància, més que la que s'atorga al perfil i a la tasca del tutor i, que si aquesta relació falla l'estudiant ho acusa negativament, experimentant conseqüències negatives que l'afecten físicament.

El nucli (5) vincula dos conjunts d'agrupacions, **conceptualització positiva** que recull paraules com *enriquidor*, *important*, *interessant*, *llum*, *necessari* o *útil* i **motivador**, dos valoracions que els estudiants articulen al voltant de la metodologia del PAT i que s'acompanyen d'**ajuda** en una referència a una de les accions de suport que presta el tutor. Aquest conjunt d'agrupacions té a veure amb un segon conjunt on trobem **coneixement** que recull paraules com *conèixer*, *comprendre* o *entendre* i **grup**. Tot i ser el PAT una metodologia individual, part del disseny contempla l'organització de tutories grupals, on els estudiants de cursos superiors assessoren a estudiants més joves, sobretot en el que fa referència a la carpeta d'aprenentatge, al TFG i també a la importància de les simulacions en habilitats clíniques, a la correcció esperada en les pràctiques curriculars i altres aspectes vinculats amb la titulació.

El nucli (6) parteix de l'agrupació **esforç** vinculant-se al **compromís** que és necessari que l'estudiant desenvolupi per afrontar correctament el PAT. Aquestes dues agrupacions i l'agrupació **competències**, que recull paraules com *competència, desenvolupament, evolució, formació, idees o maduració*, incideixen directament en dues agrupacions diferents **saber fer**, que indica tot allò relacionat amb coneixements o habilitats que necessita l'estudiant i **saber estar** que fa referència a les actituds, creences i valors que l'estudiant ha d'adquirir.

El nucli (7) vincula **recolzament** una funció que es demanda al tutor de la metodologia amb **companys** i **avaluació** que recordem recull paraules com *aprovar, autoavaluació, nota, notes, qualificació, rendiment, resultats, revisions o valoració*.

El nucli (8) presenta diferents agrupacions relacionades amb sensacions i somatitzacions: **confusió, pèrdua de temps, inútil i innecessari**, que s'orienten cap a una agrupació valorativa conceptualització negativa que recordem inclou paraules com *car, decepció, dolent, horrorós, immadur, infantil, negatiu, poc clar, poc suc, resignació o rotllo*.

#### 11.7.2. Posicionament de les variables categorials "PAT".

Com ja s'ha fet en els apartats anteriors en referència a "contracte pedagògic" i, "cas integrat" es posicionen les variables categorials relacionades amb les dimensions sociodemogràfiques dels estudiants que componen la població objecte d'estudi. En aquest cas i tal i com es mostra a la taula 11.25, s'agafa el valor-test igual o superior a 2.

Taula 11.36. Coordenades i valors significatius en els factors de variables il·lustratives.

coordinates and test values, of categories on axes														
1 a 3														
categories				coordinates					test-values					
iden	title	eff.	p.abs	disto	1	2	3	0	0	1	2	3	0	0
1 . Sexe_V1														
cat1	- Sexe_Home	10	10.00	9.10	.10	.16	.10	.00	.00	.3	.5	.3	.0	.0
cat2	- Sexe_Dona	91	91.00	.11	-.01	-.02	-.01	.00	.00	-.3	-.5	-.3	.0	.0
2 . Edat2k_V2														
cat1	- Edat_21 o menys	57	57.00	.77	.14	.13	-.03	.00	.00	1.6	1.4	-.4	.0	.0
cat2	- Edat_mes 21 anys	44	44.00	1.30	-.18	-.16	.05	.00	.00	-1.6	-1.4	.4	.0	.0
3 . Vius_V3														
cat1	- Vius_Sol	1	1.00	100.00	-.92	.33	-.38	.00	.00	-.9	.3	-.4	.0	.0
cat2	- Vius_En parella	13	13.00	6.77	.13	-.41	.71	.00	.00	.5	-1.6	2.7	.0	.0
cat3	- Vius_Amb els pares	67	67.00	.51	.03	-.01	-.09	.00	.00	.4	-.1	-1.3	.0	.0
cat4	- Vius_Pis estudiants	17	17.00	4.94	-.31	.44	-.05	.00	.00	-1.4	2.0	-.2	.0	.0
cat5	- Vius_Altres	3	3.00	32.67	.86	-.69	-.61	.00	.00	1.5	-1.2	-1.1	.0	.0
4 . Treballe_V4														
cat1	- Treball_Si	52	52.00	.94	.02	-.14	.05	.00	.00	.2	-1.5	.5	.0	.0
cat2	- Treball_No	49	49.00	1.06	-.02	.15	-.05	.00	.00	-.2	1.5	-.5	.0	.0

Podem veure que en referència al factor\_2: **adhesió a la metodologia i sensacions negatives, dedicació i queixes sobre l'acció tutorial**, el que pensen els estudiants que viuen en un pis amb altres estudiants és significativament diferent al que pensen la resta d'estudiants. La concreció d'aquestes diferències s'explicita en l'apartat següent.

### 11.7.3. Caracterització de les variables.

A la taula 11.37 es recullen les diferències entre els estudiants que viuen en un pis d'estudiants i la resta de la població estudiada.



Taula 11.37. Característiques individuals de respostes. Amb qui viu.

<b>Categoria a caracteritzar</b>	<b>Paraules d'associació dels estudiants prototípics</b>
Viu sol	1.- Estres Tutor Desorganitzacio Obligacio Conceptnegativa Desorganitzacio Temps Temps Conceptnegativa Motivador Confusio Soledat Continguts
Viu amb parella	1.- Guia Reunions Temps Cansat 2.- Guia Suporttutor Saberestar Suporttutor Responsabilitat 3.- Responsabilitat Angoixa Angoixa Nervis Nervis Cansat Temps Estres Dedicacio Obligacio Tascatutor Suporttutor Relacio 4.- Cansat Desorganitzacio Tfg Recerca Tutor Treball Esforç Queixperftutor Temps Feina Coneixement Nervis Nervis Recerca Angoixa Saberestar Tfg Coneixement
Viu amb pares	1.- Seguiment Saberfer Organitzacio Responsabilitat Compromis 2.-Tutories Treball Ajuda Seguiment Seguiment Aprenentatge Tfg Aprenentatge 3.- Seguiment Temps Soledat Seguiment Organitzacio 4.- Seguiment Seguiment Reunions Temps Companys Tutor Dedicacio
Viu pis estudiants	1.- Tutor Carpeta Continguts Carpeta Carpeta 2.- Conceptnegativa Perduadetemps Inutil Inutil 3.- Inutil Innecessari Desorganitzacio 4.- Relacio Ajuda Relacio Tascatutor Tutories
Viu altres	1.- Responsabilitat Compromis Recerca Recerca Organitzacio 2.- Compromis Seguiment Saberestar Saberfer Compromis Recolzament 3.- Tutor Tutories Tfg Competencies Tfg Temps Dedicacio Tascatutor Estres Nervis Tfg Obligacio Avaluacio

Com es pot veure les agrupacions de paraules que presenten els estudiants que viuen en un pis d'estudiants estan diferenciades en tres blocs, d'una banda recull

aspectes relacionats amb el coneixement, com carpeta o continguts, d'altra conceptes vinculats al tutor i al procés tutorial i concretats en comportaments com ajuda, relació, tasca tutor o tutories i finalment valoracions negatives acompanyades de sensacions i somatitzacions.

Com a resum podríem dir que els estudiants consideren el PAT com una metodologia que caracteritza al Campus ja que té la particularitat de portar associat el TFG, donen al tutor (perfil, forma de treballar i relació) molta importància, diuen que la metodologia és exigent i provoca estrès, cansament i nervis, reconeixent que és adequada, motivadora i vinculada a l'aprenentatge.

#### 11.8. Els resultats dels qüestionaris dels estudiants i el que diuen els documents.

Tal i com s'ha explicat en els capítols referits a la metodologia, una de les tècniques utilitzades per a la recollida d'informació ha estat l'anàlisi de documents, la majoria dels quals es corresponen a documents institucionals, és a dir aquells generats en el sí del Campus i relacionats amb les metodologies objecte d'estudi.

Com queda recollit en el marc conceptual, el Cas Integrat, a efectes de desenvolupament i d'avaluació, està configurat com una metodologia de suport al contingut teòric d'algunes de les assignatures que s'imparteixen en el semestre i, per tant, representa un percentatge de la nota final d'aquestes. Es parlarà del Cas Integrat amb més profunditat dins dels resultats obtinguts a partir de les entrevistes en profunditat fetes a estudiants i tutors.

Pel que fa al PAT desenvolupat al Campus Docent, està dissenyat com un procés tutorial transversal, que s'avalua des de la primera tutoria, avaluació que es converteix en qualificació al final dels quatre anys, constituint el 30 % de la nota final del TFG. La preocupació per la millora constant de la metodologia fa que existeixin força documents relacionats amb ella, molts d'ells vinculats a l'opinió i avaluació d'estudiants i tutors.

Els resultats que es presenten en aquest apartat s'han confeccionat a partir de la consulta de la documentació referida al PAT i al grup d'estudiants que configuren la població objecte d'estudi. Aquesta documentació es llista en el quadre 11.1.

Quadre 11.1. Documentació analitzada PAT.

- Enquesta d'avaluació PAT curs 2010-2011.
- Enquesta d'avaluació PAT curs 2011-2012.
- Enquesta d'avaluació PAT curs 2012-2013.
- “Guia per a la realització i presentació del Treball Final de Grau de la titulació Grau en Infermeria”.
- Informe: “Pla d'Acció Tutorial. Grau en Infermeria. Curs 2012-2013”
- Memòria anual curs 2012-2013.
- Rúbrica tutor PAT.
- Qualificacions TFG curs 2012-2013.

11.8.1. Resultats relacionats amb el PAT al Campus Docent Sant Joan de Déu a partir de l'anàlisi documental.

Con ja hem exposat en el quadre 11.1 els resultats del PAT que presentarem en aquest apartat són els obtinguts a partir de la revisió i l'anàlisi dels resultats de les enquestes d'avaluació contestades per la població objecte d'estudi, des de l'inici del PAT el curs 2010-2011, fins al darrer curs 2012-2013; les dades de matriculació contingudes en les respectives memòries d'activitat anual; l'informe d'avaluació preparat per la coordinadora del PAT “Pla d'Acció Tutorial. Grau en Infermeria. Curs 2012-2013” que recull opinions, comentaris i propostes de millora d'estudiants i tutors; la “Guia per a la realització i presentació del Treball Final de Grau de la titulació Grau en Infermeria ”elaborada per la Comissió de Grau en Infermeria i que recull tot el que l'estudiant ha de saber sobre el TFG; la rúbrica del tutor del PAT que acompanya a la memòria TFG i les qualificacions del TFG obtingudes per aquest grup d'estudiants.

D'acord amb la informació recollida al quadre 11.1 una part dels documents analitzats han estat el resultat de les enquestes d'avaluació referides al PAT contestades pel grup d'estudiants que configuren la població estudiada.

L'enquesta, des del primer cop que s'utilitza al curs 2010-2011, s'articulava al voltant de vuit ítems fins que el curs 2012-2013, fruit d'una proposta de millora dels ítems d'avaluació, es va afegir un novè ítem.

El ítem 1er vol avaluar fins a quin punt les tutories potencien l'autonomia i responsabilitat de l'estudiant. Els ítems del 2on al 5e interroguen als estudiants sobre el PAT des de la vessant acadèmica, interessant-se en si facilita l'aprenentatge i la reflexió en el que s'està fent, en si facilita adquirir habilitats, hàbits i tècniques d'estudi més eficaces i en si ajuda a adquirir les competències necessàries per l'assoliment dels objectius que l'estudiant té marcats. El 6e ítem valora la carpeta d'aprenentatge com instrument de formació i construcció de coneixement. Els ítems 7è i 8è fan referència al rol del tutor en el procés d'aprenentatge dins del PAT, tant pel que fa a una orientació acadèmica com a donar un suport més individualitzat i personal i, per últim, l'ítem 9è pretén que l'estudiant faci una autoavaluació sobre quina és la seva implicació, responsabilitat i compromís amb el PAT. Tots aquest ítems han estat valorats pels alumnes mitjançant una escala tipus likert de 10 punts.

A continuació es presenta la taula 11.38 que compara el nombre d'enquestes tabulades en relació a la totalitat d'estudiants matriculats i posteriorment, els resultats de les puntuacions mitjanes de valoració per ítems, es mostren des d'una perspectiva global al gràfic 11.10 i en funció de les variables categorial recollides al qüestionari segons el torn d'estudi, al gràfic 11.11 i segons el curs, a la taula 11.39.

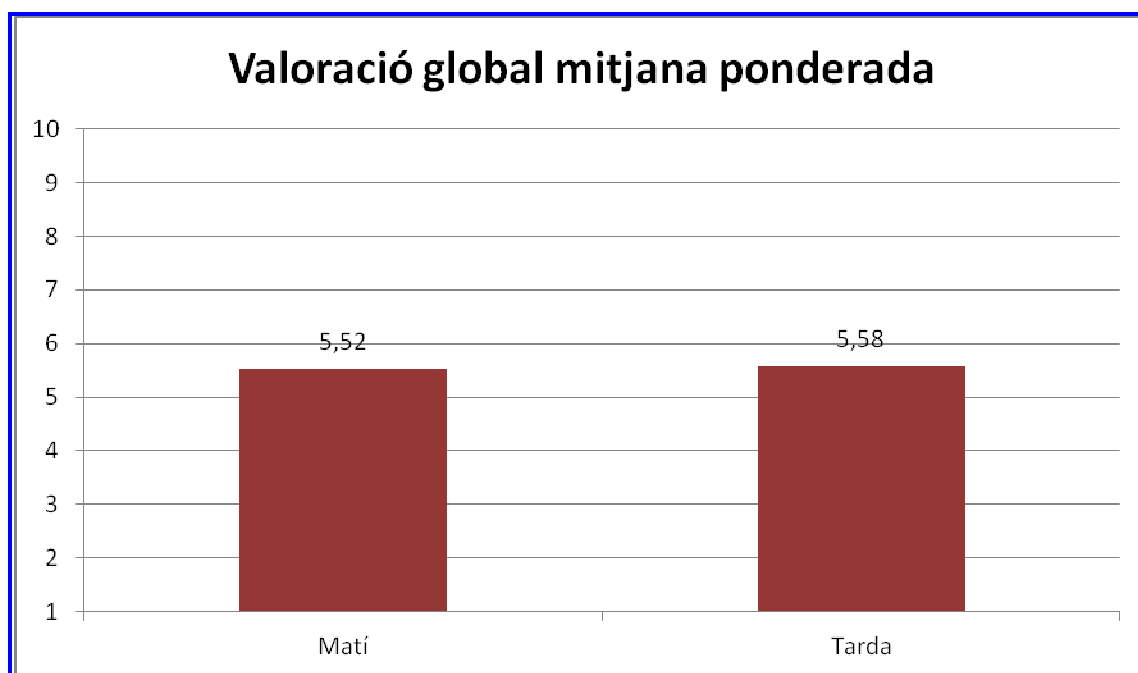
Taula 11.38. Enquestes tabulades en relació a estudiants matriculats.

Cursos	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Enquestes torn matí	64	68	67
Enquestes torn tarda	50	68	62
<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>136 (102)</b>	<b>129 (118)</b>
Total alumnes matriculats	142	139	133

Com es pot veure a la taula 11.38 el nombre d'enquestes tabulades en relació al nombre total d'alumnes matriculats és significativa, en tant en quan la pèrdua de respostes no ha estat excessiva i per tant representativa del que pensen els estudiants del centre. En aquesta mateixa taula en els anys 2011-2012 i 2012-2013 apareixen entre parèntesi les respostes que finalment s'han considerat per l'anàlisi estadística, ja que no tots els alumnes havien respost a totes les preguntes, eliminant-se aquells que no han respòs al 80% de les preguntes plantejades.

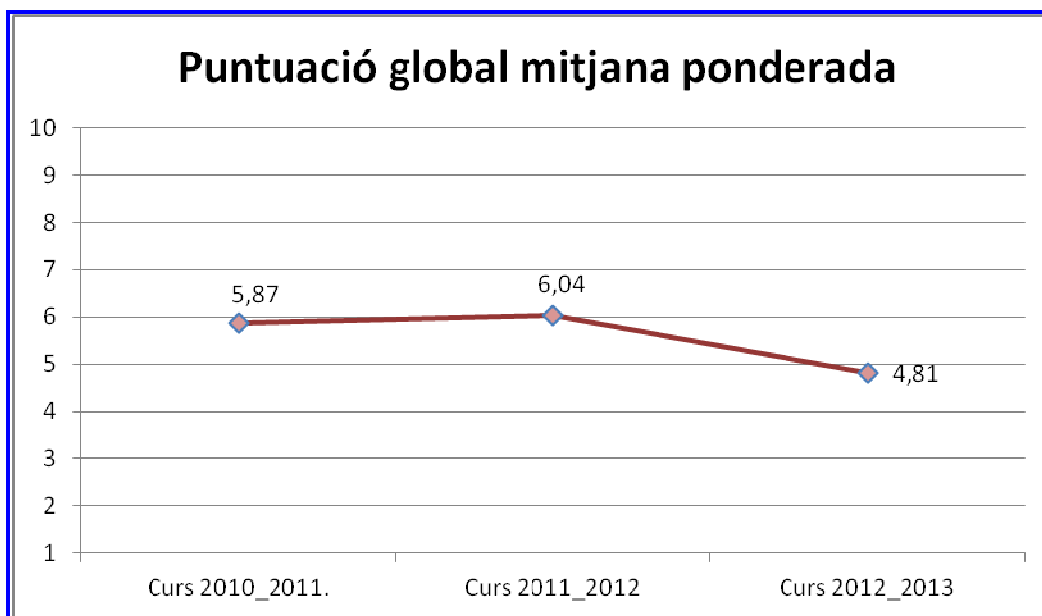
Per tal d'obtenir una puntuació de valoració global s'ha confeccionat un índex que expressa aquesta valoració en la mateixa mètrica que l'escala (suma total de les puntuacions dels ítems ponderats a 10). En concret, ens hem trobat en que la puntuació mitjana total del PAT és de 5,5, amb una desviació estàndard de 2,19. Per tant podem qualificar d'aprovat la valoració que fan els estudiants. Si aprofundim més sobre aquesta valoració i la comparem entre torns de estudi, en el gràfic 11.10 podem comprovar com les mitjanes de valoració de cada grup són molt semblants, superiors a 5, sent el torn d'estudiants de tarda els que valoren una mica més el PAT que no pas el de matí, encara que, aquesta diferència no és estadísticament significativa.

Gràfic 11.10. Puntuacions mitjanes globals segons torn de classe.



En el cas de les valoracions segons els curs avaluat, el gràfic 11.11 presenta aquets valors pels tres cursos que han participat.

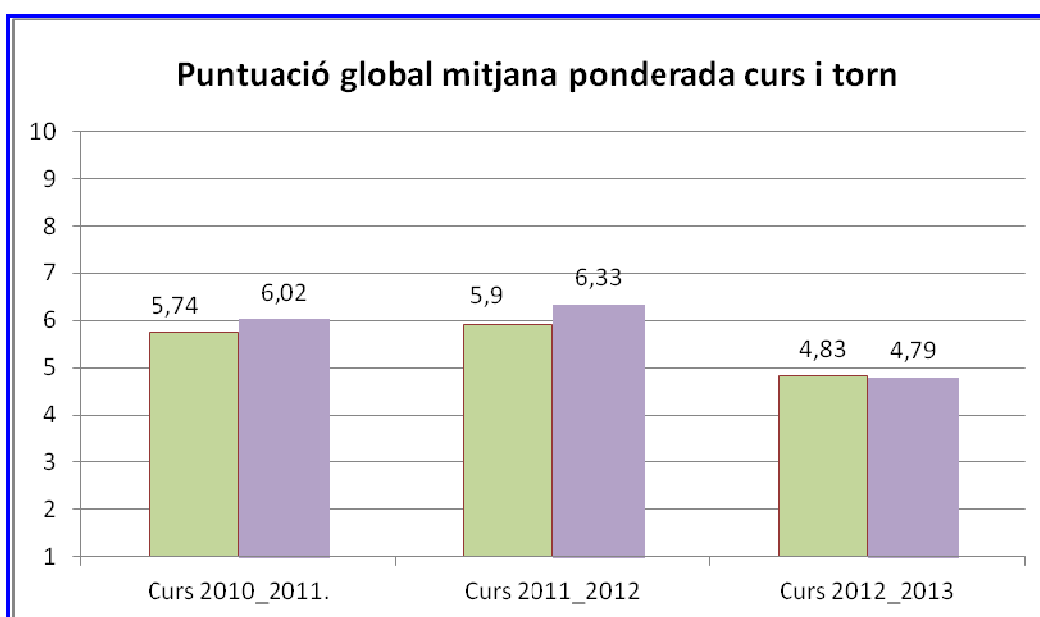
Gràfic 11.11.Puntuacions mitjanes globals segons curs



Com podem observar durant els cursos 2010\_2011 i 2011-2012 hi ha un lleuger augment de la valoració, però hi ha una davallada durant l'últim curs analitzat, quasi de dos punts. Aquestes diferències valoratives són estadísticament significatives ( $F_{(2,331)} = 11,045; p < 0,001$ ), en el sentit de que els estudiants dels dos primers cursos gestionen valoracions més altes que els estudiants de l'últim curs.

Per tal de veure quins grups de quins cursos són els que més o menys valoren el PAT, hem creat una variable que presenta el curs i el torn i hem realitzat la prova de comparació Anova. En el gràfic 11.12, es mostren les mitjanes de valoració global para cada grup de la variable creada.

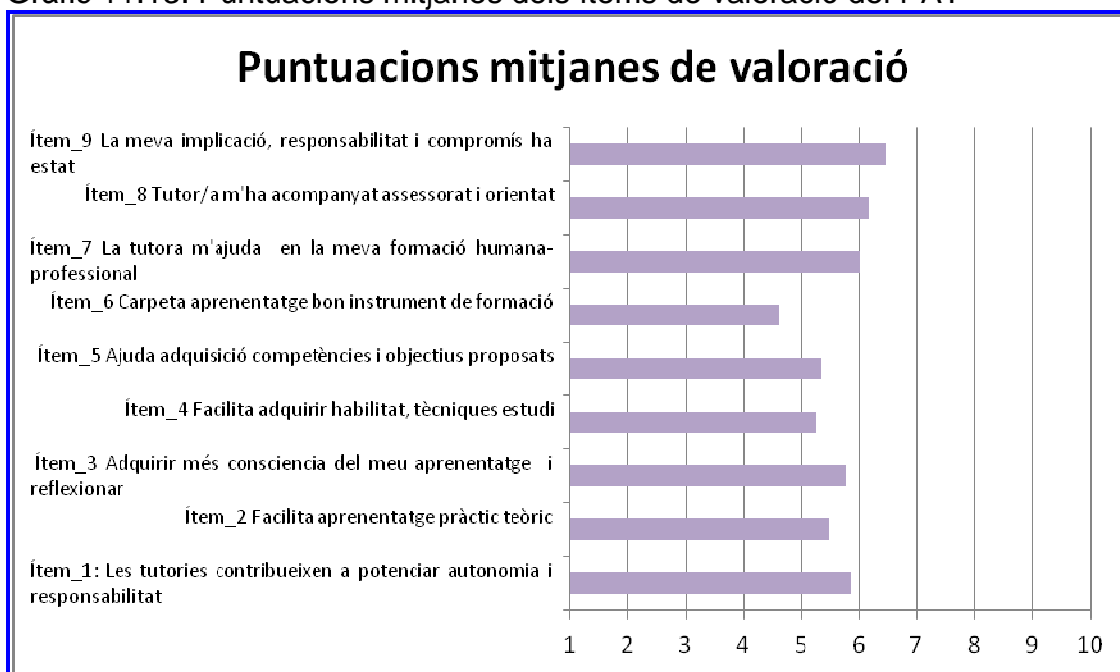
Gràfic 11.12. Puntuacions mitjanes globals segons curs i torn



Com podem veure en el gràfic 11.12, són el grups de tarda els que més valoren el PAT a nivell de mitjanes d'un curs a l'altre (2010\_11 al 2011\_12), però també presenten una davallada de puntuació superior a l'últim curs. Tal com ja hem trobat en l'anàlisi feta en la comparació dels cursos, aquí també es troben diferències estadísticament significatives ( $F_{(5,328)} = 4,678$ ;  $p < 0,001$ ) entre grups, en concret aquestes diferències es produeixen entre els grups dels cursos 2011\_12 i l'últim curs, tant pel del matí ( $p < 0,05$ ) com pel de tarda ( $p < 0,05$ ). Per tant podem dir que la baixada de valoració respecte al PAT està més determinada pel curs que no pas pel torn d'estudi.

Respecte a les puntuacions mitjanes de valoració fetes pels estudiants en cadascun dels ítems proposats, podem observar en el gràfic 11.13, quins són els ítems que són més i menys valorats pels estudiants. Segons la puntuació mitjana, podem veure com les més altes corresponen als ítems 7, 8 i 9 (**Considero que el/la tutor/a m'ajuda en la meva formació humana i professional, El/la tutor/a m'ha acompanyat, assessorat i orientat en els meus estudis i La meva implicació, responsabilitat i compromís amb el PAT** ha estat, respectivament). Tots aquests ítems fan referència als aspectes d'ajuda i acompanyament per part del tutor i la responsabilitat i implicació personal de l'estudiant.

Gràfic 11.13. Puntuacions mitjanes dels ítems de valoració del PAT

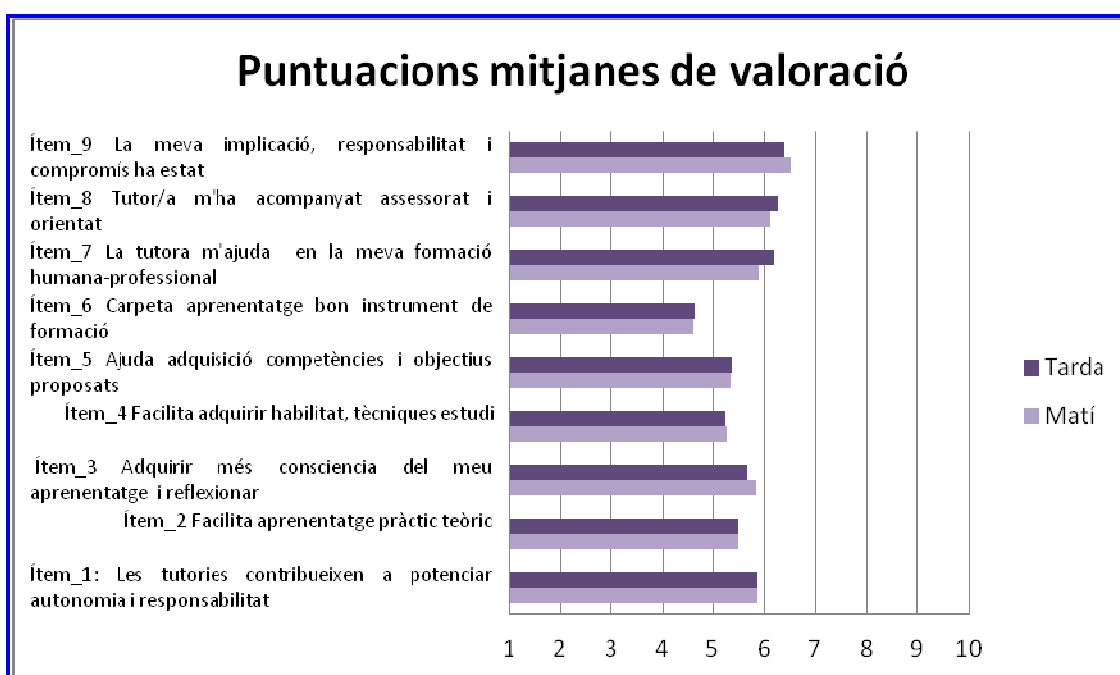


L'ítem menys valorat, amb una puntuació inferior a 5, és el que fa referència a la carpeta d'aprenentatge com un bon instrument de formació i construcció de coneixement. Els dos següents, amb puntuacions una mica per sobre de 5, corresponen als ítems que valoren aspectes d'aprenentatge assolit, com és el cas dels ítems 4, 2 i 5 (**Em facilita adquirir habilitats, hàbits i tècniques d'estudi més eficaces, Em facilita l'aprenentatge pràctic i teòric i M'ajuda en l'adquisició de les competències i objectius proposats en les assignatures**).

Si ens fixem en com valoren els estudiants els ítems en funció del torn d'estudi, el gràfic 11.14, ens presenta les valoracions mitjanes de cadascun dels ítems. En aquest cas, no s'han trobat diferències estadísticament significatives (a partir de la prova T de Student-Fisher) entre el torn de matí i tarda. Ara bé, si considerem únicament les puntuacions mitjanes, podem destacar que la valoració del tutor/a és una mica més alta en el torn de tarda que no en el de matí (ítem 7 i 8) mentre que la implicació personal (ítem 9) es dona més en el grup de matí.



Gràfic 11.14 Puntuacions mitjanes dels ítems de valoració del PAT segons torn



El grup de matí presenta una mitjana una mica superior en la valoració del ítem 3 (l'**adquisició de consciència respecte al seu aprenentatge**). La resta d'ítems, com es pot observar a la taula, són molt semblants respecte a la valoració que fan tant els estudiants de matí com els de tarda.

On si hem trobat diferències estadísticament significatives és en el cas de la comparació de les respostes en funció del curs. A la Taula 11.39, ens presenta l'anàlisi de diferències entre mitjanes realitzada amb la prova estadística d'anàlisi de la variància unifactorial (Anova). Aquest anàlisi ens permet veure les diferències de valoració entre els grups que configura la variable curs acadèmic. Tanmateix, a la taula es poden observar les mitjanes de puntuació, la puntuació a la prova de contrast (F de Fisher-Snedecor), la significació estadística ( $p <$ ) i en quins grups es dona la diferència (Contrast prova Scheffe).

Taula 11.39: Diferències de valoracions segons el curs acadèmic.

Ítems	Mitjanes i desviacions dels grups			gl	F	Sig. P<	Contrast amb Prova Scheffe
	Grup	$\bar{X}$	D.S				
Ítem_1: Les tutories contribueixen a potenciar autonomia i responsabilitat	2010-2011	<b>6,06</b>	<b>1,88</b>	(2,329)	13,935	P< 0.001	Grup 2013 < Grups 2011 i 2012
	2011-2012	<b>6,57</b>	<b>1,88</b>				
	2012-2013	<b>5,02</b>	<b>2,75</b>				
Ítem_2 Facilita aprenentatge pràctic teòric	2010-2011	<b>5,78</b>	<b>2,04</b>	(2,328)	12,563	P< 0.001	Grup 2013 < Grups 2011 i 2012
	2011-2012	<b>6,17</b>	<b>2,25</b>				
	2012-2013	<b>4,59</b>	<b>2,89</b>				
Ítem_3 Adquirir més consciència del meu aprenentatge i reflexionar	2010-2011	<b>6,24</b>	<b>1,88</b>	(2,325)	12,765	P< 0.001	Grup 2013 < Grups 2011 i 2012
	2011-2012	<b>6,26</b>	<b>2,10</b>				
	2012-2013	<b>4,87</b>	<b>2,92</b>				
Ítem_4 Facilita adquirir habilitat, tècniques estudi	2010-2011	<b>5,47</b>	<b>2,05</b>	(2,325)	13,218	P< 0.001	Grup 2013 < Grups 2011 i 2012
	2011-2012	<b>6,03</b>	<b>2,20</b>				
	2012-2013	<b>4,37</b>	<b>2,92</b>				
Ítem_5 Ajuda adquisició competències i objectius proposats	2010-2011	<b>5,82</b>	<b>1,96</b>	(2,325)	14,407	P< 0.001	Grup 2013 < Grups 2011 i 2012
	2011-2012	<b>5,95</b>	<b>2,15</b>				
	2012-2013	<b>4,39</b>	<b>2,94</b>				
Ítem_6 Carpeta aprenentatge bon instrument de formació	2010-2011	<b>5,42</b>	<b>2,26</b>	(2,322)	21,750	P< 0.001	Grup 2013 < Grups 2011 i 2012
	2011-2012	<b>5,14</b>	<b>2,34</b>				
	2012-2013	<b>3,37</b>	<b>2,87</b>				
Ítem_7 La tutora m'ajuda en la meva formació humana-professional	2010-2011	<b>6,37</b>	<b>2,09</b>	(2,328)	4,901	P< 0.01	Grup 2013 < Grups 2011 i 2012
	2011-2012	<b>6,31</b>	<b>2,32</b>				
	2012-2013	<b>5,41</b>	<b>3,16</b>				
Ítem_8 Tutor/a m'ha acompanyat assessorat i orientat	2010-2011	<b>6,49</b>	<b>2,12</b>	(2,329)	3,179	P< 0.05	Grup 2013 < Grups 2011
	2011-2012	<b>6,39</b>	<b>2,49</b>				
	2012-2013	<b>5,68</b>	<b>3,14</b>				

\* = Mitjana i D.S= Desviació estàndard.

El primer que podem destacar de la Taula 11.39, és que es troben diferències estadísticament significatives entre els grups en tots els ítems valorats. Que aquestes diferències es situen a un nivell força elevat de significació estadística ( $p < 0.001$ ) en el cas dels ítems 1,2,3,4,5,6, per contra, l'ítem 8, presenta una significació del  $p < 0.05$  i el cas del ítem que fa referència a l'acompanyament, assessorament i orientació del tutor, un nivell  $p < 0.01$ . Aquestes diferències de valoració es situen en la comparació del grup del 2013 enfront la resta de grups, en el sentit de que aquest grup presenta en tots els casos una puntuació de valoració més baixa. Per tant podem dir que el que succeeix és que les valoracions mitjanes dels estudiants durant el tercer curs (2012\_2013) disminueixen de forma significativa en tots els ítems proposats en la escala valorativa.

Amb els resultats que han aportat els estudiants en les diferents formes d'interrogació realitzades i en les enquestes d'avaluació, la davallada de les puntuacions referides al PAT en el darrer curs s'explica per la sensació dels nois i

noies d'estar sotmesos a una pressió excessiva, de considerar que el tutor els hi ha fet poques tutories, aspecte aquest que aprofundit i contrastat amb el que escriuen els tutors demostra que la queixa no està referida al PAT, sinó a les tutories vinculades amb la realització del TFG, sobretot en el tram final. Segons refereixen els tutors, si atenguessin a les demandes dels estudiants estarien realitzant tutories cada dos dies. També s'explica perquè un cop superat l'escull del TFG, queda pendent completar la carpeta d'aprenentatge, tasca complexa que ha de fer-se disciplinadament, poc a poc a mida que avança el pràcticum i no de forma precipitada en la darrera setmana. Escoltats els tutors, aquests manifesten que dins del procés del PAT, en els inicis, costa molt que alguns estudiants assisteixin a les tutories, expliquen que sembla com si consideressin la metodologia prescindible, i a més quelcom que els hi treu molt de temps. Defensen que si l'estudiant a tercer i quart curs, compleix amb els terminis pactats i les tasques assignades a cada període, cap dels treballs demanats (TFG i carpeta) han de significar un ofec i un estrès afegit.

Tots aquest aspectes queden recollits en l'informe d'avaluació de la coordinadora del PAT Dra. Núria Roca "Pla d'Acció Tutorial. Grau en Infermeria. Curs 2012-2013" que s'estructura en punts forts i febles redactats per estudiants i tutors i propostes de millores per implementar en el curs següent. Destaquem a continuació d'aquest informe tres punts diferenciats 1) els punts febles i forts que manifesten els estudiants, 2) els punts febles i forts que manifesten els tutors i, 3) propostes de millora i estudiants, aportacions que reforcen l'anàlisi anterior, efectuat en aquest apartat.

#### 1) Estudiants

##### Punts forts

- Actitud i interès dels tutors vers els estudiants. Ajut per resoldre dubtes i gran disponibilitat. Implicació.

##### Punts febles

- La carpeta d'aprenentatge (excés de contingut i complexitat, etc.).
- Els tutors haurien de disposar de més temps per fer tutories extres que l'estudiant pot requerir.

## 2) Tutors

### Punts febles respecte a les tutories

- Per alguns tutors segueix sent una dificultat important aconseguir el contacte amb l'estudiant i que respongui a les convocatòries de les tutories.

### Punts febles respecte al TFG

- Dificultats dels estudiants per seguir els terminis en l'elaboració del treball.
- Excés d'expectatives dels estudiants en relació a l'orientació que han de fer els tutors. Esperen que "corregixin i facin el treball".

### Punts febles respecte als estudiants

- Percepció de que els estudiants de 1r i 2n prescindirien del tutor del PAT, no hi veuen utilitat.

### Punts febles respecte a la carpeta d'aprenentatge

- És costosa de transportar, pesa i no és còmoda.
- Els estudiants no acaben d'entendre la Carpeta d'Aprenentatge.

## 3) Propostes de millora per al curs 2013-2014

- Millorar la gestió i organització del PAT.
- Millorar la formació i preparació dels tutors.
- Implicar més als estudiants en les tutories.
- Reduir la documentació de la carpeta d'aprenentatge.

Aquestes propostes de millora, que en el document estan desglossades en activitats, s'han implementat al llarg del curs 2013-2014.

Al document "Guia per a la realització i presentació del Treball Final de Grau de la titulació Grau en Infermeria", que es lliura a tots els estudiants a primer curs perquè vagin interioritzant el que significa el TFG i com el Campus posa al seu servei una metodologia de suport i acompanyament que vol concloure en la presentació del treball, queda evidenciat quin és el pes del PAT en la nota final del TFG. A l'apartat 4 de l'esmentat document (Annex 7) es recull que l'informe de seguiment del PAT suposa el 30% de la nota final del TFG i que a la vegada, dins d'aquest percentatge, l'avaluació correspon en un 50% al Pla d'Acció tutorial, que

recull tot el que ha succeït dins del procés tutorial entre l'estudiant i el tutor, i l'altre 50 % es correspon al que ha estat al llarg dels quatre anys la confecció del TFG.

L'informe de seguiment del PAT és narratiu i forma part de la rúbrica del tutor del PAT, rúbrica que acompanya com a document d'avaluació al TFG quan aquest és lliurat als membres del Tribunal que ha de jutjar la memòria presentada. A continuació, en el quadre 11.2, es presenta un exemple d'aquest d'informe.

#### Quadre 11.2. Informe PAT.

L'estudiant XXX ha complert correctament amb el programa de tutories programat per a cada curs, desenvolupant les tasques que li han estat encomanades.

Des del principi tenia molt clar quin era el tema que volia desenvolupar pel seu TFG, va costar una mica fer-li entendre quin era l'abordatge que tenia que fer i que necessàriament havia de reduir expectatives i ser realista amb el temps que tenia per realitzar el treball. Un cop ho va acceptar les coses van anar millor.

Ha estat disciplinada i complidora, en tot els casos ha acceptat les correccions i consells que s'han donat, tot i que al final es va confiar massa i va tenir que anar molt ràpida en acabar el treball, motiu pel qual aquest no té la qualitat que hauria pogut tenir.

La nota de PAT és de 8,5.

Entenem que la darrera informació d'interès a consignar en aquest apartat seria els resultats de les qualificacions del grup d'estudiants objecte d'estudi pel que fa al TFG, entenent que dins d'aquesta qualificació es troba la del PAT.

Presentem a continuació les qualificacions en percentatges obtingudes per la població objecte d'estudi en l'assignatura TFG.

Taula 11.40. Qualificacions TFG en percentatges.

Qualificació	Torn matí %	Torn tarda %
Aprovat	26,6	40,8
Notable	52,4	51,0
Excel·lent	11,9	6,1
Matricula Honor	6,0	2
No p.	1,2	0

Com es pot veure en la taula 11.40 el percentatge d'estudiants que va superar el TFG amb una qualificació de notable, excel·lent i matrícula d'Honor és superior al percentatge d'estudiants que el van superar amb una qualificació d'aprovat. Així els resultats finals es poden qualificar de molt bons i no es corresponen al neguit, l'angoixa, les queixes i el malestar manifestat pels estudiants quan són interrogats mitjançant els qüestionaris d'associació lliure de paraules, resultats que estan recollits en aquest mateix capítol. En aquest sentit val a dir que en el moment en que es demana als estudiants la seva participació en la recerca, a l'octubre del 2013, estan a punt de lliurar el treball la segona setmana del novembre de 2013, i per tant estan fent les darreres aportacions, retocs i millores, possiblement preocupats i angoixats pel que pugui ser el resultat final, que tal i com queda reflectit en les qualificacions finals és molt bo.

11.9. Els resultats i la seva relació amb el que diuen estudiants i tutors. Anàlisi textual i literal de les entrevistes.

En aquest apartat s'analitzaran i tractaran les informacions recollides a partir de les entrevistes realitzades a estudiants i tutors. El treball de tractament de les dades contempla dues formes de tractament, d'una banda la recuperació des dels literals de les entrevistes de les aportacions significatives tant d'estudiants com de tutors i de l'altre el tractament textual que ofereix el programa IRaMuTeC.

Pel que fa al tractament literal de les entrevistes s'han codificat segons les següents nomenclatures, EST1,EST2,EST3 pel que fa a les tres entrevistes en profunditat realitzades als estudiants i TUT1,TUT2,TUT3,TUT4 pel que fa a les entrevistes en profunditat realitzades als quatre tutors.

Mitjançant el programa IRaMuTeC de tractament textual obtenim tres formes diferents de representació a partir de tres formes d'anàlisi diferenciats: classificació descendent jeràrquica (CDJ), anàlisi factorial de correspondències (AFC) i anàlisi de similituds (ADS). Les dues primeres proposen una aproximació global al corpus, CDJ identifica classes de paraules estadísticament independents (formes), interpretades a partir dels seus perfils, i es representen gràficament mitjançant un dendrograma i (AFC) es basa en la inèrcia del núvol de

paraules que constitueixen un corpus buscant destacar l'oposició i la similitud entre elles. Les representacions gràfiques del núvol de punts són bidimensionals i es mostren contingudes dins d'uns eixos d'abscisses negatives i positives. La tercera forma (ADS) treballa amb el corpus d'una manera completament diferent, mostrant les propietats de connectivitat del corpus, la representació gràfica és en nòduls el que permet visualitzar comunitats lèxiques i la seva connexió. Les dues darreres ofereixen a més diferents formes gràfiques, de les que destaquem els gràfics "núvol" i "estrella".

Per la confecció d'aquest apartat a partir dels resultats obtinguts i treballats anteriorment es decideix tractar les dades obtingudes de la manera següent:

- 1) Què han dit els estudiants en les seves entrevistes: resultats globals.
- 2) Què han dit els tutors en les seves entrevistes: resultats globals.
- 3) Què han dit els estudiants i els tutors sobre el rol del tutor.
- 4) Què han dit els estudiants i els tutors sobre el contracte i la seva formalització.
- 5) Què han dit els tutors sobre el Cas Integrat, especial referència al concepte "conflictes companys"
- 6) Què han dit els tutors sobre el PAT.
- 7) Què han dit estudiants i tutors sobre aspectes de millora de les metodologies Cas Integrat i PAT.

Cal recordar que el corpus analitzat són entrevistes senceres, per tant el text conté, en gran nombre, articles, preposicions o conjuncions que constitueixen per les seves pròpies característiques nexes entre paraules per donar significat a les frases, evidentment estan recollits en tots els anàlisis però es deixen a banda en el moment de fer les interpretacions dels resultats tot i que apareixen en totes les representacions gràfiques.

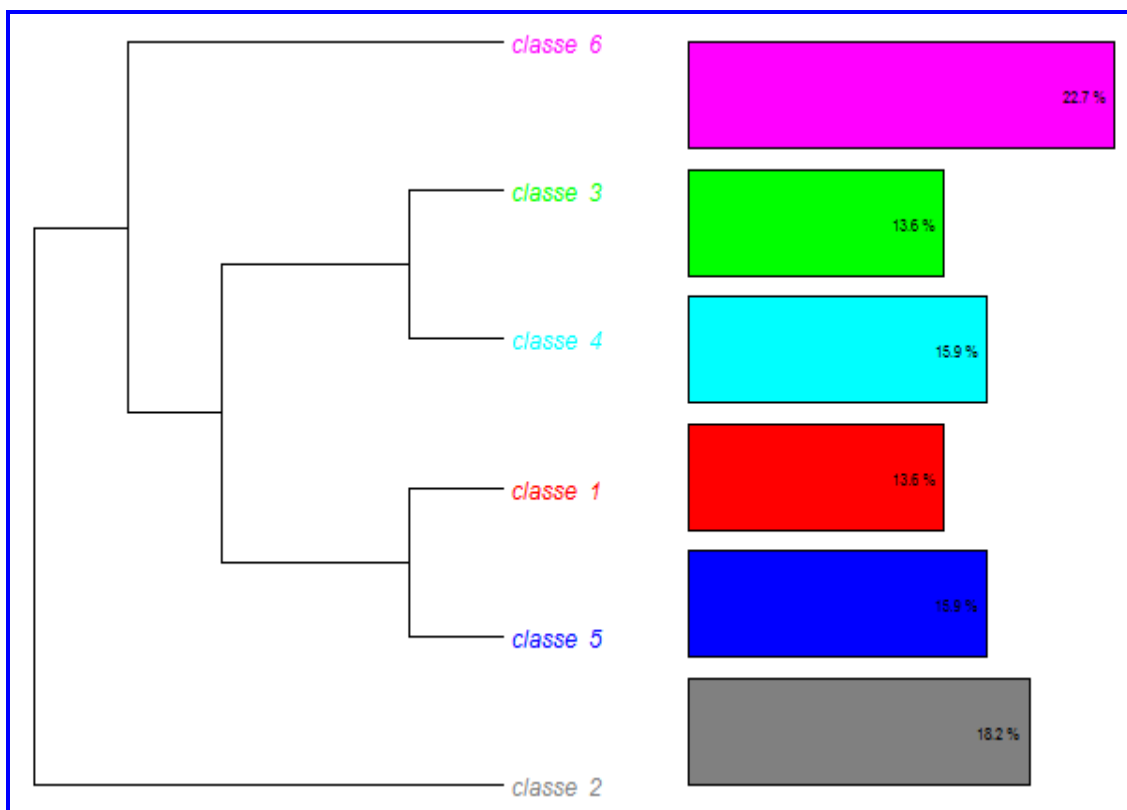
#### 11.9.1 Resultat del contingut general de totes les entrevistes dels estudiants.

L'anàlisi estadístic distingeix 271 formes lèxiques diferents que presenten 1.854 ocurrències. A continuació s'exposen les més significatives mostrant entre parèntesi el nombre d'ocurrències de cada paraula. La primera forma

representativa que dona sentit a l'anàlisi és el verb "és" (45), seguit de "tutor" (29), "fer" (23), "recerca" (14) i "TFG" (11).

A continuació es presenta el dendrograma sobre les entrevistes als estudiants, en el gràfic 11.15, i per tant les diferents classes o temàtiques que presenten els estudiants al ser interrogats.

Gràfic 11.15. Classificació descendent jeràrquica, dendrograma entrevistes estudiants.

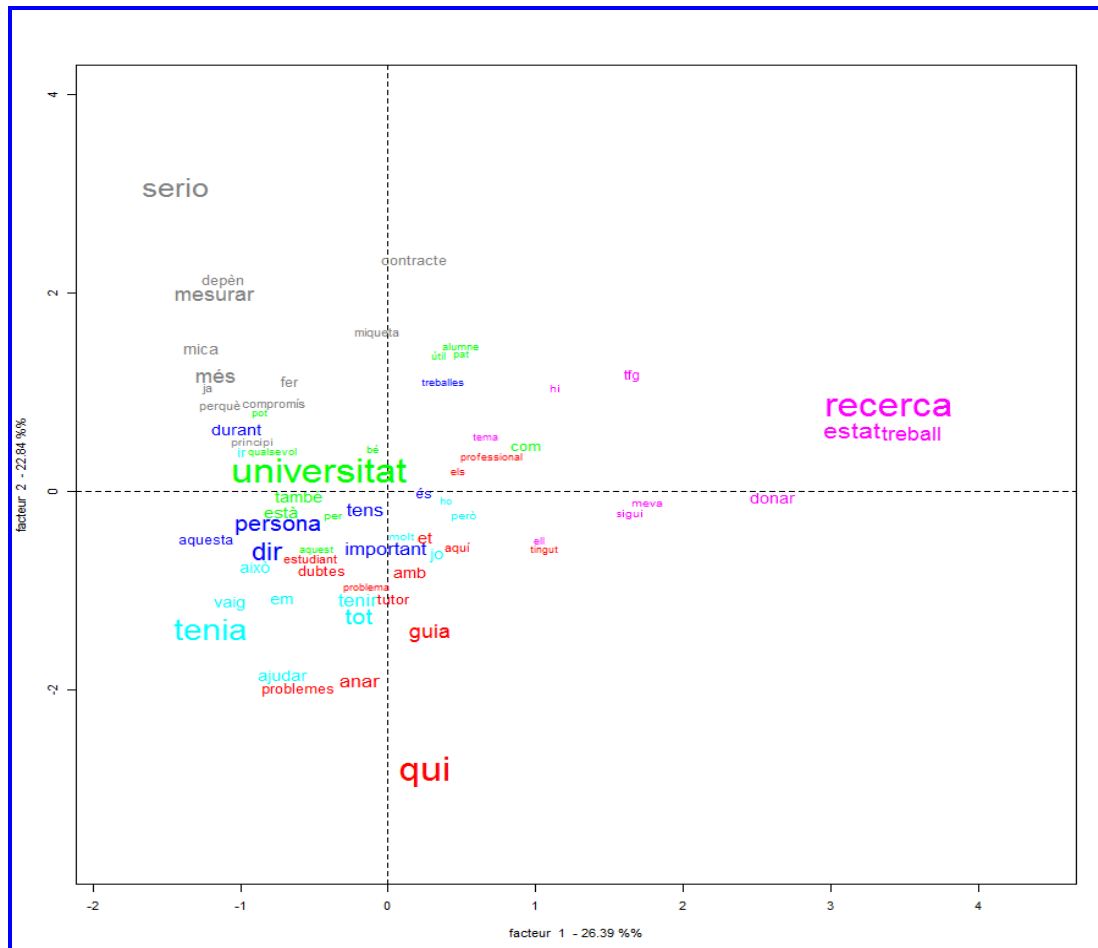


La present classificació descendent jeràrquica presenta sis formes diferenciades mitjançant colors diferents que van de la classe 1 a la classe 6 mostrant el percentatge d'utilització sobre el total de les paraules que hi estan incloses. Com es pot veure en el gràfic la classe 6 presenta un percentatge del 22,7 %, la segueix la classe 2 amb un 18,2 %, posteriorment les classes 4 i 5 amb un percentatge del 15,9% i finalment les classes 1 i 3 amb un percentatge del 13,6%. Com ja s'ha comentat cadascuna de les formes està senyalitzada en un color diferent, el que ens permetrà posteriorment identificar a quina forma pertany cada



paraula dins de les abscisses corresponents, al realitzar l'anàlisi de factorial de correspondències, com es pot observar al gràfic 11.16.

Gràfic 11.16. Anàlisi factorial de correspondències. Entrevistes estudiants.



Com es pot veure al gràfic, la classe 6, definida amb el color rosa, es manté íntegrament dins de les abscisses positives, la classe 2, marcada en color gris, en la pràctica totalitat es troba dins de les abscisses negatives, on també estan de forma majoritària la resta de les classes. La paraula **recerca** es mostra de forma destacada dins d'un dels nuclis del núvol, acompanyada de les paraules *estat*, *treball*, *donar* o *tfg*. Tal i com expliquen dos dels estudiants entrevistats: “La recerca, es muy importante, el buscar, el mirar bibliografías, el saber manejarle con los buscadores con base de datos” (EST1); “Jo crec que aquí s’apliquen els diferents tipus de recerca que hi han, com obtenir la recerca, com executar-la i sí que et dona les eines de recerca” (EST3).

Un altre de les paraules destacades és **universitat** i a prop d'ella *professional, important, alumne o persona* aquesta darrera paraula envoltada per *estudiant, tutor, guia, dubtes, problema, ajudar, problemes*. Finalment podem observar la paraula **serio** acompanyada de *mesurar, fer, contracte i compromís*.

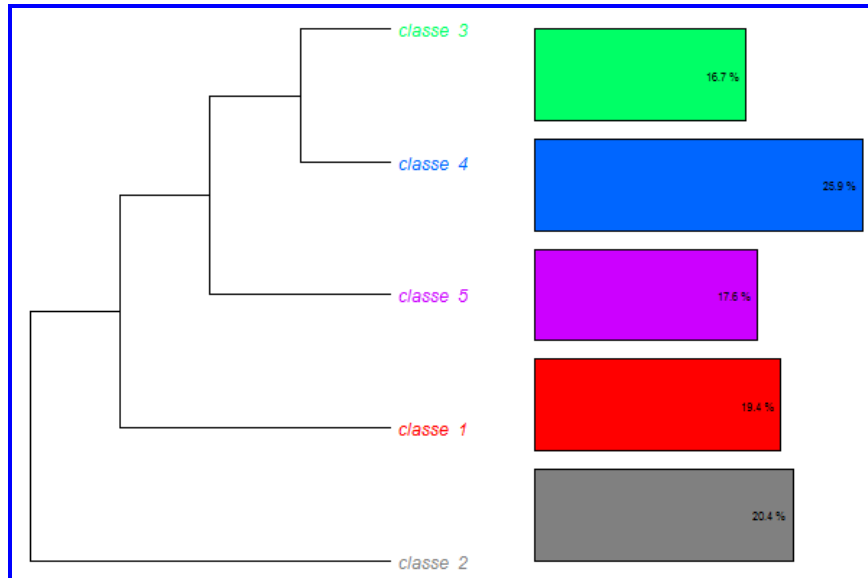
Els estudiants interrogats, que segons resultats proporcionats per l'anàlisi presentat podem concloure que principalment s'identifiquen a sí mateixos com "alumnes", refereixen ser conscients del nivell d'exigència d'un grau universitari, del que en són la primera promoció, "no tenía ni idea del plan Bolonia ni como era, es muy duro" (EST1). En el seu discurs referit al procés tutorial i el rol del tutor, que s'anirà treballant posteriorment, parlen d'haver-se sentit considerats persones i haver estat acompanyats els quatre anys per un tutor, que resolva dubtes i problemes, que ajudava i que estava també present en la resolució de problemes més de caire personal, "el tutor que yo tuve, yo en más de una ocasión casi abandono la carrera a la mitad porque eran muchísimos problemas a nivel personal que tenía y él: mira que ya te quedan dos años, que ya te queda un año, mira.." (EST1). Els tres estudiants manifesten que la base de la relació amb el tutor és el compromís i que aquest també està en el transfons del contracte pedagògic.

#### 11.9.2. Resultat del contingut general de totes les entrevistes de tutors.

L'anàlisi estadístic distingeix 524 formes lèxiques diferents que presenten 5.450 ocurrències. La primera forma representativa que dona sentit a l'anàlisi és el verb "és" (103), seguit de "ser" (61) "alumne" (57), "alumnes" (28) i "tutor" (29).

A continuació es presenta el dendrograma sobre les entrevistes a tutors en el gràfic 11.12, per tal de tenir el conjunt de nuclis discursius que presenten els tutors en les entrevistes.

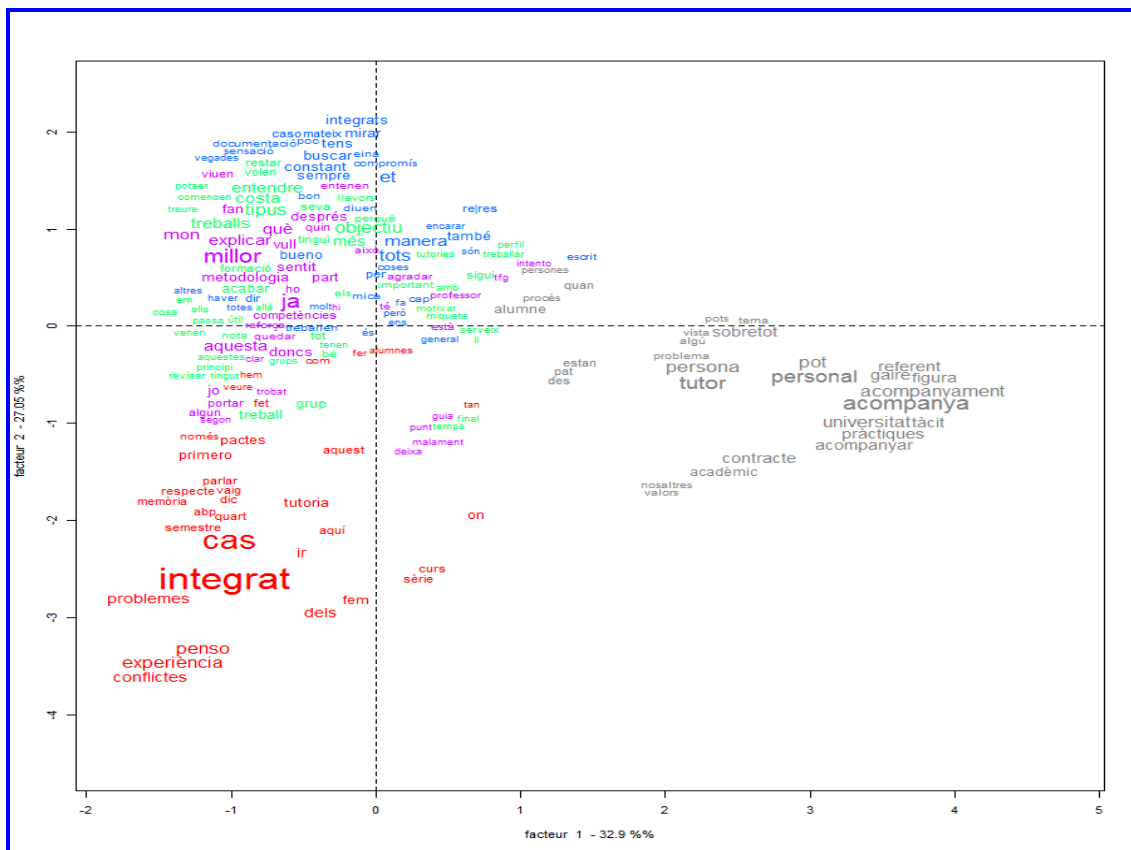
Gràfic 11.17. Classificació descendent jeràrquica, dendrograma entrevistes tutors.



Tal i com recull el dendrograma del gràfic 11.17, de les sis formes destaca la classe 4 en color blau, amb un 25,9 % seguida de la classe 2 en color gris, amb un 20,4 % i la classe 1 en color vermell, amb un 19,4%, sent les darreres la classe 5 en color morat amb un 17,6 % i la classe 3 en color verd amb un 16,7%.

Veiem a continuació en el gràfic 11.18 quin és el núvol general de paraules resultant i com es distribueixen les paraules per les diferents classes, segons l'anàlisi factorial de correspondències.

Gràfic 11.18. Anàlisi factorial de correspondències. Entrevistes tutors.



Com es pot veure en el gràfic 11.18 la classe 2, en color gris, es manté en la seva totalitat dins de les abscisses positives juntament amb una part petita de les classes 3, 4 i 5, mentre la classe 1, en color vermell, es situa en l'abscissa negativa del gràfic. En correspondència a la classe 2 en color gris, el conjunt de paraules que s'agrupen contenen les següents: *universitat*, *acompanyament*, *acompanyar*, *acompanya*, *pràctiques*, molt a prop per la part superior de *problema*, *persona*, *tutor*, *figura*, *referent* i per la part inferior de *nosaltres*, *valors*, *acadèmic* i *contracte*. Els tutors interrogats es veuen a sí mateixos com a figura referent, assumint resolució de problemes, desenvolupant-se dins de la universitat amb una funció bàsica d'acompanyament que inclou també les pràctiques curriculars, actuant dins de l'àmbit acadèmic sense oblidar la dimensió persona i tenint present el concepte de contracte.

Pel que fa a la classe 1 en color vermell apareix de forma centralitzada *cas integrat* i al seu voltant *penso, experiència, fem, tutoria, abp, memòria, pactes, problemes, conflictes*. De forma clara els tutors al voltant del concepte central hi vinculen les tutories, l'aprenentatge basat en problemes (abp) base del cas integrat, la realització d'una memòria final sustentada en els pactes interns entre els estudiants i entre aquests i el tutor i de nou apareixen els conceptes *problemes i conflicte*, que semblen estar a judici dels tutors vinculats a la metodologia.

A la part superior del gràfic 11.18 de forma compactada apareixen la resta de paraules analitzades i entre les que cal destacar aquelles que identifiquen als actors: *professor, alumne, persona*; funcions del tutor: *motivar, explicar, buscar*; valors de l'actuació tutorial: *constant, compromís*; la vinculació amb la universitat: *objectiu, competències, metodologia, eina, formació* o els resultats esperats del procés: *escrit, documentació, treballs*.

Podríem dir que els tutors entrevistats es mostren a favor de les dues metodologies estudiades i expressen el desig de seguir treballant en innovació docent, tal i com refereixen en les entrevistes: "hauríem de fer metodologies on l'alumne fos el protagonista de l'aprenentatge, menys classes magistrals i més metodologies on l'alumne sigui el que hagi de buscar la solució als problemes que, de fet, quan acabin i estiguin a la pràctica es trobaran contínuament perquè tot el que donem a la universitat de seguida es queda obsolet. I han d'estar contínuament resolent problemes" (TUT4).

A continuació es presenta en el gràfic 11.19 el conjunt de paraules que configuren el corpus analitzat en un format anomenat "núvol" que pot fer més entenedora la distribució de les parts lèxiques de dins a fora.



- 2) què opinen estudiants i tutors sobre el “contracte pedagògic “ i la seva formalització.
- 3) quins són els motius segons estudiants i tutors pels que apareix el conflicte entre companys dins del cas integrat.
- 4) què pensen els tutors sobre el PAT.
- 5) quines són les millores que estudiants i tutors proposen per les dues metodologies.

Tots aquest aspectes es tracten a continuació de forma diferenciada.

### 11.9.3. Resultat del contingut de les entrevistes a estudiants i tutors sobre el rol del tutor.

Al llarg del treball de recerca s’ha manifestat en diverses ocasions la importància de l’acció tutorial tant en la preparació, manteniment i tancament del contracte pedagògic, com en el desenvolupament de les dues metodologies estudiades. L’acció tutorial desenvolupada per un professional de qualsevol dels àmbits laborals de la infermeria, investit com a tutor ens porta a interrogar a estudiants i tutors sobre perfil i funcions del tutor.

Pel que fa al grup dels estudiants, identifiquen al tutor com la persona que els acompanya des de primer curs fins a la graduació exercint com a guia en la resolució de dubtes i problemes acadèmics i també personals, tal i com expressen en les entrevistes “... es el que va llevando, el que se asigna a un alumno desde el principio, hasta el final de los estudios, va llevando, como una guía de dudas [...] problemas a nivel de escuela o nivel incluso personal muchas veces” (EST 1); és qui els hi ha de transmetre coneixements, però també els ha de motivar, “és la persona que t’acompanya durant els quatre anys [...] que si tens algun problema te’l pugui solucionar i també és el referent. És la persona que t’ha de transmetre uns coneixements, t’ha de transmetre la motivació, t’ha de guiar una miqueta” (EST 3), se li reconeixen funcions de suport i d’orientació “soporte en lo que es el futuro profesional y soporte también en cuanto es la enseñanza y soporte emocional muchas veces [...] cómo iba a ser enfocada mi orientación laboral, si quería una especialidad o no” (EST 1).

Defineixen al tutor com aquell que t'ajuda a resoldre dubtes i et dóna les eines necessàries per a poder desenvolupar una tasca de forma autònoma "si tenies qualsevol dubte, ho preguntaves, cadascú s'espavila per fer el que ha de fer, o sigui, dins de lo difícil t'ajuda però després t'has d'espavilar tu una mica" (EST 2); "... no és el que t'ha d'anar donant la teoria, t'ha de donar les eines, pues, els estudiants el que han d'anar treballant i buscant aquesta informació. El tutor et guia una mica, [...] realment el que treballa és el estudiant" (EST 3).

Refereixen que els seus tutors al llarg dels quatre anys han cuidat els aspectes de relació "I penso que també m'animava, sí, perquè em veia que és que no, que ja no tenia com la il·lusió que tenia al principi [...] tenia qualsevol dubte i el seu despatx està a baix; [...] i també tenia el seu correu, també el telèfon, o sigui que, no va ser gens distant, sempre estava. Si l'havia de preguntar, em contestava els e-mails el mateix dia" (EST 2); "va ser una bona relació, inclús encara la mantenim. La veig a l'hospital, encara segueix la relació" (EST 3); "... los días que no me podía reunir con él era él quien venía y nos reuníamos en la cafetería de al lado de mi casa. Le mandaba un mail y a los diez minutos me contestaba y si no a los diez minutos pues por la tarde, pero el mismo día" (EST 1).

Un dels estudiants a més manifesta que la característica del Campus és justament, tal i com diuen els seus valors institucionals, l'hospitalitat i per tant l'acollida "en aquesta universitat, la veritat és que està tot molt familiar, o sigui, sempre t'has sentit recolzat per tots els professors, no he tingut problema. Em va agradar més perquè no és un pas molt brusc, del batxillerat a la universitat" (EST 2).

Tant aquesta opinió com les anteriors referides a la relació amb els tutors, en com aquests donen resposta a les seves necessitats i demandes configuren allò que realment el Campus vol projectar cap a la societat: l'acollida efectiva, el tracte personalitzat i el sentiment de "família".

El grup d'estudiants entrevistats afirma que el tutor és aquella persona que els acompanya al llarg dels estudis, creu que el tutor té una funció bàsica de guiar, no només en l'àmbit acadèmic sinó també en aspectes personals, així com orientar a



l'estudiant respecte a la seva incorporació al món laboral i a la possible continuació dels estudis. Pensen que els hi ha de transmetre coneixements i motivar-los per l'aprenentatge, són conscients de que el tutor els hi ha de donar eines perquè es puguin desenvolupar de forma autònoma. Destaquen l'acollida i el tracte com una característica positiva del Campus.

Pel que fa al grup de tutors entrevistats aporten les següents concepcions sobre el que és un tutor en el Campus: "Un tutor és una persona que acompanya a l'alumne en el procés d'aprenentatge, de creixement professional, que intenta fer una mica de coach. Intentes ajudar a que l'alumne trobi aquelles eines que li permetin assolir els objectius i les competències de l'ensenyament que ha triat" (TUT 2); "...penso que el nom de tutor porta implícit això un acompanyament més acadèmic, però molt humà també, crec que l'alumne el que vol del tutor no és tant que li ensenyi acadèmicament sinó que l'acompanyi en aquest procés" (TUT 3).

Es vincula amb el perfil del tutor la característica de la titulació, entenent que aquell que "cuidarà" s'ha de sentir cuidat, tal i com exposa un dels tutors entrevistats, "[el tutor] és una persona que acompanya l'alumne durant el seu camí a la universitat. I que l'acompanya com a persona en tots els aspectes que pugui necessitar. I més, tenint en compte, el tipus de formació que estan fent que és el grau en infermeria que té un perfil molt humanitari, això té una repercussió amb la persona que fa aquests estudis i que s'enfronta a l'hospital amb persones que pateixen, que són vulnerables. És un acompanyament sobretot personal" (TUT 4).

Defineixen també les qualitats bàsiques "... que sigui accessible, que sigui empàtic, que sàpiga posar-se en el lloc de l'alumne. Facilitador tant a les tutories o després a l'hora de fer resolució de dubtes o tutories que et demanen al despatx o pel passadís fins i tot. Doncs ser el més facilitador possible" (TUT 1); i les funcions "... crec que la funció d'acompanyament, de presència, respectant sempre el que l'alumne és i respectant el seu ritme de creixement, el seu ritme de creixement personal i professional, és una figura d'orientació i acompanyament" (TUT 2); "... sobretot l'acompanyament personal. Que tinguin algú de referència, a

qui poder acudir davant de qualsevol problema. Qualsevol problema que no té perquè ser acadèmic, pot ser personal però pot afectar l'àmbit acadèmic" (TUT 4).

Parlen de la necessitat d'establir uns límits, "... t'escriuen un mail a les dotze de la nit i tu doncs, val doncs contesto. Li contestes. Te n'envia un altre a la una de la matinada i estàs encara despert i li contestes. T'envia un altre al dia següent i no li has contestat. Ja els has acostumat a sigui l'hora que sigui els contestes i al dia següent "oye que no me has contestado el mail". Aleshores has de fixar, una mica, un límit per la teva vida personal també" (TUT 1); i també de deixar clara la seva funció de suport tot i de vegades les expectatives dels estudiants "l'alumne té la seva dinàmica, té la seva responsabilitat, ell tria, ell construeix , tu estàs per orientar-lo, per ajudar-lo, per donar-li eines, no? o per que ell descobreixi les eines que té, però tu no estàs per suplir-lo" (TUT2).

Preguntats sobre la quantitat, qualitat i pertinença de formació rebuda com a tutors responen: "Hem fet i està molt bé però penso que encara ens falta més" (TUT 3); "Considero que s'hauria de fer més. Però sobretot a la vessant d'acompanyament personal, de com actuar, amb alumnes amb necessitats especials perquè a l'àmbit de la universitat també ho tenim. Jo he tingut alumnes, i en tinc, amb problemes diagnosticats que no poden desenvolupar el treball final de grau perquè tenen una dislèxia i tenen molta dificultat per organitzar-se. També tenim alumnes amb TDH, o amb una depressió que et venen a explicar un problema personal" (TUT 4); "en falta més, la figura del tutor s'ha de marcar dintre d'un model educatiu, el marc, el paradigma on s'emmarca la teva actuació. I després jo crec que s'han de donar eines per treballar bé les tutories. Eines vol dir recursos de com fer una comunicació eficaç, fins a on has d'intervenir amb l'alumne, com pots fer que l'alumne descobreixi en sí mateix certes capacitats, més aquesta basant pedagògica" (TUT 2).

Tots els tutors entrevistats coincideixen en que el procés de tutorització ha d'anar més enllà de l'estrictament acadèmic, visualitzen l'estudiant com un tot, afegint una consideració més, referida a la titulació triada, una titulació que precisa de professionals amb mirada holística i substrat humanista que demanda una cura especial de la persona per part dels tutors. Integren en el discurs elements

relacionats amb els valors institucionals “si l’alumne viu l’acollida, si l’alumne viu l’hospitalitat o viu que hi ha un referent quan té un problema, que hi ha algú que l’acompanya, a la llarga això es pot reproduir. I aquest alumne, acollirà, cuidarà, estarà pendent, no?” (TUT2). Parlen d’establir límits i declaren que la formació rebuda, per a desenvolupar-se com a tutors ha estat correcte, però en necessiten més, tant de caire teòric (reflexió sobre el model educatiu del Campus i el paper del tutor) com de caire pràctic (recursos per atendre als estudiants, inclosos aquells amb necessitats especials).

El que diuen donar els tutors en la seva pràctica professional coincideix en el que reben i manifesten haver rebut els estudiants, una manera d’entendre el procés tutorial vinculada a la forma de ser de la institució, inserida en els comportaments i la cultura, ja que hem estat capaços de transmetre-ho a professionals que fan de tutors però no són personal titular del Campus, ja que dels tres estudiants entrevistats, només un va ser tutoritzat per un professor titular.

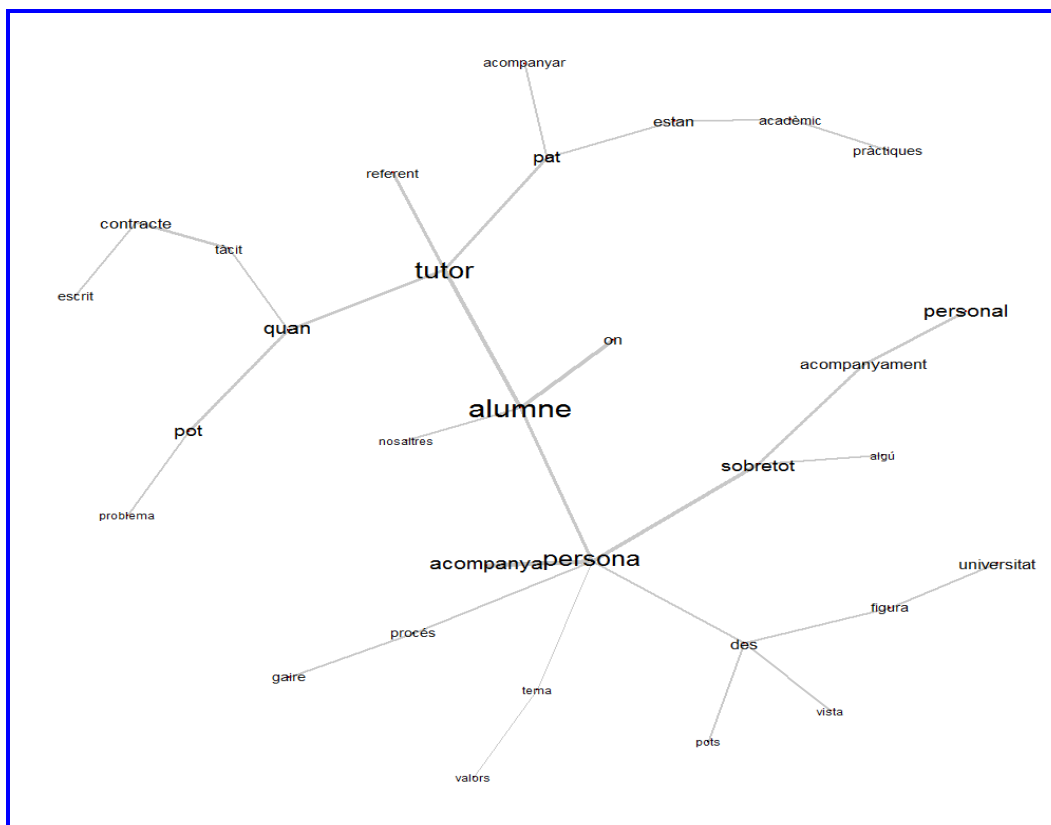
S’han destriat les funcions dels tutors descrites pels dos grups entrevistats, per tal de confeccionar un quadre comparatiu que es presenta a continuació, quadre 11.3, entenent el procés tutorial com una acció. Tots els verbs utilitzats s’escriuen en infinitiu i, s’intenta veure quins són aquells aspectes coincidents entre els dos discursos, el dels estudiants referenciat a l’esquerra del quadre i el dels tutors mostrat a la dreta del quadre.

Quadre 11.3. Perfil del tutor. Aportacions estudiants i tutors

Estudiants	Tutors
Acompanyar	Acompanyar
Ajudar	Ajudar
Donar eines	Donar eines
Donar suport	
	Empatitzar
Guiar	Facilitar
Motivar	Guiar
Orientar	Orientar
	Posar límits
Resoldre dubtes	
Resoldre problemes	Resoldre problemes
Transmetre coneixements	
	Ser accessible

Amb el contingut lèxic de les entrevistes realitzades als tutors s'ha confeccionat una anàlisi de similituds (ADS) utilitzant el gràfic estrella, gràcies al qual podem veure la relació entre les formes lèxiques.

Gràfic 11.20. Gràfic estrella rol del tutor. Entrevistes tutors.



El gràfic 11.20 reafirma tot el que s'ha estat aportant fins al moment, amb una representació gràfica simple i entenedora, quatre paraules clau en el eix del discurs **referent, tutor, alumne i persona** i al costat d'aquesta darrera un verb d'acció que entenem resumeix tot el dit fins ara **acompanyar**. Un verb potent que torna a aparèixer en la cadena de paraules **tutor-pat-acompanyar** i a la cadena **persona-sobretot-acompanyament-personal**.

11.9.4. Resultat del contingut de les entrevistes a estudiants i tutors sobre el contracte pedagògic i la seva formalització.

En referència al “contracte pedagògic” un dels aspectes que a partir de la revisió de la literatura es planteja l'investigador, és esbrinar quina és l'opinió d'estudiants i tutors respecte a la conveniència de signar de forma efectiva el text del contracte, sent aquesta una de les preguntes que es fa al llarg de les entrevistes.

Pel que fa als estudiants, quan es pregunta si estarien disposats a formalitzar els pactes vinculats al PAT opinen que no existeix a la nostre societat cultura de signatura, tal i com es recull en el que diuen “culturalmente los latinos estamos en contra de lo que sea firmar, en la cultura anglosajona se firma todo” (EST1), ja que el compromís també es pot fer de paraula “potser no estem acostumats avui en dia en la nostra societat a firmar ni ha comprometre'ns formalment. Som més de comprometre'ns de paraula, [...] no cal arribar al punt de fer un pacte escrit. Vull dir que, verbalment doncs ja pot haver-hi prou, no?” (EST3), argumenten que la relació establerta amb el tutor es basa en la confiança i que una signatura afegiria pressió al procés de compliment de les tasques “[el pacte] és com una confiança entre dues persones [...] la meva opinió és que no [signar] perquè et sents més pressionat” (EST2).

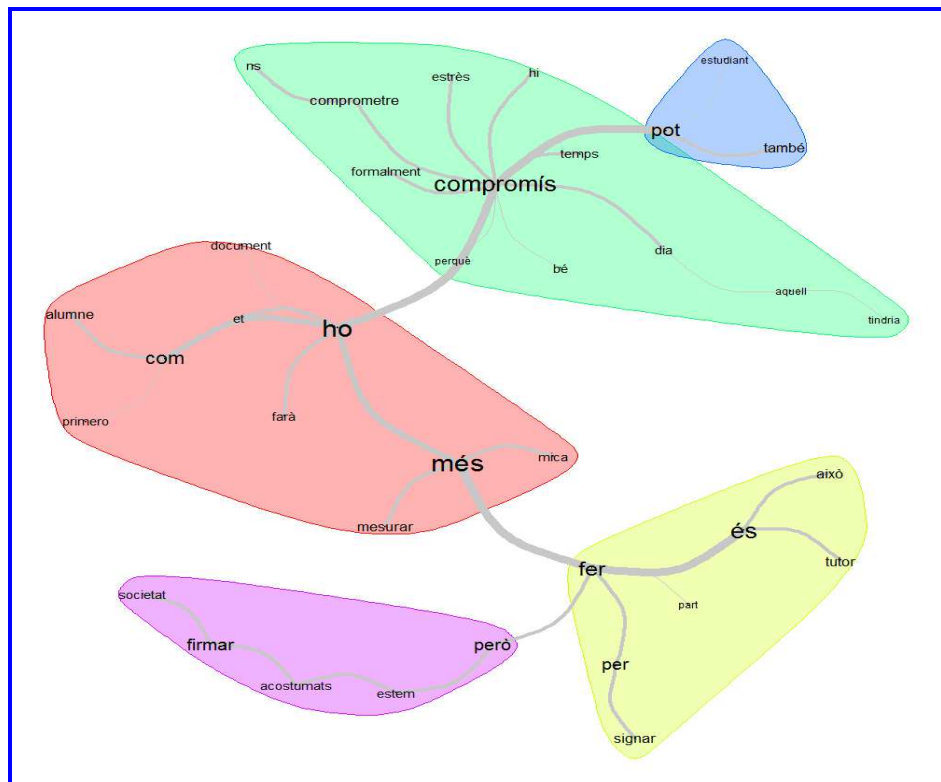
Quan es fa la pregunta concreta en les entrevistes “creieu que seria útil i convenient signar formalment el contracte pedagògic” la reacció no verbal dels estudiants entrevistats és de sorpresa. En un primer moment argumenten que no existeix dins la universitat una experiència similar “no està aplicat en moltes universitats “ (EST3), però posteriorment reflexionen sobre la proposta i aporten opinions al respecte “[seria útil] ... sí se metiese en la cabeza del estudiante desde primero. Se le explicaría y se le diría: Vas a firmar esto de cara a que vas a tener

un seguimiento que te va a ayudar, que vas a poder elaborar tú tu propio camino” (EST 1); “Sí, quedaria més clar i també l’alumne tindria la seva agenda personal ho tindria marcat com que té aquell compromís aquell dia i es pot organitzar el temps” (EST 3).

Així podríem considerar que tot i constituir una experiència nova que sobrepassa el pacte verbal i formalitza la relació acadèmica entre estudiant i professor, podria ser una bona eina d’organització personal, i hauria d’explicar-se molt bé tant punt l’estudiant s’incorpora al Campus.

A continuació es presenta el gràfic 11.21 on es mostra una anàlisi de similituds extreta de les entrevistes realitzades als estudiants sobre el seu concepte de contracte.

Gràfic 11.21 Anàlisi de similituds “contracte”. Opinió dels estudiants.



Com es pot veure en el conjunt gràfic, en el nucli central la paraula dominant és **compromís**. Quan s’interroga als estudiants sobre el concepte de contracte,

aquest és el vocable dominant, “compromís”, tal i com va quedant demostrat en els diferents resultats obtinguts en el tractament de les diferents dades treballades, el compromís com a base per poder *comprometre's formalment*, paraules que apareixen vinculades, com també ho estan *estrès i temps*. L'estrès, en opinió del estudiants, creix a mida que els pactes i les responsabilitats es fan més punyents “a quart [curs] era com aclaparament, estrès, ansietat. [...] ho vaig passar malament al final” (EST2) i s'opina que la formalització d'un contracte potser l'incrementaria “l'estrès augmentaria perquè si has d'entregar, per exemple, alguna cosa en una data concreta” (EST3).

Vinculat al primer nucli de paraules s'uneix a un segon on podem llegir *alumne*, *mesurar* i *document* que a la vegada es vincula amb dos nuclis més, en un d'ells apareix la paraula *tutor* acompanyant l'estructura “*fet per signar*” unida a un grup de paraules: *però, estem, acostumats, firmar, societat* recollint les opinions dels estudiants en el sentit de que no estem acostumats a la formalització de contractes pedagògics que requereixin la signatura de les dues parts.

Pel que fa als tutors la formalització dels pactes és quelcom que tenen present dins del procés tutorial, i que ja s'han plantejat, tal i com ho reconeixen a les entrevistes “Ho consensuem verbalment. Però m'estic plantejant la possibilitat de fer-ho per escrit perquè [de vegades] no et compleixen amb els pactes. Aleshores et diuen que ets tu [...] m'estic plantejant el tema de fer pactes per escrit i que quedi recollit” (TUT 4). Opinen que el contracte en un àmbit acadèmic pot ser considerat com un paral·lelisme del contracte laboral “quan treballo em donen un paper que és un compromís de feina, en aquest cas si és d'aprenentatge doncs seria un compromís d'aprenentatge: em comprometo a assolir aquests objectius d'aprenentatge” (TUT 1); un dels tutors es mostra més disconforme a considerar la formalització del contracte “li dic a l'alumne “Te quiero volver a ver” i busco el compromís amb l'altre persona i l'interpel·lo a aquest compromís i si això no funciona busco una altre eina però vull un compromís vital, no vull un compromís per escrit”. El mateix tutor també argumenta que la base del compliment dels pactes ha de ser la confiança, no un contracte formal “... ho reforça la relació, no el contracte escrit [...] és una relació que implica moltes coses una part emotiva,

una part professional, una part racional, no? com es pot posar per escrit tot això, tota aquesta relació, tots aquest matisos?” (TUT 2).

Parlen de que en cas de formalitzar el contracte per escrit s’ha d’intentar adaptar a cada estudiant “... a alguns els ajudarà potser, als altres no els hi serà necessari per que ja funcionaran per si sols. Com sempre s’hauria de diversificar, les coses que són per tothom igual a vegades no funcionen per que no tothom és igual evidentment.” (TUT 3); i que aquesta adaptació va canviant en funció de les necessitats i els perfils “l’itinerari o el camí s’hauria d’adaptar una mica individualment. Perquè no tots tenen, el mateix perfil. L’objectiu final sortirà igual però igual a algú no li costa tant o a algú li costa més perquè li falta més d’alguna cosa i s’ha d’anar replantejant una mica, s’ha d’anar canviant “(TUT 1). El tutor que manifesta més objeccions a la signatura del contracte fa la següent aportació: “... podria estar per escrit, a l’alumne el podria orientar, si són els mínims. Però a partir d’aquí has d’assentar unes bases per començar a construir i la importància no posar-la en lo que està escrit sinó en el que s’ha de construir, per que sinó ens anem quedant en un format legalista de la relació. [...] I la relació s’acaba limitant en aquell paper. I això és molt perillós per que llavors, en què et converteixes? No et converteixes amb un tutor, et converteixes en un policia, ets un agent coercitiu de la relació, i jo crec que llavors no és una relació d’iguals, entre l’alumne i el professor (TUT 2).

El grup de tutors entrevistats refereix pactar amb els estudiants de forma verbal, establint una relació de confiança, i haver reflexionat al voltant de la possibilitat de formalitzar els pactes mitjançant un contracte escrit. Es mostra d’acord en arribar a la signatura dels pactes fent tres consideracions 1) vetllar per no substituir els aspectes relacionals pels aspectes legals, 2) el contracte ha d’adaptar-se a les necessitats individuals de cada estudiant, 3) s’ha de modificar al ritme que les necessitats es van modificant.

Del conjunt de les aportacions d’estudiants i tutors es recullen els elements principals vinculats a la formalització del contracte, que es presenten en la taula 11.41.



Com es pot veure en la taula 11.41 en relació a la **situació actual** les persones interrogades fan palès la no existència de cultura de pacte escrit a la universitat, el predomini del pacte verbal per a consensuar els acords i l'establiment d'una relació estudiant/tutor basada en el compromís i la confiança.

En relació a les **millores possibles** aportades per la formalització del contracte, comenten característiques vinculades a la formalització del seguiment de la tasca i del compromís, ho lliguen amb la millora de la gestió del temps i ho relacionen amb l'atenció individualitzada a l'estudiant, entenent que permet atendre de forma més personalitzada i d'acord amb les necessitats de cada estudiant.

Finalment en relació als **problemes** que podria significar la formalització del contracte, parlen d'una possible debilitació de la confiança estudiant/tutor, d'incrementar la pressió sobre l'estudiant i de caure en el parany de legalitzar en excés la relació.

Taula 11.41 . Formalització del contracte. Aportacions estudiants i tutors.

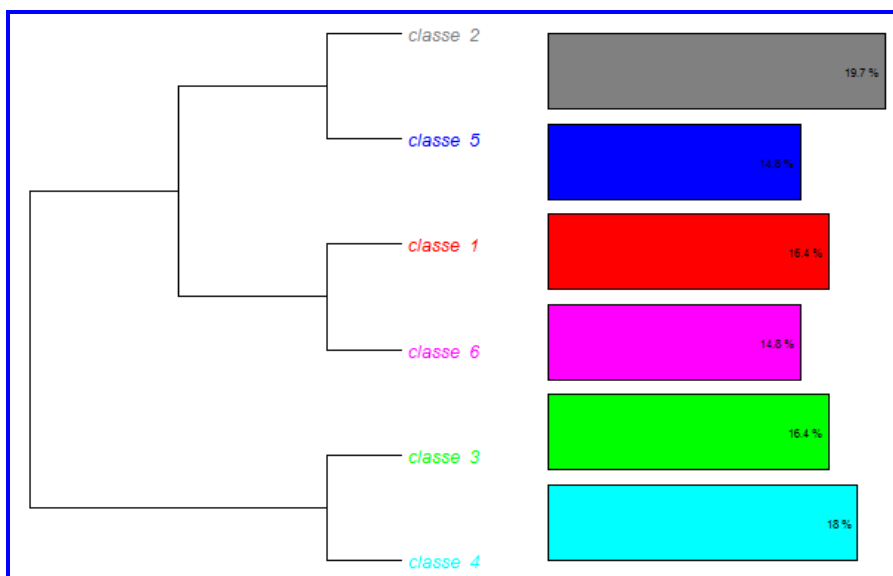
Elements	Aportacions
Situació actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inexistència d'una cultura de pacte escrit.</li> <li>• Utilització del pacte verbal.</li> <li>• Relació basada en el compromís i la confiança.</li> </ul>
Millores possibles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formalització del seguiment.</li> <li>• Formalització del compromís.</li> <li>• Confecció d'agenda personal.</li> <li>• Millora de la gestió del temps.</li> <li>• Individualització de l'atenció.</li> <li>• Adaptació a les necessitats personals.</li> </ul>
Problemes/ perills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debilitació de la confiança en el sí de la relació.</li> <li>• Increment de la pressió.</li> <li>• "Legalització" de la relació.</li> </ul>

11.9.5. Resultat del contingut de les entrevistes a estudiants i a tutors sobre el Cas Integrat, especial referència als "conflictes companys".

L'anàlisi estadística distingeix 278 formes lèxiques diferents que presenten 2.283 ocurrències. Com en els apartats anteriors es mostraran entre parèntesi el nombre d'ocurrències. La primera forma representativa que dona sentit a l'anàlisi

és “cas” (25), posteriorment trobem “integrat” (23), “treball” (16) o “alumne” (15). A continuació es presenta el dendrograma sobre el cas integrat al gràfic 11.22.

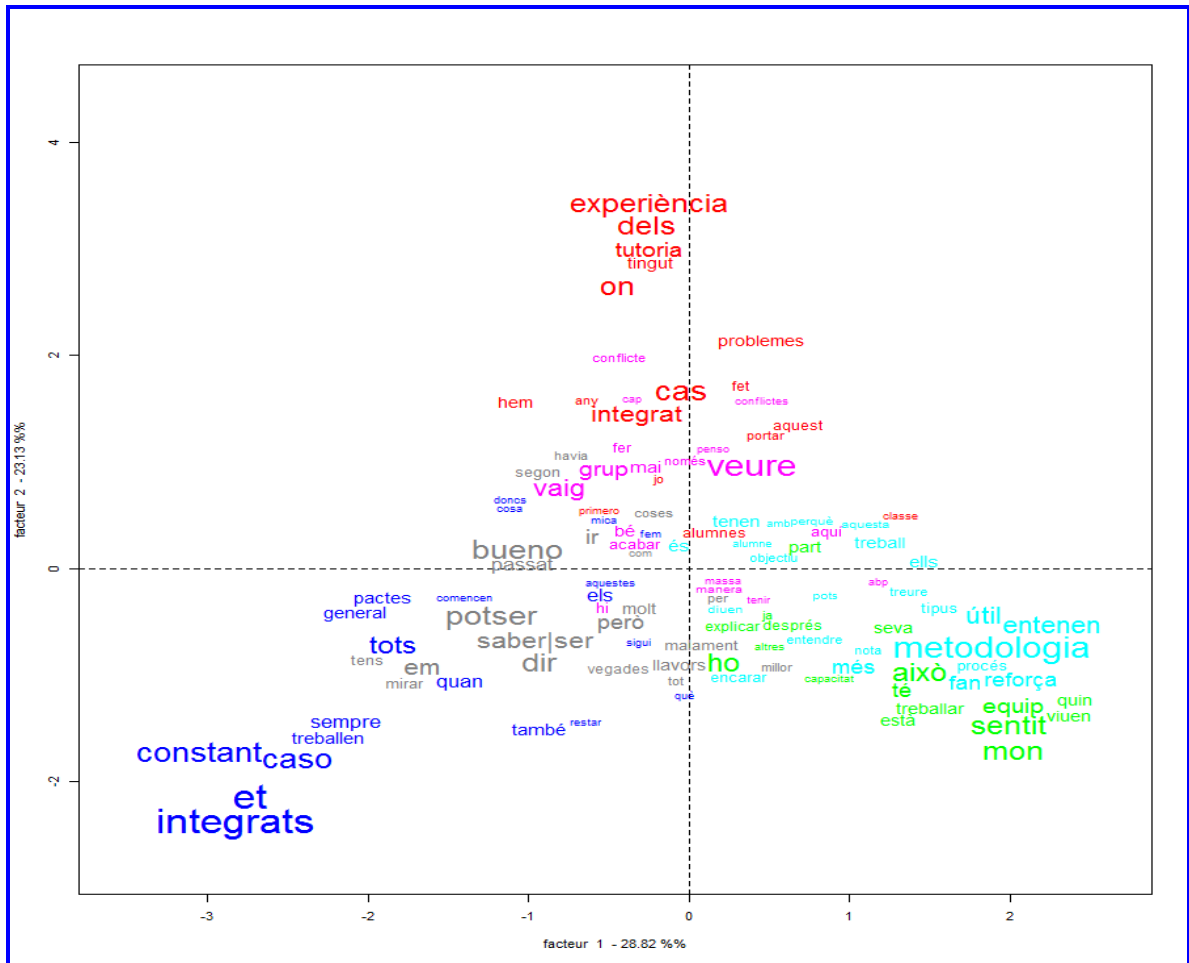
Gràfic 11.22. Classificació descendent jeràrquica, dendrograma Cas Integrat. Opinió dels tutors.



Tal i com recull el dendrograma del gràfic 11.22 les sis formes estan bastant equilibrades, oscil·lant entre el 19,7 % de la classe 2, marcada en gris i els 14,8% de les dues classes més petites la 5, mostrada en color blau i la 6, en color rosa. Dins la classe 4, que presenta un 18%.

Veiem quina és la distribució de les paraules quan es presenten amb la forma d'anàlisi factorial de correspondències tal i com es recull al gràfic 11.23.

Gràfic 11.23. Anàlisi factorial de correspondències. Cas Integrat. Opinió dels tutors.



Com es pot veure a la gràfica 11.23 comparant el color dels punts del núvol amb el dendrograma del gràfic 11.22, la classe 2, en gris, i la classe 5, en blau fort, es troben a les abscisses negatives, la classe 3, en verd, i la classe 4, en blau fluix, es troben a les abscisses positives i les dues classes restants la classe 1, en vermell, i la classe 6, en rosa, es reparteixen entre les abscisses positives i negatives.

En forma destacada en l'espai inferior dreta del gràfic trobem el núvol de paraules que reuneix entre d'altres les següents paraules: *metodologia, entenen, procés, reforça, equip, sentit, útil, viuen, fan, treballar, encara, capacitar, entendre, explicar*, en el lloc oposat de forma més dispersa trobem paraules com: *saber ser, treballen, integrats, constant, general o pactes* i en la part superior del gràfic apareixen les paraules: *cas integrat, tutoria, experiència, objectiu, problemes,*

*conflicte, grup, alumne, treball o classe*. El conjunt dels tutors entrevistats consideren que el cas integrat és una metodologia útil, que reforça un seguit de competències entre les que està de manera prioritària el treball en equip, és una metodologia exigent per l'estudiant basada en pactes interns de grup per poder avançar en el compliment de l'objectiu de realització d'un treball amb sentit. Refereixen els tutors que el segon cas integrat un cop ja s'ha tingut l'experiència del primer flueix de forma més correcte.

A la vista de la recurrència del concepte "conflicte" que apareix vinculat al Cas Integrat en totes les interrogacions, es decideix analitzar específicament aquest fet seguidament, a partir del contingut literal de les entrevistes fetes a estudiants i tutors.

L'anàlisi de les respostes donades pels estudiants pel que fa referència a la metodologia del Cas Integrat, aporta de forma recurrent el concepte "conflicte" tant amb el company com amb el tutor, aquest darrer aspecte formulat en forma de tres tipus de queixes: sobre el perfil del tutor assignat, sobre la tasca que aquest desenvolupa i finalment sobre la relació establerta amb els estudiants.

Dels tres estudiants interrogats només un en fa referència (EST 2) " ... potser algun company es penjava una mica però com és en grup, o sigui, ho fas entre tots...", sap que en l'avaluació final pot donar una puntuació diferenciada a cada company "Sí que al final pots dir: Mira aquest no ha fet res", però considera que queda lleig denunciar al company "... però queda una mica lleig, no? dir: aquest company, no hauríem de posar el seu nom perquè no ha fet res", prefereix passar pàgina però també prendre nota de amb qui no hauria de treballar en grup "cadascú que faci el que vulgui però sí que penses amb aquest no m'ajuntaré més per fer un treball" (EST2).

Pel que fa al grup dels tutors entrevistats, tots en parlen al llarg de la seva narració, refereixen que és una constant que va associada al tipus de metodologia grupal "... hi ha una constant en tots els casos integrats i és la sensació que et transmeten els alumnes que com que són grups molt grans sempre hi ha quatre persones que treballen i la resta s'arrepenjen. I això és una constant a tots els

casos integrats i sempre et venen a dir el mateix” (TUT 4), es tracta d’una situació molt habitual “... sempre hi ha conflicte, el que passa és que a vegades no s’explicita. Només és fa explícit quan realment el conflicte és molt seriós o quan hi ha realment algun element que passa absolutament del tema, llavors tot surt” (TUT 3).

Comenten que els grups es fan a l’atzar reunint estudiants de perfils i motivacions per l’aprenentatge diferents “Hi ha estudiants acostumats només a seure a la cadira, escoltar, prendre apunts, t’ho saps de memòria fas l’examen i ja està. No els agrada aquesta metodologia, fan el treball per treure la nota i ja està. Però d’altres que diuen que és més profitós perquè s’involucren, i és la manera de forçar-te a aprendre. Depèn de com es configuren els grups si no hi ha equilibri uns treballen molt més que altres” (TUT 1). Opinen que un altre element provocador de conflictes són les diferents capacitats dels estudiants i les seves situacions personals “Els alumnes el que fan és dividir-se el treball per que tenen poc temps i llavors volen la màxima eficàcia, treure bona nota, però no tenen en compte les capacitats o les situacions personals d’alguns estudiants i sovint existeixen problemes entre ells, per que la part que haurien d’assolir aquestes persones no es porten a terme o no compleixen els terminis” (TUT 2).

Comenten que tot i donar als estudiants les eines per avaluar als companys i poder així discriminar entre ells, no les utilitzen “Els que treballen t’ho acaben dient, però per un altre costat també tenen la covardia que quan els avaluen, els avaluen a tots molt bé. És a dir, t’ho diuen per baix però després, a l’hora de la veritat res”. Renunciar a aquest tipus d’avaluació deixa al tutor sense possibilitat d’incidir en la nota final “... tu tampoc pots, d’alguna manera, penalitzar els que no han treballat perquè no tens cap dada objectiva per poder dir “escolta tu no has treballat perquè mira com t’han avaluat” (TUT 4).

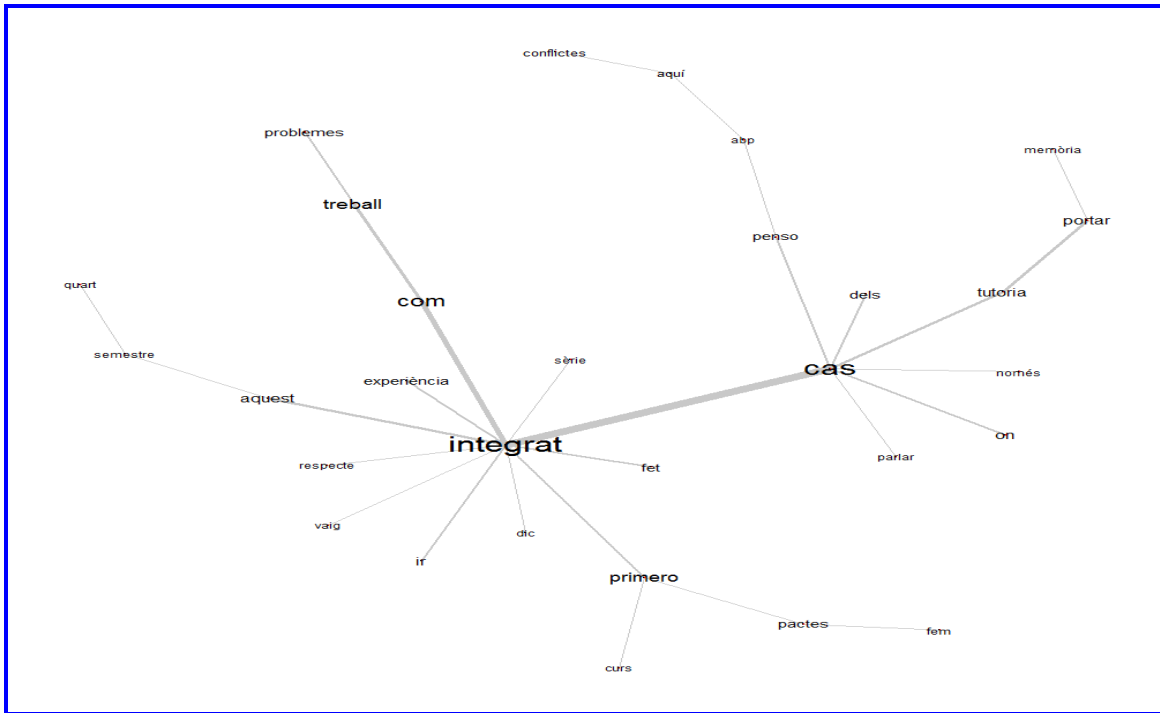
Un dels tutors refereix un tipus de conflicte diferent viscut en primera persona i resolt al final del procés de la metodologia (TUT 3) “... jo notava que en el grup la cosa no funcionava massa i quan varem acabar el Cas Integrat vaig preguntar i van ser excessivament sincers per que em van deixar molt malament”, els estudiants valoren l’actuació de la tutora “...que havia sigut distant, tot el que

feien bé, jo els hi deia que estava malament”, el grup s’uneix en la valoració “Penso que hi va haver una qüestió de cohesió de grup, com que treballen en grup i la nota és en grup, doncs ningú es va atrevir a dir una opinió diferent, no? o realment tots pensaven el que en van dir”. Un altre dels tutors (TUT 4) parla sobre la resistència dels estudiants a fer les coses com el tutor els hi mana “ells ho volen fer a la seva manera i quan tu els hi poses les regles, la bibliografia, les referències, que no poden copiar, que no poden fer corta-i-pega... tens la sensació que ets com una mena de curcó... “Y esta pesada ahora, fíjate, algo que lo podríamos hacer tan rápidamente y tan ricamente ahora lo tenemos que hacer como diga ella, no?”.

A partir de les reunions d’avaluació de la metodologia i els resultats de les enquestes completades pels estudiants, han desenvolupat estratègies per intentar defugir els conflictes, com explica (TUT 2) “he introduït un punt al principi del Cas Integrat que és que els alumnes arribessin a acords de mínims”, els fa negociar tot el procés del treball “... com volien portar el treball, que és el que esperem dels nostres companys, com ho volem aconseguir, que estem disposats a donar, fins a on no, és a dir, tot aquest tema relacionat que és el que porta després els malentesos, que quedés clar des del principi i que fossin ells els que negociessin què volien” i ha estat segons el tutor una experiència positiva, “ I de moment ha funcionat molt bé”. Com narra un altre dels tutors (TUT 4) “Jo els faig escriure actes. I ells són els que es comprometen a què és el que portaran per la següent tutoria. El primer que fem a la següent tutoria, és fer una lectura de l’acte anterior on es recullen els pactes i revisar qui ha complert i qui no ha complert”, aquesta activitat “... reforça la responsabilitat i em permet fer un bon seguiment”.

Com a resum de tot el que s’ha dit en el present apartat s’aporta el gràfic estrella del que pensen els tutors respecte al cas integrat, gràfic 11.24.

Gràfic 11.24. Gràfic estrella cas integrat. Entrevistes tutors.



Com es pot observar en el gràfic 11.24 a judici del tutors el cas integrat està relacionat amb experiència, amb semestre, amb la tutoria, els pactes, la realització d'una memòria, amb treball, però també amb problemes i conflictes, ambdós conceptes apareixent als extrems de les ramificacions. El discurs dels estudiants és molt similar i recull també aquests dos darrers conceptes.

#### 11.9.6 Resultat del contingut de les entrevistes dels tutors. PAT.

L'anàlisi estadística distingeix 171 formes lèxiques diferents que presenten 1.149 ocurrències. Com en els apartats anteriors es mostraran entre parèntesi el nombre d'ocurrències. La primera forma que aporta sentit a l'anàlisi és "alumne" (22), seguida de "tutor" (14), "tutories" (13) i "TFG" (10). El programa estadístic ofereix la possibilitat de generar un fitxer que denomina hapax i en el que es recullen totes les paraules utilitzades en el text per ordre alfabètic. En el cas de l'anàlisi del PAT s'ha considerat il·lustratiu aportar aquest arxiu, que es mostra a continuació en la taula 11.42.

Taula 11.42 Resultat de l'arxiu hapax. PAT.

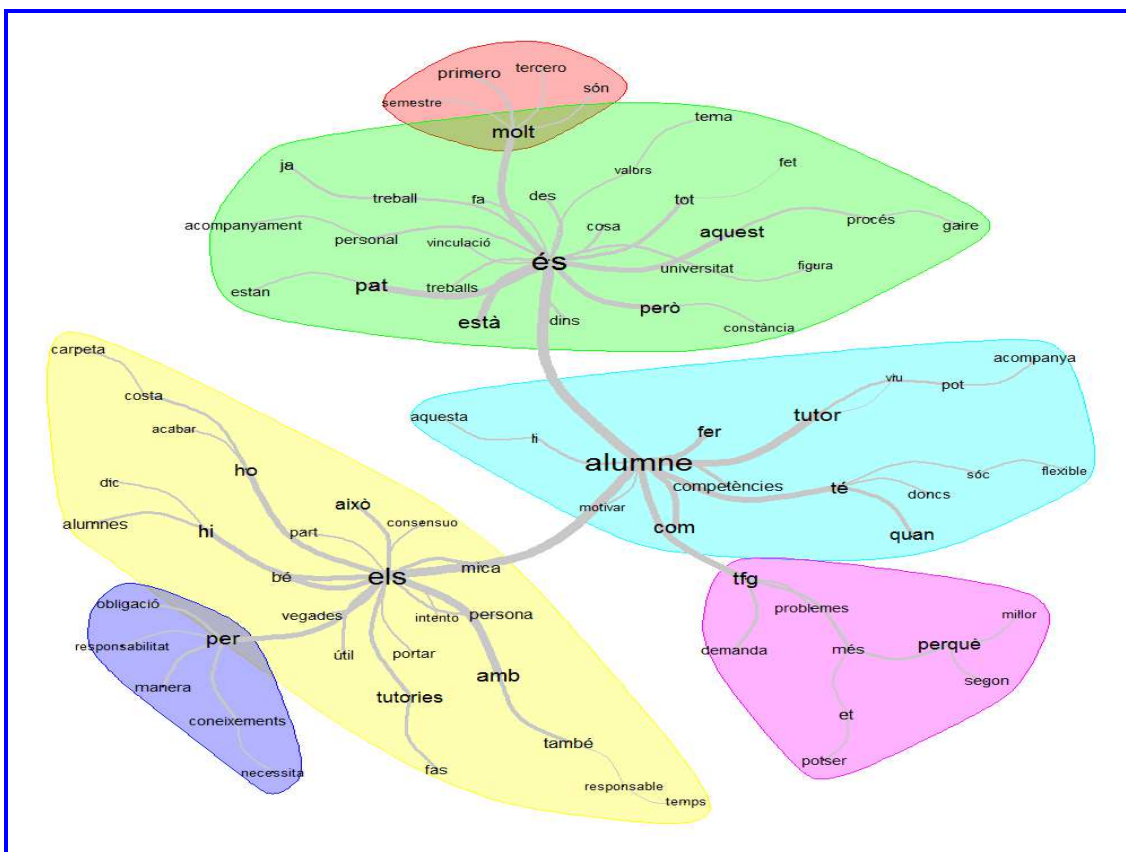
acadèmics	buscar	diners	ficar	joves	pel	sents
acollida	bàsicament	dintre	ficat	llarg	penso	sere
acollint	cada	dirigir	fixin	llarga	piles	serio
acollirà	callats	disciplina	forta	llum	pistes	seves
acollit	cap	diverses	funcions	maca	planning	sols
acompanyant	cas	documents	hauria	malament	plorar	som
acompanyes	casa	donat	haver	mancança	polit	suport
aconsello	centrar	dues	holístic	marxa	portin	suposa
activitats	claus	durant	hospitalitat	mateix	posat	tampoc
adient	coach	dóna	humano	mateixos	prever	tan
adreçar	cole	educació	igual	menar	principals	tenir
agafa	començar	eina	important	mensual	professional	tens
agobiats	comportar	elecció	importants	millorar	professor	termini
ajudo	compte	element	importància	miqueta	professors	teu
algú	comuniquin	ell	individualitzada	mirar	protagonisme	tindria
allà	coneixement	encaminar	iniciativa	molts	prou	tinguis
als	coneixen	enfocat	integrar	motivació	punts	tornar
altres	coneixent	enganxar	introduir	mínim	puntuals	tornen
amoinin	conforme	ens	jo	mínimes	puro	tornis
amplio	consells	ensenyar	joves	necessari	què	tots
amplis	consens	ensenyat	llarg	nivell	referència	través
anar	consensuar	entendre	llarga	normes	reforça	treballa
anem	consensuem	entenen	llum	nostra	registrar	treballada
angoixes	construcció	entenguis	maca	novedós	relacionat	treballant
aprendre	contar	entre	malament	obligatòria	relació	treballem
aprofita	continuem	entrenador	mancança	obligatòries	relaxats	troben
aprèn	contínuament	envaeixi	marxa	omplen	relaxen	trobo
aquell	converso	escrigui	mateix	on	repassarem	tutorandos
aquelles	corregir	escrites	mateixos	ordenat	repetir	uns
aqui	crearà	esforços	menar	organitzat	reproduir	venir
arribis	cuidarà	específicament	mensual	orientant	resoldre	ver
aspecte	currículum	estar	millorar	orientar	resposta	verbalitza
assignatures	definites	explicar	miqueta	pactades	resumir	verbalment
assolint	demana	expliqui	mirar	pactes	revisar	veu
assolir	demanen	expressis	molts	pae	re res	vincl
atenció	demés	extra	motivació	paper	ritual	vinculades
avaluacions	desarticular	faci	mínim	papers	saps	vinculat
avaluar	després	facis	mínimes	paraula	se	vista
avaluat	desvincularia	faig	necessari	paraules	seguiment	vostre
banda	detecto	fan	nivell	parlat	sempre	vull
bastant	determinado	faria	normes	parlin	sensació	vénen
bons	dificultat	farà	nostra	passa	sent	yo
brillants	dificultats	feina	novedós	passant	sentiment	
burocràcia	diguís	fetes	jo	pautat	sentin	



L'anàlisi acurat d'un arxiu d'aquestes característiques permet reforçar el discurs llegit a les entrevistes fetes als tutors. Així en el text apareixen vocables que inspiren **acompanyament** a l'estudiant: *acollida, acollint, acollirà, acollit, acompanyant, acompanyes, aconsello, ajudo, atenció, casa, coach, consells, consens, consensuar, consensuem, cuidarà, demana, demanen, dóna, donat, entrenador, normes, millorar, motivació, orientant, orientat, pactades, pactes, planning, paraula, paraules, parlat, pauta, relació, repassem, resoldre, resposta, seguiment, suport, termini, vincle*, un nombre considerable de paraules que acompanyades de paraules com *holistic, hospitalitat, humano, sensació o sentiment*, donen idea d'un discurs institucional potent, on el PAT s'entén com una metodologia vinculada a la identitat del Campus i als valors de l'Orde Hospitalari, aspecte que es treballa de forma intencional des de l'inici de la gestió de l'actual equip de Direcció.

Veiem quina és la distribució de les paraules quan fem que es presentin de forma que es puguin observar similitud, concordances i dependències tal i com es recull al gràfic 11.25.

Gràfic 11.25. Anàlisi de similituds. PAT. Opinió dels tutors.



A cop d'ull l'arbre es compon d'una branca principal "alumne" que dona origen a cinc formes "és", "molt", "els", "per" i "tfg". Partim del nucli central on té la preponderància la paraula alumne i, en aquest punt voldria tornar a remarcar que quan els estudiants es refereixen a ells mateixos utilitzen prioritàriament la paraula "alumne" i el mateix succeeix amb els tutors. Dins d'aquest nucli apareixen formes lèxiques relacionades amb l'acció tutorial: *tutor*, *pot*, *acompanya*, *flexible*, *te*, *fer*, *motivar* o *competències*. Aquesta forma es vincula amb "tfg" on trobem paraules com: *més*, *problemes* o *demanda*; la identificació constant per part d'estudiants i tutors del PAT amb el TFG, associat sempre a paraules i conceptes que evocuen dificultats, suscita la necessitat de reflexionar al voltant de la conveniència de mantenir units aquests dos aspectes que requereixen de l'actuació d'un tutor.

La forma central es vincula també amb una forma centrada en "és" on apareixen les següents formes lèxiques: *pat*, *universitat*, *treball*, *personal*, *tema*, *procés*, *figura*, *valors*, *constància*, *acompanyament*. La forma explica el que és segons els tutors el PAT i també el que implica, ja que des del primer moment s'intenta

explicar que el PAT és un procés d'acompanyament vinculat al caràcter universitari, que requereix d'un esforç i un treball personal que el tutor anirà tutelant (carpeta d'aprenentatge i TFG) i que exigeix constància a l'estudiant.

La darrera forma de l'arbre presenta en el seu centre "els", que, revisada la seva utilització en el literal de les entrevistes, representa allò que el tutor **els hi** fa, proposa, aconsella etc, **a ells** als estudiants. En aquesta forma trobem diferents fils de discurs interessant: "els costa acabar carpeta", "els fas tutories", "els hi dic [als] alumnes" acompanyats de les següents paraules: *consensuo, intento, útil, portar, persona, responsable, temps* i finalitzant en una nova forma agregada que ens explica perquè desenvolupem el PAT " per": *obligació, responsabilitat, coneixements i necessitat.*

Pels tutors el PAT és una metodologia identitària, està molt vinculada al que són els valors institucionals de l'Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu. L'alumne apareix en el centre de la seva acció tutorial i vinculen a la mateixa comportaments associats a l'acollida, l'acompanyament, la tutela, el recolzament i el suport, però també manifesten un certa angoixa respecte a l'experiència viscuda per la tutorització del TFG, que en alguns casos entenen ha debilitat aspectes de la relació estudiant/tutor que es mantenen dins de la metodologia del PAT.

11.9.7. Resultat del contingut de les entrevistes a estudiants i tutors sobre aspectes de millora de les metodologies Cas Integrat i PAT.

En aquest apartat es recullen els aspectes de millora proposats per estudiants i tutors en les entrevistes realitzades. Els resultats obtinguts es mostren en tres apartats diferenciats:

- 1) Cas Integrat.
- 2) Pla d'acció tutorial PAT
- 3) Pla d'acció tutorial i Treball fi de Grau.

## Cas Integrat

Els tres estudiants interrogats consideren que la metodologia és útil i s'ajusta al que caldria esperar de la universitat "sobresurt de lo que és lo típic d'escoltar i de teoria pura i dura sinó que et fa obrir els ulls i veure diferents opcions en un tema en concret" (EST3), un d'ells no milloraria cap aspecte relacionat amb el Cas Integrat, tots estan d'acord en que la documentació de suport és la correcta "Et dona les basses i a partir d'aquí el estudiant és qui s'ho ha d'anar treballant" (EST2). Els estudiants manifesten que el temps de desenvolupament de la metodologia és curt "el temps és una mica just d'entrega" (EST3), que la pròpia estructura de la metodologia complica el compliment dels estudiants que treballen "muy justo de tiempo, con las tutorías obligatorias, sobretudo en el turno de tarde nosotros trabajábamos" (EST1); proposen que els temes en els que es basa el cas siguin originals "sempre es poden fer diferents temes. Contra més original sigui el tema, doncs als alumnes també els hi agrada més" (EST3).

Pel que fa als tutors entrevistats, destaquen en primer lloc la utilitat de la documentació que el Campus lliura als tutors i als estudiants "tens una guia que si la segueixes tens una base que pots ajudar bé" (TUT1); ajuda a unificar criteris "som molts professors i a vegades pot haver-hi diversitat de criteris i llavors és una eina que unifica una mica els criteris" (TUT3); també es considera massa directiva "... per mi, fins i tot massa fàcil. Massa explicat. I sobretot els objectius, els orienten molt en quan què és el que volem que es desenvolupin en el cas integrat" (TUT3).

Opinen que els grups d'estudiants són massa grans, el que dificulta un correcte desenvolupament de la metodologia i provoca en els estudiants dificultats per poder reunir-se i treballar en grup "... els grups són massa grans i aleshores aquesta metodologia no et permet fer treballar tots els alumnes" (TUT4); "el principal conflicte és el nombre de gent i, les dificultats que ells tenen per posar-se d'acord i després per trobar-se" (TUT3). Creuen que s'hauria d'ajudar una mica més al principi del cas "milloraria amb la intervenció del professor per que a vegades s'enfoca com ser poc interventiu, que els alumnes ho resolguin ells i a vegades no tenen aquesta capacitat encara, vull dir, necessiten una ajuda.

Llavors s'ha de reforçar molt al principi, jo al principi faria més interventiva la primera sessió i després ja els deixaria més lliures" (TUT2) i proposen concentrar més el desenvolupament de la metodologia en el temps "no fer-lo tan espaiat en el temps, perquè sí que és cert que entre una tutoria i l'altra els alumnes diuen que es desconnecten i que aquest és un dels motius pels quals no compleixen amb els terminis, perquè com que hi ha avaluació contínua a la universitat, tenen tantes coses pel mig que se n'obliden. I se'n recorden la setmana abans" (TUT4).

### Pla d'acció tutorial PAT

Tots els estudiants interrogats manifesten que la documentació associada al PAT, ja sigui pel que fa a la carpeta d'aprenentatge com pel que fa al TFG, és massa extensa "la documentació t'ajuda, està be, però era molta" (EST2); "la documentación era muy extensa. Era demasiada, demasiada" (EST1); "es facilita molta informació al estudiant però aquesta informació intentar sintetitzar-la o la més important deixar-la una mica més clara [...] una carpeta tan gran que et donen, no s'ho acaba mirant tot, és impossible" (EST3); i fa una proposta "a la pàgina web de l'escola, pues, ficar un enllaç on el alumne pugui trobar aquesta informació que no tingui que anar per exemple a la carpeta" (EST3). Un altre dels aspectes que proposen és fer més tutories grupals, per poder ajudar als estudiants de cursos inferiors a no equivocar-se on ells s'han equivocat "potser fer algunes més reunions entre cursos, els hi podria dir moltes coses: què miri tot abans de centrar-se en un tema, que parli amb la tutora sobre el tema, que busqui primer una miqueta d'informació, que vagi fent a poc a poc però que faci com una agenda de dates i terminis per complir-los el mateix" (EST2).

Tots els tutors entrevistats expressen l'opinió de que la documentació vinculada al PAT és excessiva "...menys documentació i després es pot treballar amb plataforma online, faria servir el Moodle per que inclús allà hi poden quedar converses i reflexions amb l'alumne de forma continuada, gravades, no cal que estigui la carpeta, és a dir, el material físic també ocupa un espai" (TUT2); tot i que entenen que és necessari per temes d'acreditació i qualitat disposar de la informació, "...em resulta una mica farragosa de complimentar. Però que per un altre costat, entenc que si algú ha de coordinar i ha de controlar tot això sí que

necessita totes aquestes evidències” (TUT4). També es manifesten molt satisfets de les guies elaborades per tutoritzar el TFG des del PAT “aquest any encara està més detallat. Si hi ha cinc models de treball, tenen els cinc. Tenen punt per punt què és el que han de fer” (TUT1), consideren que els hi ha facilitat la tasca de tutorització “La guia d’aquest any, la veritat, és que està molt bé i “es justo, ni mucho ni poco”. Perquè si massa desenvolupat es perden, si massa sintètic no saben per on anar. [...] m’han facilitat molt la construcció del TFG amb els alumnes que he tingut” (TUT4).

Un dels tutors proposa reflexionar al voltant del PAT i de la visió que de la metodologia té l’estudiant “en idea és una cosa bona tindre un tutor des de primer, però sembla que l’alumne no aprofita aquesta eina que té i deu ser per que no la necessita” (TUT3) i un altre dels tutors demana treballar l’educació en valors a partir de l’acció tutorial “seria adient introduir tot el que és el tema de l’educació en valors dins del PAT. Ja sigui a través de la figura dels tutors o organitzat des de la universitat. Tot el que és el treball de valors, específicament, com a cosa integrada dintre del currículum acadèmic” (TUT4).

En les entrevistes amb els estudiants i els tutors a partir de reflexionar al voltant del PAT, comença a barrejar-se el TFG com un element vinculat a la metodologia, però també distorsionador del que els tutors entenen com a PAT. Sent aquest fil de discussió el que ens porta a obrir un apartat de reflexió que exposem a continuació.

#### Pla d’acció tutorial i Treball fi de Grau.

Dins de les propostes de millora que els estudiants apunten està la possibilitat de rebre més consells a l’hora de triar el tema del TFG, en el sentit de si aquest té possibilitats per tirar endavant “més consell a l’hora de triar el tema, haurien d’ajudar des del principi a dir-te: “Això té fons per poder fer-ho o això no hi ha gaire informació, no crec que puguis arribar a fer-ho.” i també apunta un altre possibilitat “O potser posar unes propostes de tema” (EST2). Aquesta darrera proposta va ser recurrent amb aquest grup d’estudiants des de que es va començar a parlar del TFG, ja que demanaven que la feina de triar un tema pel

treball fos a partir d'una llista proposada pel Campus. Aquest model de TFG implantat en altres universitats no es corresponia al que teníem establert i es va denegar diverses vegades.

Un dels estudiants opina que el PAT i el TFG han de continuar estant lligats “yo creo que tiene que ir vinculado, [el PAT] básicamente va orientado al trabajo final de grado. Entonces yo no podría hacer un trabajo de final de grado si no me dicen cómo se hace y si no me guían para hacerlo” (EST1).

Pel que fa als tutors reconeixen que pels estudiants tenir un sol tutor és beneficiós “Sí que va bé [que sigui el mateix tutor] per aquesta confiança i suport que vas donant a l'alumne que ha de presentar el TFG al final de la carrera. Això jo crec que és positiu per l'alumne” (TUT1), però tot i aquest reconeixement preferirien que hi haguessin dos tutors diferents, “...després tu tens una implicació emotiva aquí i acaba sent també **el teu treball** de final de Grau i això no es bo per l'alumne, per que tu acabes suplint les mancances que té l'alumne, encara que no ho vulguis. Jo potser ho separaria” (TUT2). Argumenten que les funcions a desenvolupar en referència al PAT i en referència al TFG són diferents i per tant els perfils dels tutors podrien ser diferents, “... la funció del tutor es diferent amb el treball final de Grau o amb el PAT. Si el PAT és un acompanyament i és una forma de viure l'ambient de l'escola, el treball final de Grau és un acte acadèmic, on ha de demostrar l'alumne que ha assumit totes les competències” (TUT2), “jo crec que el tutor de TFG hauria de ser una altra figura totalment diferenciada, una persona que fos experta en el format de treball que vol desenvolupar l'alumne i ja està” (TUT4).

Els tutors comenten sentir-se avaluats quan s'avalua el TFG, “també hi ha una part de sentir-te avaluat amb el treball de l'alumne per que tu t'has sentit implicat amb ell, [...] si tu et sents avaluat, acabes intentant que t'ha avaluïn positivament per que es posa en qüestionament com ets tu com a professional” (TUT2); “.... de fet tu tens part de responsabilitat quan aquests alumnes defensin el treball davant del tribunal surt el teu nom no? I tu els has tutoritzat” (TUT4).

Expressen també el perill de perdre part de la confiança que es treballa amb l'estudiant des de que s'inicia el PAT, "pel tutor és difícil, és difícil trobar l'equilibri, passes de ser una figura pròxima, una figura amb una relació afectiva inclús i una figura de referència humana per ells, a ser un botxí, un jutge" (TUT2); "...crec que el tutor ha de ser tutor més d'acompanyament personal, de fer reflexionar més, introduir activitats de valors, fer treballar més el desenvolupament humanístic que ha de tenir l'alumne que ha de dedicar-se a cuidar la resta de la seva vida. Aquesta figura, que per mi és la fonamental, la de l'acompanyament personal, queda totalment amagada quan estan amb el TFG" (TUT4).

#### 11.10. Resum del capítol.

En el present capítol s'han mostrat els resultats de les dades recollides al llarg de la recerca. En primer lloc s'han presentat les dades sociodemogràfiques referides al perfil dels estudiants que configuren la població estudiada i aquelles que fan referència als tutors entrevistats. Posteriorment s'han presentat els resultats referits a les dades recollides amb el qüestionari d'associació lliure de paraules d'acord amb cinc grans categories: coneixements, valoracions, valors i creences, comportaments i, sensacions i somatitzacions i per cadascun dels conceptes estudiats: contracte pedagògic, cas integrat i PAT.

A continuació s'han analitzat els resultats dels qüestionaris en relació als documents estudiats i, posteriorment s'ha realitzat l'anàlisi textual i literal de les entrevistes realitzades a estudiants i tutors.





## [ CAPÍTOL 12 ]

### 12. CONCLUSIONS DE LA RECERCA.

---

S'han de proposar coses noves que impliquin a l'estudiant, innovar de forma constant, com una manera de fer.

Dra. Júlia Roura<sup>63</sup>

---

#### 12.1. Introducció.

En aquest capítol es reuneixen els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les dades recollides en el treball de camp que s'han presentat en el capítol anterior, per tal d'elaborar les conclusions de la present recerca, que necessàriament han de donar resposta als objectius plantejats a l'inici de la mateixa. Per a la redacció de les conclusions s'ha cregut convenient recuperar els objectius presentats a l'inici del treball de recerca i estructurar-los en funció de la dimensió d'estudi a la que fan referència. En alguns casos es tracta de conèixer, en altres d'analitzar i en altres de proposar mesures de gestió, ja que no es pot oblidar on s'ubica la investigadora, que desenvolupa tasques de Direcció del Campus.

Posteriorment i per tal de seguir donant resposta als aspectes ètics de la recerca s'exposaran les limitacions que pot tenir l'estudi, algunes vinculades al moment temporal de desenvolupament de la recerca, altres relacionades amb la vessant metodològica i algunes relacionades amb el perfil de la investigadora.

Finalment es treballa en la proposta de noves línies de recerca, la idea de les quals ha anat sorgint mentre el projecte avançava, recerques que poden ser complementàries al que s'ha estudiat o constituir àmbits d'interès relacionats però no vinculats al present treball.

#### 12.2. Vinculació amb els objectius de la recerca.

Es presenten a continuació a la taula 12.1 els objectius de la recerca, tant l'objectiu general com els específics, estructurats a partir de tres blocs diferenciats

---

<sup>63</sup> Pedagoga. Cap d'estudis Centre Docent, Campus Docent Sant Joan de Déu.

d'acord amb el que es pretén amb cadascun dels objectius desenvolupats i presentats en el capítol 1. Així trobem els tres primers objectius específics que denominem de **fonamentació** (f), i que utilitzem tots tres per a aconseguir informació. Aquets tres objectius específics són conèixer quines són les representacions mentals dels estudiants respecte a tres conceptes: contracte pedagògic, cas integrat i Pla d'Acció Tutorial; la percepció i l'opinió d'estudiants i tutors respecte a les dues metodologies a estudiar, fent incidència en els aspectes de millora. El següent objectiu és d'**anàlisi** (a) i pretén establir quines són les característiques dels contractes que actualment s'estableixen dins del desenvolupament de les metodologies i, el darrer objectiu és de **gestió** (g) i busca l'establiment dels elements fonamentals que han de tenir els contractes pedagògics, dins de les dues metodologies estudiades, per tal de proposar i implementar millores.

Taula 12.1. Objectius generals i específics de la recerca.

OBJECTIU GENERAL	ASPECTES	OBJECTIUS ESPECÍFICS
Analitzar la funció facilitadora del contracte pedagògic en dues metodologies docents " El cas integrat" i el " Pla d'Acció Tutorial" utilitzades en el grau d'infermeria de l'Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu, basades en el treball cooperatiu i l'acció tutorial, a partir del constructe mental dels estudiants, la seva percepció i la dels tutors implicats.	<b>Fonamentació</b>	<b>f.1.</b> Conèixer la percepció dels estudiants respecte a les metodologies "Cas integrat" i "Pla d'acció tutorial".
		<b>f.2.</b> Conèixer l'opinió de tutors i estudiants respecte a les possibilitats de millora de les metodologies "Cas integrat" i "Pla d'acció tutorial".
		<b>f.3.</b> Conèixer quin és el constructe mental dels estudiants respecte al concepte "contracte pedagògic".
	<b>Anàlisi</b>	<b>a.1.</b> Analitzar les característiques dels contractes pedagògics establerts entre l'estudiant i el tutor dins de cadascuna de les metodologies.
	<b>Gestió</b>	<b>g.1.</b> Establir els elements fonamentals que han de tenir els contractes pedagògics, segons siguin pel Cas Integrat o el Pla d'Acció Tutorial.

Per a cada objectiu específic dels presentats a la taula 12.1 s'establiran conclusions que tindran en compte les dues metodologies estudiades i les opinions diferenciades d'estudiants i tutors.

### 12.3. Objectius de fonamentació.

A continuació es presenten de forma correlativa els tres objectius específics de l'apartat de fonamentació (f.1,f.2,f.3).

f.1. Conèixer la percepció dels estudiants respecte a les metodologies "Cas integrat" i "Pla d'acció tutorial".

El present apartat s'articula en dos blocs diferenciats corresponent a cadascuna de les metodologies estudiades, recuperant del capítol anterior per al seu desenvolupament, en primer lloc les agrupacions de paraules amb major nombre d'eleccions i posteriorment la classificació de les categories treballades en la taula 11.5: **coneixements, valoracions, valors i creences, comportaments, sensacions i somatitzacions**. S'inclouen també les opinions manifestades pels estudiants en el context de les entrevistes en profunditat.

#### Cas integrat

Les quatre primeres agrupacions de paraules resultants de les aportacions dels estudiants, pel que fa al Cas Integrat, tal i com s'han mostrat en el capítol anterior, han estat "grup", "treball", "recerca" i "estrès". Els tres primers conceptes defineixen l'essència de la metodologia: es treballa en grup, el producte final és un treball confeccionat entre tots i per a poder fer-ho és necessari tenir i desenvolupar competències en recerca, mentre el quart concepte, l'estrès, es vincula a les característiques organitzatives de la metodologia i a la diversitat de perfils dels estudiants que configuren els grups.

A continuació passem a mostrar les conclusions vinculades a l'objectiu f-1, d'acord amb la classificació de categories presentada en el capítol anterior.

**Coneixements.** A judici dels estudiants el Cas Integrat constitueix una metodologia grupal, conduïda per un tutor que vinculen al seu procés d'aprenentatge, adequada a l'ensenyament universitari, lligada de forma correcta a les assignatures de la carrera i orientada a l'adquisició de competències professionals. La metodologia els prepara de forma progressiva per a la recerca,

posa al seu abast tots els recursos del Campus per que puguin “saber fer” de forma autònoma.

**Valoracions.** En aquesta categoria els estudiants presenten una dualitat d'opinions, d'una banda fan una valoració positiva i diuen que la metodologia està ben organitzada i coordinada, consideren que és important, estimulante, dinàmica i li atorguen un caràcter “motivador” basat en que l'assoliment dels successius reptes que aquesta planteja, fan que l'estudiant sigui conscient de com s'incrementa el seu aprenentatge. Per un altre banda fan una valoració negativa i qualifiquen la metodologia, que consideren desorganitzada, com absurda, obligació, innecessària o teòrica.

Quan, en les entrevistes l'investigador aprofundeix en les causes que donen com a resultat aquesta valoració negativa, els estudiants manifesten que preferirien rebre els continguts en un format més de presencialitat que no haver de fer un treball en grup. Si no queda més remei que fer un treball preferirien que fos individual per poder-ho organitzar a la seva manera i si tampoc fos possible demanarien que no s'allargués tant en el temps. Les tres causes són exactament el contrari del que es pretén amb la metodologia: dotar a l'estudiant d'eines per cercar continguts curriculars, treballar la competència del treball en equip, facilitar temps suficient perquè l'estudiant pugui reunir-se en grup, cercar informació, estudiar-la i confeccionar el treball final.

**Valors i creences.** Els estudiants identifiquen un seguit de valors necessaris per estar vinculats de forma correcta amb la metodologia com són comprensió, respecte, constància, paciència, superació i solidaritat que emmarquem sota el concepte “saber estar”. Destaquen com a valor significatiu la responsabilitat i derivada d'aquest valor l'autoresponsabilitat en l'assumpció de la tasca demandada per la metodologia, aspecte que consideren derivat del compromís adquirit amb els companys de dur a terme el Cas Integrat amb qualitat.

**Comportaments.** Consideren que el Cas Integrat demanda esforç, dedicació i temps, els aboca a l'estudi i els hi dona molta feina. Reconeixen que al tractar-se d'una metodologia que es desenvolupa en grup es basa en la relació estudiant-

estudiant i estudiants-tutor, que necessàriament ha de contemplar temps de tutories i temps de reunions per a poder reeixir adequadament.

En el discurs dels estudiants es fa una constant referència a les característiques diferencials dels grups d'estudiants, fent molt d'èmfasi en que aquells que treballen i/o tenen responsabilitats familiars, a voltes tenen veritables problemes per a poder assistir a les reunions necessàries per treballar en grup i potser i segons la nostre opinió, és un factor prou important, sovint no poden, per manca de temps material, arribar als estàndards de qualitat i detall que els estudiants més joves que només estudien, volen aconseguir amb el treball. Aquest aspecte que està present en totes les entrevistes tant d'estudiants com de tutors, conjuntament amb la constatació de que els grups són massa nombrosos, acaba generant conflicte en el si del grup.

**Sensacions i somatitzacions.** Alguns dels estudiants declaren que la metodologia és llarga, pesada i avorrida, destacant, com s'ha comentat en el punt anterior, que sempre, sigui més important o menys, hi ha un cert conflicte en el grup i que tots aquests aspectes els hi generen estrès i sobretot sensacions de pressió, tensió i preocupació que hem definit com a nervis.

Destacar també les diferències presentades enfront de la metodologia en funció de les variables sociodemogràfiques estudiades. Així el grup d'estudiants majors de 21 anys presenten valoracions més crítiques, que vinculen a la sensació de pèrdua de temps, considerant la metodologia pesada i llarga i acusant de forma significativa el conflicte amb els companys. Cal recordar que és aquest grup d'estudiants el que més problema de dedicació i de temps presenta en el desenvolupament del Cas Integrat.

D'altra banda es presenta també una diferenciació entre els estudiants que viuen en parella que presenten certa angoixa per la presentació/exposició del treball en públic i vinculen la metodologia a un concepte ampli de coneixement, i els estudiants que viuen en pisos d'estudiants que reconeixen que la metodologia és adequada i facilita l'aprenentatge, però la consideren avorrida, generadora de conflictes amb els companys i d'un estrès significatiu.

A continuació presentem de forma resumida el que, d'acord amb els resultats recollits constitueix la percepció dels estudiants sobre la metodologia.

El Cas integrat és una metodologia grupal adequada al context universitari, estimulante, dinàmica i motivadora que busca dotar a l'estudiant per "saber fer". Treballa de forma intencional la competència del treball en equip, el compromís i la responsabilitat. Està considerada pels estudiants com llarga, pesada i generadora d'estrès. Aplega estudiants de diferents perfils, i amb possibilitat de dedicació diversa el que sovint genera conflicte en el compliment de compromisos i terminis.

### PAT

Seguint la forma de presentació utilitzada en l'apartat anterior recuperem les primeres agrupacions de paraules referides a aquesta metodologia: "seguiment", "tutor", "temps", "estrès", "carpeta" i "tfg", totes elles estretament vinculades al desenvolupament de la metodologia, basada en l'acció del tutor on el seguiment és una de les funcions principals, estesa en el temps al llarg dels quatre anys de durada del Grau. En el si de la metodologia es confeccionen dos productes molt importants i amb un pes específic en la carrera, la Carpeta d'Aprenentatge i el Treball fi de Grau i apareix de nou la somatització de l'estrès.

**Coneixements.** Els estudiants consideren que la metodologia afavoreix l'aprenentatge, té un contingut adequat, és progressiva pel que fa a l'adquisició de coneixements, presenta continguts directament relacionats amb el grau que es cursa, aprofundeix en competències vinculades a la recerca, el "saber fer" constitueix el centre dels esforços del tutor i els productes esperats són la carpeta d'aprenentatge i el treball fi de grau.

**Valoracions.** Els estudiants tornen a manifestar en aquesta categoria opinions contraposades; d'una banda consideren que la metodologia està ben organitzada i és útil, adequada i interessant, la defineixen com motivadora ja que valoren com a positiu les eines que la metodologia els hi aporta pensant en el futur

professional i de l'altre aporten significats negatius, esmenten desordre, objectius poc clars o canvi de tutors com els elements més distorsionadors.

Dins d'aquesta categoria mereix una consideració a part el que els estudiants opinen del tutor, aspecte en el que tornen a presentar-se importants diferències. Es reconeix la tasca del tutor com l'element nuclear per acompanyar a l'estudiant en l'assoliment de les competències i quan aquest acompanyament té dificultats que l'estudiant atribueix al tutor, ho presenta en forma de queixes, queixes sobre el perfil del tutor, que sovint veuen molt vinculat a l'àmbit laboral i amb mancances en aspectes acadèmics; queixes sobre la tasca del tutor, on mostren el seu desacord en la forma de treballar del tutor assignat i queixes sobre la relació amb el tutor, expressant que és vital que hi hagi empatia entre tutor i tutoritzat, perquè són moltes tutories, moltes reunions, molts moments delicats i és important que els aspectes de relació quedin ben travats.

**Valors i creences.** En aquest apartat el consens d'estudiants i tutors és total, el compromís és el valor que sustenta la metodologia, defineixen un "saber estar" que conté comprensió, constància, paciència, perseverança, respecte i sinceritat, adjudiquen un paper d'importància a la responsabilitat i manifesten que el recolzament rebut per part del tutor, dels professors i del Campus ha estat el que els hi ha permès culminar amb èxit totes les demandes presentades.

Val a dir en aquest punt que l'exercici de la funció tutorial sobrepassa l'àmbit acadèmic. Els tutors refereixen que s'ha de contemplar a l'estudiant com una persona, un conjunt d'elements i situacions que canvien i es transformen i que poden requerir suport acadèmic, però també emocional, consells sobre aspectes de la vida privada, ajuda i suport en temes que no tenen cap relació amb l'àmbit universitari.

**Comportaments.** Els estudiants defineixen la metodologia com a molt exigent, remarquen que han tingut molta feina, han hagut de dedicar molt de temps i d'esforç. Refereixen que han fet moltes consultes per avançar, són conscients de l'actitud d'ajuda del tutor, de la importància de la funció de guia i acompanyament, tot i que això hagi reportat moltes tutories i reunions, algunes obligatòries i



marcades en moments en que l'estudiant no sentia com a pròpia la necessitat de fer-les.

**Sensacions i somatitzacions.** Alguns dels aspectes tractats en el punt referit als comportaments (esforç, feina, obligació, etc) són desencadenants d'aspectes continguts en aquest apartat. Diuen sentir-se cansats i sols, parlen de considerar la metodologia com inútil, innecessària i avorrida, el que fa que al no poder desvincular-se d'ella per ser obligatòria, els hi provoqui estrès, nervis i ansietat.

Quan l'investigador aprofundeix en aquests aspectes, sobretot en les somatitzacions, els estudiants ho vinculen tot amb el TFG i més concretament amb la part final del treball, quan s'acosta el termini de lliurament i tot són presses.

És important en aquest apartat referit a la metodologia del PAT, recordar que el Treball fi de Grau és un producte exigent per la titulació que s'entén com la demostració de l'assoliment de les competències adquirides en el Grau, que és el Campus qui decideix que l'estudiant tingui un sol tutor al llarg del quatre anys, per tot allò que necessiti i que aquesta decisió, en aquesta recerca, contamina l'estudi de la metodologia, tant pel que fa al que diuen els estudiants, com pel que diuen els tutors.

Tal i com s'ha fet en el punt anterior a continuació es presenta de forma resumida el que els estudiants opinen del PAT.

El PAT s'estructura al voltant d'un procés d'acompanyament realitzat per un tutor al llarg dels quatre anys de durada del Grau, és integral, adequat al context universitari i motivador, orienta a l'estudiant en la progressiva adquisició de competències, l'assoliment d'objectius referits a la Carpeta d'Aprenentatge i el Treball fi de Grau, treballa en profunditat el "saber estar" a partir del compromís i la responsabilitat. És una metodologia molt exigent, amb molts tutors de perfils i formes de treballar diferents, demanda un excés de tutories els primers anys i poques quan es tutela el TFG, la confecció i presentació del qual genera cansament, nervis i estrès.

Les opinions dels estudiants en referència a les dues metodologies que s'han exposat en aquest apartat serveixen com a base de treball en les entrevistes en profunditat realitzades a estudiants i tutors, per aportar possibilitats de millora de les metodologies i donar resposta al següent objectiu de la recerca.

A continuació abordem el següent objectiu específic de fonamentació.

f.2. Conèixer l'opinió de tutors i estudiants respecte a les possibilitats de millora de les metodologies "Cas integrat" i "Pla d'acció tutorial".

En el procés de treball d'anàlisi, revisió i interpretació dels resultats obtinguts en la recerca, s'han anat posant de relleu les propostes de millora d'estudiants i tutors pel que fa a les dues metodologies estudiades. Tot i la prudència amb que es va redactar originalment l'objectiu, al llarg de l'anàlisi dels resultats, la investigadora no ha pogut apartar-se del seu perfil personal com a Directora del Campus, i per tant la posició i la mirada cap a aquestes propostes de millora s'ha fet amb gran càrrega de gestió, tant pressupostària com organitzativa. Gran part d'aquestes propostes són evidents, raonables i susceptibles de ser aplicades, sent en aquest format possibilista i gràfic que es presenten les conclusions d'aquest objectiu.

Evidentment, com a tota modificació de l'organització curricular i de gestió existent en el Campus, totes les propostes de millora han de ser aprovades en el si de la Comissió de Direcció i comunicades posteriorment al claustre general del centre.

Les millores es presenten integrades en una taula per cadascuna de les propostes i les metodologies. En la taula es mostra la proposta de millora, què és el que existeix en l'actualitat en referència a aquesta i quina és la concreció de la proposta; analitzant seguidament si la millora té repercussions econòmiques i/o organitzatives i si finalment s'aporten els resultats esperats.

## Cas Integrat

Pel que fa al cas Integrat es presenten tres propostes de millora, la primera de caire organitzatiu, taula 12.2, recull la demanda d'estudiants i tutors de treballar en grups més petits.

Taula 12.2. Propostes de millora. Cas Integrat 1.

<b>Proposta de millora. Grups més petits.</b>	
L'estructura del Cas Integrat ha de contemplar grups més petits d'estudiants.	
<b>Actualment</b>	<b>Proposta</b>
Entre 12 i 15 estudiants.	Entre 8 i 10 estudiants.
<b>Repercussió econòmica i/o organitzativa</b>	
Necessitat de contractar entre 3 i 5 tutors més. Necessitat de disposar de 2-3 espais físics més de forma simultània per tutories. Organització de formació per tutors.	
<b>Resultat esperat</b>	
Incrementar la satisfacció de l'estudiant. Facilitar al tutor les tasques de seguiment individualitzat de l'estudiant.	

El principal escull de la proposta és la necessitat d'utilitzar de forma simultània entre 2 o 3 espais físics més al reduir el nombre d'estudiants de cada grup, donat que el Grau d'Infermeria conviu amb altres ensenyaments i l'ocupació de l'aulari és plena. La proposta té una repercussió econòmica important, ja que els nous tutors que s'haurien de contractar serien professors col·laboradors de nova incorporació. No obstant aquestes consideracions, creiem que és una mesura que s'hauria d'aplicar el curs vinent 2016-2017 i utilitzar el segon semestre del curs actual per gestionar l'aulari buscant ubicació als grups i realitzar la selecció i formació de tutors.

La segona proposta està orientada a reforçar competències dels estudiants en relació al treball en equip i el concepte de "responsabilitat", tal i com es recull a la taula 12.3.

Taula 12.3. Propostes de millora. Cas Integrat 2.

<b>Proposta de millora. Treball en equip i responsabilitat.</b>	
Treballar amb els estudiants el concepte “treball en equip” i dins d’aquest el valor de la “responsabilitat”.	
<b>Actualment</b>	<b>Proposta</b>
Es treballa el concepte de forma transversal en diferents assignatures prèvies al primer cas integrat.	Introduir seminari específic dins de l’assignatura anual Fonaments d’infermeria, en el primer semestre. Seguir treballant el concepte transversalment.
<b>Repercussió econòmica i/o organitzativa</b>	
Adequació de càrregues professors titulars.	
<b>Resultat esperat</b>	
Conscienciar a l’estudiant de la importància del treball en equip. Treballar i reforçar l’autoresponsabilitat.	

El “treball en equip” és una competència que es treballa de forma transversal en quasi totes les assignatures del Grau en Infermeria, en alguns casos orientada al treball col·lectiu dels estudiants com una competència acadèmica i en d’altres fent referència a l’entorn laboral i tractant-lo com una competència professional. El que es proposa com a millora és treballar el concepte amb els estudiants de primer curs en el primer semestre, perquè puguin abordar el cas integrat de segon semestre havent treballat el concepte de forma intencional i orientat a l’assoliment de la competència acadèmica.

La proposta té una repercussió econòmica ja que comporta adequar les càrregues docents dels professors que han d’impartir el seminari específic. L’encàrrec als docents es pot realitzar en el moment de la revisió anual de les càrregues docents (juny de 2016) i, la impartició del seminari específic ha d’ubicar-se dins del primer semestre del curs 2016-2017.

La tercera proposta està dissenyada a donar suport als tutors en relació al concepte de “conflicte companys” que ha estat present en el discurs tant d’estudiants com de tutors, pel que fa a aquesta metodologia. Es recull la proposta a la taula 12.4.

Taula 12.4. Propostes de millora. Cas Integrat 3.

<b>Proposta de millora. Tractament conflicte companys.</b>	
Donar als tutors eines per detectar i tractar el conflicte.	
<b>Actualment</b>	<b>Proposta</b>
Es treballa en les activitats de formació de tutors.	Reforçar el contingut específic de gestió de conflictes en la formació de tutors. Involucrar a la psicòloga escolar del Campus com a docent i/o referent assessor.
<b>Repercussió econòmica i/o organitzativa</b>	
Adequació de la càrrega de la psicòloga escolar del Campus.	
<b>Resultat esperat</b>	
Eliminar el conflicte de la metodologia.	

Tal i com apareix el conflicte en la narració dels actors implicats en la metodologia és evident que ha de tractar-se de forma intencional i, aplicant els recursos que siguin necessaris. Es reforçaria el contingut vinculat a la gestió de conflictes en la formació per als tutors que ja s'imparteix en el Campus i s'involucraria la psicòloga escolar que actualment desenvolupa aquestes funcions pel que fa a l'àmbit de la formació professional. El paper d'aquesta figura podria anar des de la impartició com a docent dels continguts referits al conflicte, passant per la participació com a referent i assessor quan es detecten els primers signes de que pot iniciar-se el conflicte, fins a la mediació quan el conflicte sobrepasa l'àmbit acadèmic de resolució del tutor.

Un cop definit per part de la Comissió de Direcció a qui s'encarrega la impartició directe de la formació dins de les activitats adreçades a tutors del Cas Integrat, com en la proposta anterior, l'ajustament de la càrrega de la psicòloga escolar i l'encàrrec de les noves funcions de referent es pot realitzar en el moment de la revisió anual de les càrregues docents (juny de 2016). El contingut sobre gestió de conflicte s'hauria d'incloure en les activitats de formació que estan previstes pel segon semestre del curs actual 2015-2016.

Aquestes han estat les millores proposades per estudiants i tutors al llarg de la recollida de dades pel que fa al Cas Integrat.

## PAT

En l'apartat de les millores proposades pel que fa al Pla d'Acció Tutorial, aquestes queden concretades en tres i es presenten seguint el mateix esquema de presentació que el del punt anterior. La primera està relacionada amb la Carpeta d'Aprenentatge i es mostra en la taula 12.5.

Taula 12.5. Propostes de millora. PAT 1.

<b>Proposta de millora. Carpeta d'aprenentatge.</b>	
Millorar la carpeta d'aprenentatge. Alleugerar contingut. Virtualitzar.	
<b>Actualment</b>	<b>Proposta</b>
Carpeta física.	Virtualitzar la carpeta d'aprenentatge.
<b>Repercussió econòmica i/o organitzativa</b>	
Disseny carpeta d'aprenentatge virtual pròpia. Formació virtual de tutors. Canvi d'estructures i procediments vinculats a la carpeta.	
<b>Resultat esperat</b>	
Millorar el contingut de la carpeta. Incorporar competències en noves tecnologies. Innovar.	

Les opinions d'estudiants i tutors coincideixen en que el contingut de la Carpeta d'Aprenentatge s'ha d'alleugerar i cal atendre la demanda d'explorar la possibilitat de virtualitzar-la. El Campus porta avançant de forma decidida cap a la incorporació de les noves tecnologies en tots els ensenyaments que imparteix, de forma que totes les assignatures de tots els ensenyaments utilitzin la plataforma Moodle, un canvi pausat perquè s'està modificant cultura organitzativa, però sempre es tracta d'un pas endavant que no demanda retrocés ni planteja dubtes.

Sens dubte la creació d'una Carpeta de disseny virtual propi seria un canvi important i cal fer-ho bé, amb garanties de no malmetre els avenços assolits en la progressiva virtualització del Campus. Caldrà doncs crear una comissió interna que estudiï el tema i realitzi una proposta organitzativa i econòmica. Ens preocupa especialment garantir la connexió amb la Carpeta dels tutors del camp de pràctiques, pels quals és senzill validar un document escrit o fer un check-list però potser no serà tant immediat connectar-se a la plataforma i fins i tot pot no ser possible.

Es podria començar a treballar en el tema el segon semestre del curs 2015-2016, en el ben entès de que l'estudi ha de ser rigorós i presentar una proposta que es pugui implementar, tant pel que fa a la part organitzativa com a la part pressupostària.

Mentre això no es pugui dur a terme, la revisió del contingut de la Carpeta amb una orientació a racionalitzar i disminuir el contingut, és una tasca que es fa de forma habitual al final de cada curs, introduint-se sempre algun aspecte de millora.

La segona proposta de millora és genèrica i s'orienta a la millora de la metodologia tal i com es presenta a la taula 12.6.

Taula 12.6. Propostes de millora. PAT 2.

<b>Proposta de millora. Formació en valors.</b>	
Incloure més formació en valors institucionals en la formació dels tutors.	
<b>Actualment</b>	<b>Proposta</b>
S'avalua amb profunditat la metodologia al final de cada curs. Es dona formació als tutors, adaptada a les necessitats individuals. S'està fent recerca orientada a la millora.	Seguir amb la formació adaptada. Incorporar aspectes vinculats a valors institucionals. Finalitzar la recerca.
<b>Repercussió econòmica i/o organitzativa</b>	
Incrementar la dedicació docent a la formació dels tutors.	
<b>Resultat esperat</b>	
Facilitar la tasca dels tutors de PAT. Disposar d'eines reals per poder proposar accions de millora, a partir de les conclusions de la recerca.	

Pel Campus el PAT és estratègic i per tant es dedica força esforç, temps i recursos en realitzar al final de cada curs acadèmic una avaluació en profunditat del desenvolupament de la metodologia, que es concreta en un informe de seguiment, en el que es proposen, per a la seva discussió i aprovació, les millores que es considerin necessàries. Des de la posta en marxa de la metodologia el curs acadèmic 2010-2011, la formació dels tutors ha estat una prioritat. Poc a poc el grup de tutors s'ha anat consolidant i en l'actualitat permet un gran coneixement dels diferents perfils i l'organització de seminaris o activitats de tutela adaptada a

les necessitats individuals, sobre tot pel que fa a aspectes metodològics de la recerca.

Els continguts relacionats amb els valors institucionals estan presents en l'actualitat en les activitats formatives, no podria ser d'altre manera, ja que l'actuació dels tutors i els comportaments demanats per a poder formar part de l'equip docent, han d'estar en sintonia amb la nostre identitat com a membres de l'Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu, que està basada en els valors institucionals. Incrementar els continguts que hi estan relacionats no constitueix cap problema, és possible començar a treballar en les propostes de formació de forma immediata i incorporar els continguts en la propera sessió de formació a desenvolupar en el segon semestre del curs 2015-2016.

En el curs acadèmic 2014-2015 es va iniciar una activitat de recerca finançada des de la Fundació Sant Joan de Déu al voltant del PAT que es troba en fase d'elaboració dels resultats i que un cop conegudes les conclusions, aquestes ajudaran en la presa de decisions estratègiques.

La tercera proposta es presenta a la taula 12.7 i fa referència a l'estudi de la vinculació del PAT amb el TFG.

Taula 12.7. Propostes de millora. PAT 3.

<b>Proposta de millora. Vinculació Pat/TFG</b>	
Estudiar la vinculació PAT/TFG.	
<b>Actualment</b>	<b>Proposta</b>
S'està fent recerca orientada a la millora.	Impulsar la recerca. Iniciar un estudi sobre l'estructura actual de la metodologia del PAT.
<b>Repercussió econòmica i/o organitzativa</b>	
Reduir la dedicació docent d'alguns doctors titulars i incrementar la dedicació a la recerca. Seleccionar i contractar nous professors col·laboradors.	
<b>Resultat esperat</b>	
Conèixer quina és la opinió del grup de tutors. Disposar d'eines reals per la presa de decisions.	



Com s'ha dit anteriorment la vinculació del PAT amb el TFG és una decisió del Campus. En el moment de desenvolupar la metodologia es va considerar, en relació amb els valors institucionals i els objectius de Centre, que seria més beneficiós per l'estudiant tenir un sol tutor al llarg dels quatre anys de carrera, que aquest fos un referent acadèmic i el conductor dels dos grans productes del Grau: la Carpeta d'Aprenentatge i el Treball Fi de Grau, perquè és el tutor el que millor coneix a l'estudiant, la seva disponibilitat, les seves capacitats i el moment personal en que es troba. Conscients d'estar proposant un model diferent al de la resta de facultats i escoles d'infermeria, el disseny de la metodologia es va fer amb molt consens i acceptant que el model demanda un nombre molt elevat de tutors i que s'hauria d'invertir molt en coordinar, conduir i tutelar el grup dels tutors per tal que la seva actuació fos com el Campus volia que fos.

L'esforç ha estat molt gran des de la perspectiva dels estudiants. Malgrat les queixes **és un model consolidat i reeixit** que precisa d'algun retoc com podria ser la participació de forma estructurada d'experts en els temes triats pel TFG per la resolució de dubtes que sobrepassen el coneixement del tutor; participació que ja s'està portant a terme encara que d'una forma voluntarista i entregada per part dels professors titulars del Campus. Així doncs perquè plantejar si PAT i TFG han de continuar vinculats?, doncs perquè els tutors ho demanen, argumenten que el PAT, a partir del tercer curs, queda desvirtuat i ja no es tracta d'un procés tutorial pautat, sinó del tractament monotemàtic del Treball de fi de Grau.

Hi ha prou evidències en aquesta recerca com per a determinar que s'ha d'estudiar, fet que, com a investigadora, ressaltó en les conclusions i com a gestora, em preocupa i no puc deixar de banda.

En aquest sentit la proposta s'orientaria a iniciar una nova recerca focalitzada en el que ens diuen els tutors i orientada a la presentació de proposta de nou model o de modificació del model actual. Aquesta decisió comporta l'elecció d'aquells doctors titulars que han d'implicar-se en la recerca i per tant l'adequació de les seves càrregues docents i la selecció i posterior contractació de nous professors col·laboradors.

Els resultats per tal de poder prendre les decisions oportunes haurien de presentar-se abans de la finalització del curs 2015-2016.

Aquestes han estat les propostes de millora presentades al voltant de la metodologia del PAT.

A continuació presentem el darrer objectiu específic de fonamentació vinculat al contracte pedagògic.

f.3. Conèixer quin és el constructe mental dels estudiants respecte al concepte "contracte pedagògic".

Per presentar correctament les conclusions referides a aquest objectiu recuperem la classificació de les categories treballades en el desenvolupament de l'objectiu f.1 d'aquest mateix capítol, **coneixements, valoracions, valors i creences, comportaments, sensacions i somatitzacions**. Cal recordar que es tracta d'una representació mental dels estudiants davant la demanda de definir en paraules el concepte "contracte pedagògic".

Les primeres agrupacions de paraules amb major nombre d'eleccions referides al concepte són "compromís", "aprenentatge", "responsabilitat" i "contracte" i segons la nostra opinió donen una idea molt clara de com visualitzen o imaginen el contracte pedagògic des de la vessant de com s'impliquen i que necessiten per poder resoldre, evidentment, el compromís de compliment, la responsabilitat per no defallir en aquest compromís i l'acceptació de que el contracte està vinculat a l'aprenentatge.

Presentem a continuació quines han estat les aportacions d'acord amb les classificacions abans esmentades.

**Coneixements.** Els estudiants parlen del contracte com una eina metodològica, utilitzada en un marc educatiu, vinculada a l'adquisició de competències, el "saber fer", on tenen paper diferents actors: estudiant, professor i tutor.

**Valoracions.** De nou els estudiants presenten valoracions contraposades, d'una banda parlen d'aspectes organitzatius positius, de planificació, organització i motivació i de l'altre presenten queixes sobre el perfil i la tasca del tutor i diuen que segons el seu criteri el "contracte pedagògic" en el Campus significaria cost econòmic.

**Valors i creences.** El compromís com a concepte que dóna aixopluc i consistència al "saber estar", al respecte, a la responsabilitat i a la sinceritat.

**Comportaments.** Els estudiants opinen que el contracte significa obligació, que tota obligació demanda treball i esforç i defineixen uns comportaments esperats per part del tutor en el si de la relació que ha d'existir per fer efectiu el contracte, aquests comportaments són: ajuda, consulta, seguiment i professionalitat.

**Sensacions i somatitzacions.** En aquest punt els estudiants es refereixen de nou a l'estrès que defineixen com a malestar, cansament i confusió i als nervis que identifiquen amb inquietuds enfront al desconegut.

A partir de les classificacions presentades anteriorment s'elabora un resum del que pensem és el constructe mental de l'estudiant en referència al "contracte pedagògic" en el que s'intenta treballar a la vegada amb els aspectes positius i negatius que s'han plantejat.

El contracte pedagògic s'entén com una eina metodològica, orientada a adquirir competències per "saber fer"; la base de la metodologia està en la relació entre estudiant i tutor sustentada pel **compromís** d'ambdós actors. És una eina que demanda esforç i treball, susceptible de generar estrès i en la que s'ha de cuidar de forma especial el perfil del tutor i la tasca desenvolupada en el procés tutorial, per tal de garantir l'èxit de la metodologia.

A continuació es presenten les conclusions referides a l'objectiu específic que s'ha anomenat d'anàlisi i aborda les característiques actuals dels diferents tipus de contracte utilitzats en les dues metodologies estudiades.

a.1. Analitzar les característiques dels contractes pedagògics establerts entre l'estudiant i el tutor dins de cadascuna de les metodologies.

Al llarg de les entrevistes en profunditat realitzades a estudiants i tutors s'han pogut anar destriant les característiques dels contractes pedagògics que actualment s'estableixen dins de les metodologies. S'ha recollit allò que fan els tutors entrevistats i allò que saben que fan els seus companys i, probablement, sigui el que fa la majoria, però potser si interroguéssim a tots els tutors de l'equip de tutors del Campus podríem trobar algunes iniciatives diferents.

A continuació presentem el quadre 12.1 on es recullen de forma comparativa quines eines utilitzen els tutors per a establir els seus contractes i garantir el compliment de les tasques assignades.

Quadre 12.1. Eines d'establiment de contracte.

Utilitzades per les dues metodologies
1. Seguiment de la guia docent. 2. Confecció d'actes amb establiment d'encàrrecs i terminis. 3. Pactes verbals.
Utilitzada només en el cas integrat
4. Signatura d'actes consensuades.
Utilitzada només en el PAT
5. Constància per correu electrònic e-mail.

A continuació comentarem de forma breu cadascun d'aquests aspectes, primer aquells que són coincidents i posteriorment els que només es corresponen a una de les metodologies.

### **1. Seguiment de la guia docent.**

Existeix un consens entre estudiants i tutors en afirmar que les guies d'ambdues metodologies són extenses, adequades i marquen de forma molt clara els processos a seguir, les tutories a fer i amb quins continguts prioritaris, els terminis a complir i els resultats esperats de cada metodologia.

## **2. Confecció d'actes amb establiment d'encàrrecs i terminis.**

En les dues metodologies una forma d'endreçar el contingut de les tutories ha estat la confecció d'actes. En la majoria dels casos els tutors refereixen que són els estudiants de forma rotatòria els qui han assumit les tasques de secretari i han pres notes, confeccionat actes de les reunions/tutories i les han fet arribar als companys pocs dies després de la trobada. També en tots els casos les actes contenen un apartat en el que quedaven consignats els encàrrecs pendents per a la propera reunió/tutoria.

## **3. Pactes verbals.**

La forma més habitual d'arribar a acords en les dues metodologies. Els estudiants manifesten que és una bona manera de fer, tot i que de vegades, si les tutories són espaciades en el temps, pot fallar la memòria. Els tutors comenten que el pacte verbal és la base de funcionament, però sovint no n'hi ha prou, perquè la interpretació que es pot fer d'un encàrrec verbal, temps després de fet, pot estar molt distorsionada.

## **4. Signatura d'actes consensuades. Cas Integrat.**

Un dels tutors explica que, com fan altres companys, les actes de les reunions es confeccionen mentre aquesta avança, s'escriuen a mà, es consensuen al finalitzar la reunió i es signen per part de tots els participants. Aquests prenen nota de forma individual de què és el que els hi toca fer a ells, l'acta la recull el tutor i si és necessari qualsevol estudiant la pot demanar per fer una fotocòpia.

## **5. Constància per correu electrònic e-mail. PAT.**

Els tutors refereixen que sobretot pel que fa al període en que estan tutelant activament el TFG, una de les formes de contacte habitual a banda de les tutories és el correu electrònic i que procuren utilitzar el que escriuen tant ells com l'estudiant, com una eina de pacte i consens. Expliquen que quan reben una trucada telefònica i l'estudiant demanda consells o fa preguntes, acostumen a demanar-li que ho escrigui en un mail, per poder tenir una eina que reforci i concreti el que s'ha dit verbalment.

Aquestes són les eines utilitzades, allò que concreta com estructurarem el pacte, la manera en com estudiant i tutor es posen d'acord sobre què cal fer a continuació, però res d'això seria possible si no existís una mena de ciment invisible que al llarg del discurs analitzat a partir de les entrevistes ha anat sorgint de forma transversal i que es concreta en tres conceptes: **confiança, responsabilitat i compromís**.

Es desenvolupen a continuació aquests tres conceptes d'acord al significat que tenen per a estudiants i tutors, expressats en la recerca. Com a introducció s'aporta la definició del terme segons el Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans.

### **Confiança**

Destaquem tres accepcions del terme que s'ajusten al que estudiants i tutors han explicat:

- 1) relació existent entre persones que es tenen mútuament confiança, franquesa.
- 2) seguretat de qui compta amb el caràcter, la capacitat, la bona fe, la discreció d'algú.
- 3) familiaritat en el tracte.

Tal i com s'ha vist en el capítol anterior referit als resultats, els estudiants manifesten que la **confiança** està en la base de la relació amb el tutor, a qui expliquen aspectes de la seva vida que no són acadèmics i de qui esperen discreció. Diuen també que el tracte que els hi dispensen tutors i professors és "familiar". D'altra banda els tutors reivindiquen la **confiança** com un valor fonamental, que podria veure's afectat per l'aplicació del contracte, si no es fan molt bé les coses.

Al llarg de les entrevistes realitzades hem pogut copsar un aspecte que considerem molt rellevant, **els estudiants diuen que reben allò que els tutors diuen que donen**, els estudiants parlen de com han estat acollits al Campus, de la cura que es posa en els processos de relació, de l'atenció personalitzada dels tutors, però també dels professors, inclouen en el discurs el concepte "família", que és un concepte interioritzat i impulsat per l'Orde Hospitalari i que es treballa

en el Campus per donar a entendre com volem que sigui el tracte als nostres alumnes i estudiants. Els tutors expliquen que atenen als estudiants tutelats des de la vessant més holística possible, ajudant, estant presents quan l'estudiant ho necessita, donant respostes acadèmiques i també humanes, diuen que són acollidors, empàtics i hospitalaris, perquè aquest és el tarannà del Campus i com volem que sigui l'atenció professional que donem.

Aquest fet que considerem magnífic, ho és encara més quan constatem que els tutors assignats a dos dels tres alumnes entrevistats que manifesten haver rebut aquest tipus d'atenció, són professors col·laboradors i només un és professor titular.

Aquest fet ens porta a les següents consideracions:

- 1) Estem fent bé la transmissió dels valors institucionals.
- 2) La formació/informació/relació amb l'equip dels tutors està ben treballada i és consistent.
- 3) Projectem realment la imatge que volem donar.

I tot això passa perquè els comportaments vinculats a l'atenció a l'estudiant, al tracte directe, estan interioritzats, han passat a formar part de la cultura del Campus i del repertori de comportaments bàsics dels professors i tutors, implicats en processos de tutorització, siguin titulars o col·laboradors.

### **Responsabilitat**

Destaquem dues accepcions de la paraula:

- 1) qualitat de responsable,
- 2) capacitat de respondre d'alguna cosa, de garantir la realització d'una tasca, el compliment d'un deure, de donar-ne raó.

Són bàsicament els estudiants els que esmenten la responsabilitat i ho fan sobre tot en referència al Cas Integrat i com una característica necessària per abordar el treball en equip. Parlen de "acceptar la part que et toca" (EST2), "...fer la part de cadascú ben feta" (EST3), són conscients de que és necessari l'esforç individual per obtenir una bona qualificació de grup.

En el Campus treballem la responsabilitat com una eina bàsica de la relació humana. Des de la vessant acadèmica la vinculem a l'autonomia de l'estudiant com a valor lligat al desenvolupament, es busca responsabilitzar a l'estudiant en el seu aprenentatge i que sigui madur i solidari en totes aquelles activitats en grup que es proposen al llarg de la carrera. Des de la vessant de valors professionals, entenent que a l'altre banda de l'acció laboral hi ha una persona, entenent que l'atenció que es dona es fa des d'un equip multidisciplinar, la responsabilitat és cabdal per l'exercici professional i es treballa de forma transversal en totes les assignatures del currículum amb contingut propi de la disciplina infermera.

Aquest fet ens porta a les següents consideracions:

- 1) S'està treballant de forma correcta el valor de la responsabilitat.
- 2) S'ha de mantenir la presència del valor de forma transversal en les assignatures de currículum propi.

### **Compromís**

Destaquem dues accepcions de la paraula:

- 1) obligació concreta per una promesa, una paraula donada.
- 2) escriptura o acta en què les parts atorguen un conveni.

Apareix de forma constant en tots els resultats analitzats ocupant un lloc destacat. Estudiants i tutors manifesten que és la base de la relació i imprescindible perquè els resultats esperats de les dues metodologies i en el cas del PAT el procés tutorial funcioni. Diuen i estem d'acord que el compromís també els sobrepassa i ha d'estar present en tots els àmbits per on estudiants i tutors es mouen. Així el significat que donen a la paraula és molt ampli i comprèn una multiplicitat d'aspectes.

**Compromís** de l'estudiant amb si mateix ja que és ell qui té la clau del seu aprenentatge i el que decideix el ritme d'implicació; **compromís** de l'estudiant amb el tutor per anar superant els nivells d'exigència de la metodologia, per complir amb els terminis, per assistir a les tutories, per escoltar els seus consells. **Compromís** de l'estudiant amb els seus iguals per donar tot el possible de sí



mateix en la consecució d'un objectiu comú, **compromís** del tutor amb l'estudiant, per establir fites que puguin ser assolides, per complir els terminis, per donar una atenció de qualitat. **Compromís** de la Direcció del Campus amb l'estudiant i el tutor, facilitant els recursos necessaris per l'aprenentatge, donant formació permanent als tutors, atenent a les demandes imprevistes per gestionar la solució, millorant la metodologia any rere any i per suposat **compromís** del Campus Docent amb la societat, reflexionant, creixent, impulsant i innovant de forma permanent per donar una atenció docent de màxima qualitat que retorni a la societat individus amb altes capacitats professionals, infermeres i infermers excel·lents, que a més tinguin un repertori de valors humans que els facin bones persones.

Quan treballem la transmissió de valors en el Campus ens agrada recordar una frase que el Germà Quim Erra diu molt sovint: "els valors es transmeten per contagi". Pensem que és absolutament cert, l'exemple, el comportament lligat al valor que demostra que està present, és el fet que més adhesions al valor comporta i estem segurs que el **compromís** ha estat present i visible des de la jornada de benvinguda als nous estudiants i inici del pla d'acollida, el primer dia del curs, fins el dia que venen a recollir els papers de la titulació i a més un valor practicat per tot l'equip educatiu: professors, gestors, PAS, informàtics i bibliotecàries.

Aquest fet ens porta a les següents consideracions que ens permetem ajustar al símil sanitari i està en coherència amb l'afirmació del paràgraf anterior:

- 1) El compromís ha estat un valor que s'ha transmès per **contagi**.
- 2) Cal seguir **infectats**.

A partir d'aquests elements actualment presents en els contractes pedagògics utilitzats pels tutors en les dues metodologies estudiades s'intenta donar resposta al darrer dels objectius, que busca determinar com s'han d'estructurar aquests contractes en el futur i hem denominat de gestió.

g.1. Establir els elements fonamentals que han de tenir els contractes pedagògics, segons siguin pel Cas Integrat o el Pla d'Acció Tutorial.

Per poder realitzar una proposta de conclusió que orienti vers l'establiment d'uns elements bàsics en que sustentari el contracte pedagògic, cal reflexionar al voltant d'un aspecte que considerem important i que s'ha anat mostrant al llarg de la presentació dels resultats, relacionat en com es defineixen a si mateixos els estudiants i en com els defineixen els tutors. Com s'ha pogut observar al llarg de les diferents anàlisis el concepte utilitzat ha estat **alumne** no estudiant.

Per tal de clarificar el que es vol exposar cal recuperar els aspectes teòrics que configuren aquests dos conceptes. És evident que existeix una diferenciació conceptual entre estudiant i alumne, basada en com el docent projecta una o altra concepció sobre les persones que participen en la formació.

Tal i com s'ha comentat en el capítol 7 de la present recerca, comentari que creiem necessari recordar en aquest apartat per poder estructurar de forma correcta la reflexió que ens permet presentar la conclusió, d'acord a les aportacions de Bautista et al. (2006) i Guilera (2012) l'**alumne** es correspon a un perfil tradicional molt dependent de l'acció docent, conceptuat com un recipient quasi buit en el qual s'han d'abocar els coneixements, desenvolupador d'un rol passiu, amb relativa o escassa implicació en el seu propi aprenentatge, movent-se en un entorn de competició amb altres alumnes, orientat a l'obtenció d'una qualificació i la superació d'assignatures i cursos, utilitzant com a recurs principal destreses memorístiques i de replicació de coneixements. L'entenem com poc format, poc madur per desenvolupar-se sol en l'aprenentatge, dependent del guiatge directe del professor i necessitat de l'exercici del control d'aquest en els processos educatius.

L'**estudiant** es correspon a un perfil que busca mantenir unes pautes de funcionament basades en l'autonomia i la maduresa, té la capacitat per a desenvolupar un sentit crític que li permeti integrar coneixements de forma reflexiva, és proactiu, està compromès amb el seu aprenentatge, treballa en entorns col·laboratius amb altres estudiants, desenvolupa destreses relacionades amb la recerca, selecció i processament de la informació, aplica estratègies per

desenvolupar un aprenentatge autònom, reflexiona sobre el que fa i ho millora, una gran part de l'acció docent es desenvolupa al voltant d'ensenyar a aprendre i d'acompanyar.

Ha estat sorprenent i a la vegada un xic contradictori que els estudiants i tutors interrogats utilitzessin el concepte alumne com una definició recurrent al llarg del discurs i, a la vegada, fessin palès comportaments i creences molt vinculades a l'autonomia en l'àmbit de l'aprenentatge. Sigui com sigui aquest és un aspecte a treballar en profunditat.

És necessari modificar aquesta visió, pel que fa a la vessant dels estudiants, fent-los coneixedors de la diferència entre conceptes i de la situació diferencial respecte a altres nivells educatius que representa estar en la universitat, fent-los participants del que s'espera d'ells i de com seran acompanyats perquè de forma gradual abandonin la característica d'alumne per assumir la d'estudiant. Des de la vessant dels professors/tutors, revisant l'organització dels aprenentatges i la transmissió de coneixements, aprofundint en el "aprendre a aprendre" i tot i estar desenvolupant un procés tutorial de molta proximitat com el PAT, tenir sempre present que el resultat esperat és l'autonomia de l'estudiant.

Prendre les mesures necessàries a partir d'un consens general amb el claustre del Campus primer i amb l'equip de tutors posteriorment, ens portarà a un treball intern que considerem bàsic per a poder assentar una innovació com la que volem desenvolupar vinculada al contracte pedagògic.

Com s'ha pogut observar al llarg de la presentació dels resultats, els estudiants són conscients que en les dues metodologies estudiades s'estableixen pactes de funcionament i els tutors ratifiquen aquest fet i expliquen com treballen aquests pactes. Interrogats els estudiants al voltant de la possibilitat de formalitzar aquests pactes en un contracte formal, que es signi per ambdues parts, les opinions són diverses. Un dels estudiants manifesta que no és necessari, els altres dos es mostren a favor i tots diuen que, de fer-se, s'ha de fer molt bé, que s'ha d'explicar des de primer curs, perquè culturalment no estem preparats per establir pactes formals i signar-los.

La resposta dels tutors també és variada, un d'ells no hi està gaire d'acord, perquè entén que l'excessiva formalització que podria suposar un contracte escrit i signat podria malmetre la confiança que sustenta una acció tutorial, tot i que aquest mateix tutor, en la reflexió al llarg de l'entrevista, acaba argumentant que si el contracte s'utilitza com una eina de millora i creixement i no com a control rígid, podria ajudar a la coresponsabilització dels estudiants. Els altres tutors manifesten estar desenvolupant estratègies que formalitzen pactes fins i tot amb signatures i es mostren totalment d'acord en estudiar possibles fórmules de formalització dels pactes.

A continuació en la taula 12.8 es mostren aquells elements que configuren la proposta del contracte pedagògic a desenvolupar en el Campus.

Taula 12.8. Elements del contracte pedagògic.

Elements	Concrecions
Característiques	Model narratiu. Suport escrit. Text consensuat.
Objectiu general	Assolir objectius d'aprenentatge consensuats entre estudiant i tutor.
Contingut	Objectius assolibles, ubicats en el temps, amb terminis de consecució, adaptats al perfil i la realitat de l'estudiant en cada moment.
Valors de base	Confiança mútua. Responsabilitat. Compromís.
Intencionalitat	Ser trencat i tornat a redactar. Avançar amb l'estudiant.
Formalització	Signatura

La proposta contempla un contracte escrit en el que els acords entre estudiant i tutor estiguin consensuats. L'objectiu general del contracte és assolir els objectius d'aprenentatge que estiguin fixats en cadascuna de les metodologies: Cas Integrat i PAT, els continguts els visualitzem com a porcions petites de parts més grans, és a dir, objectius que siguin fàcilment assolibles, que tinguin principi i final, per tant terminis de consecució, que s'adaptin al que l'estudiant pot donar des de tots els àmbits del que és la seva realitat, des de les capacitats pròpies, però

també des del moment personal que estigui vivint, perquè aquest condicionarà la dedicació, la càrrega de treball que es pot assumir i la qualitat del producte final.

La proposta contempla uns valors de base que ja estan reconeguts i practicats per estudiants i per tutors i que coincideixen amb els valors que la Direcció pensa són els adequats; el contracte ha de ser molt flexible, tal i com expressàvem en el capítol del marc conceptual referit al contracte, ha de respondre al continu **dissenyar- negociar- pactar- complir- redissenyar**, sempre adaptat al que l'estudiant pot donar. Així seguint a Brousseau (2004), Sensevy (2007) i Arboleda (2012), com alguns dels autors que treballen la intencionalitat del contracte, i considerem més significatius, el contracte ha de trencar-se cada cop que els objectius s'han assolit i posteriorment s'ha de redactar un nou contracte.

Finalment declarem estar totalment d'acord amb la proposta de Przesmycki (2000) de que el contracte es formalitzi amb una signatura de les dues parts que convenen i subscriuen els pactes escrits (estudiant i tutor) i en aquest sentit voldríem aportar una reflexió: en els darrers anys i especialment en el camp de les ciències de la salut, la simulació entesa com una aproximació el més acurada possible a la realitat, s'ha anat convertint en una eina formidable per afavorir l'aprenentatge. En un inici estava només vinculada a l'aprenentatge clínic i les simulacions s'orientaven a la resolució de casos pràctics, patits per un nino de pràctiques sovint d'alta complexitat i provocats en un entorn físic d'urgències, d'UCI, hospitalització, quiròfan, sala de parts, etc.

Com a tota metodologia innovadora s'ha exprimit al màxim i l'ús, la pràctica, ha generat reflexió, ha impulsat la incorporació d'altres metodologies com el rol-playing i s'ha incorporat en el currículum docent la simulació de situacions que no treballen competències clíniques, sinó competències de comunicació i resolució de problemes no vinculats a l'àmbit hospitalari com la comunicació de notícies adverses, l'atenció a consultes d'infermeria en l'àmbit de l'atenció primària, d'atenció domiciliària, etc. Ja no es treballa amb ninos de pràctiques, que fan taquicàrdies, es queixen, ploren i fins i tot es moren, sinó amb actors entrenats, que improvisen, que s'enfaden, que no entenen el missatge, que discuteixen el tractament, que planten cara, etc.

Al fil d'aquesta reflexió entenem que la formalització del contracte pedagògic s'ha de fer des de la simulació real d'un contracte entre les parts, com qualsevol contracte en el món real, el contracte laboral, el contracte de lloguer, el contracte de compra d'un telèfon mòbil, etc, es signen. **El contracte pedagògic en l'àmbit universitari simula la realitat i ha de signar-se.**

És evident que la proposta continguda en la taula 12.8 que descriu quins són els elements que configuren la proposta de model del contracte pedagògic a implementar en el Campus, constitueix, respecte a com s'articulen els pactes dins de les dues metodologies estudiades, el Cas Integrat i el PAT, una innovació que caldrà incorporar adequadament per garantir el seu èxit.

D'acord amb Tomàs, Borrell, Castro, Feixas, Bernabeu i Fuentes (2009) la innovació està vinculada a la creativitat, entesa aquesta com la capacitat de generar idees noves, generalment des de la reflexió sobre la pròpia pràctica. No tot canvi és una innovació, però la innovació sempre significa canvi i també significa necessàriament, per a poder-se implementar, que hi hagi disponibilitat favorable al canvi. És important potenciar la creativitat que permeti innovar i per tant provocar canvis en la Universitat. Com afirma Parcerisa (2010) tot canvi pot suposar conflictes que s'han d'afrontar i resoldre, però també suposa oportunitats; de com s'afrontin els conflictes i s'aprofitin les oportunitats dependrà el model d'universitat del futur.

L'equip educatiu del Campus té una alta tolerància al canvi, contrastada a partir de com s'ha anat transformant, creixent i desenvolupant aquest, com s'ha donat resposta a reptes totalment nous que han fet que les persones en molts casos es reinventessin, abandonant la seva àrea de confort, ampliant competències pròpies, adaptant-se per donar la millor resposta als nous requeriments que han anat apareixent des de tots els àmbits en els darrers deu anys: nova titulació de Grau en Infermeria (de tres a quatre anys), desenvolupament de cicles de formació professional, obtenció del doctorat, obtenció d'acreditacions, implementació del sistema de garantia de la qualitat, avaluació de centre, avaluació de la titulació, implementació d'un màster universitari, disseny d'un

segon màster universitari, disseny i implementació d'un model de carrera professional, participació de tots els professors en diferents línies dins d'un grup de recerca emergent. La llista podria ser encara molt més extensa, però creiem que l'exposa't fins ara reflecteix el que es volia afirmar en aquest punt.

Estem d'acord en el que comenta Sallós (2010) sobre que no té sentit dissenyar estratègies de canvi i innovació docent en les que no s'impliqui als estudiants, s'ha de buscar la participació i defugir la temptació d'implementar "novetats" de forma obligada i sense diàleg i tenir molt en compte, com apunta Zabalza (2003), que l'èxit de qualsevol programa rau en la satisfacció d'aquells que hi participen, principalment els estudiants i la comunitat educativa. Per tant el disseny de la implementació del contracte pedagògic al Campus Docent Sant Joan de Déu, ha de fer-se partint de les següents premisses:

- 1) S'ha de consensuar amb la comunitat educativa.
- 2) S'ha de dissenyar en format de prova pilot per aplicar el curs 2016-2017.
- 3) Aquesta prova pilot ha de permetre recollir evidències per poder desenvolupar una avaluació en profunditat.
- 4) S'ha d'incloure en els processos de treball de les dues metodologies.
- 5) S'ha de dotar amb el suport documental que li sigui propi.
- 5) S'ha de poder implementar amb caràcter general el curs 2017-2018.

Per tal de concloure aquest apartat que recull les conclusions del treball de recerca en relació als objectius plantejats a l'inici del mateix, s'inclou l'aportació d'un dels tutors entrevistats que entenem constitueix una potent reflexió:

"Si volem una societat diferent, una professió diferent, hem de creure en la formació i l'educació i ser coherents, els alumnes sobretot es queden amb els exemples, amb els exemples de comportament que els hi donem; ser pacients i no esperar a veure resultats immediats, hem de confiar que si fem les coses ben fetes algú ens seguirà i en algun moment es produiran canvis, i fer les coses gratis, vull dir que no veuràs els resultats, ningú et felicitarà, però tu has iniciat el camí, has posat en marxa el motor...".

### 12.3. Limitacions de la recerca.

En aquest apartat es recullen aquells aspectes que han anat apareixent al llarg de la recerca i han suposat una dificultat en algun moment de la mateixa o quelcom que pot haver influït en els resultats obtinguts. De tots els possibles hi destaquem aquells que creiem han pogut crear limitacions importants en tota aquesta investigació, com són, el perfil de la investigadora, les característiques del grup classe, la novetat i el moment temporal. Veiem a continuació cadascuna d'aquestes limitacions:

#### **Perfil de la investigadora**

Més que el concepte formal de perfil d'investigador, ens referim al fet d'ocupar la Direcció del Campus Docent i estar realitzant una recerca en el seu context i, en aquest sentit han estat tres els aspectes que caldria destacar, el primer d'aquests aspectes està relacionat amb els **estudiants**; d'una banda el fet de ser la Directora i haver demanat col·laboració de forma anticipada en la recollida de dades mitjançant el qüestionari d'associació lliure de paraules i haver passat el qüestionari entre classes en un dia lectiu va fer que l'afluència i participació dels estudiants fos molt alta. De l'altre va ser complicat reclutar estudiants per fer les entrevistes en profunditat i es va haver de treballar el clima intern de la mateixa perquè parlessin amb confiança.

El segon està relacionat amb els **tutors** i les entrevistes en profunditat. Els quatre tutors van ser triats específicament i tots van acceptar participar en la recerca, es va treballar el clima intern de l'entrevista, però no es va poder deslligar el fet de que els tutors, tots ells professors titulars, estaven parlant amb el seu superior jeràrquic.

El tercer aspecte està relacionat amb la **posició** pròpia dins la institució. Exercir la Direcció, haver escoltat molt als estudiants en les seves reivindicacions i queixes, haver llegit els informes d'avaluació i propostes de millora de les companyes de l'equip de Direcció responsables de les metodologies, haver estat tutor en una de les primeres edicions del Cas Integrat, ha ajudat en tot el procés d'anàlisi dels resultats obtinguts; posseir informació privilegiada respecte a la disponibilitat



pressupostària i els objectius i valors institucionals, ha permès poder abordar una part dels objectius de la recerca des de l'aplicabilitat possibilista.

Al llarg de tota la recerca ha estat present la posició des d'on es situava la investigadora i la forma com estava mirant, fet que potser en alguns moments ha suposat una limitació dels resultats obtinguts.

### **Característiques del grup classe**

El grup objecte d'estudi configurava la primera promoció de grau, eren coneixedors de l'important rol que els hi tocava jugar, sempre serien "la primera promoció" de graduats. Com s'ha vist en la descripció del perfil general, eren estudiants amb una bona nota de tall, motivats i amb ganes d'aprendre, però també sovint s'etiquetaven a ells mateixos com a "conillots d'Índies" de moltes innovacions introduïdes en el currículum, la més important l'avaluació contínua.

El grup classe, entès aquest com el conjunt d'estudiants dels dos torns, mostraven un esperit molt crític, de vegades desmesurat i sempre relacionat amb la sensació de que amb ells "s'experimentaven" continguts i metodologies.

### **Novetat**

En aquest punt el Cas Integrat no representava cap problema, era una metodologia ja implementada en la Diplomatura d'Infermeria, inserida en el currículum de la titulació amb normalitat.

El que era totalment nou era el PAT: ja que era el primer cop que es desenvolupava amb el disseny propi del Campus, que hi vincula el TFG, aspecte que té una gran rellevància dins de la metodologia com ja s'ha explicat. Pels estudiants un mètode de funcionament que, com tot, al ser el primer cop que es desenvolupa, presenta errors, mancances i està clar que té àrees de millora. En el moment de lliurar el qüestionari d'associació lliure de paraules alguns dels estudiants interrogats van dir en veu alta com una brometa, "home, m'agrada que em facis aquesta pregunta", a la vista del comentari quedava clar que el que opinarien recolliria prioritàriament tots els aspectes negatius de les metodologies.

Pel que fa als professors tutors, el PAT era una metodologia en la que s'havien invertit moltes hores, per la que havien anat avançant amb cura i amb experimentació i que a mida que es desenvolupava anava obrint interrogants i ens proporcionava elements de canvi i de millora.

### **Moment temporal**

En el moment en que s'inicia la recollida de dades amb l'administració del qüestionari d'associació lliure de paraules els estudiants estan a punt de lliurar el seu TFG, estan cansats, enfadats, molestos i estressats i aquestes emocions es fan evidents en les respostes donades.

#### 12.4. Continuïtat de la recerca.

En aquest apartat ens agradaria poder exposar dues propostes de continuïtat diferents, una directament vinculada amb la present recerca i l'altre relacionada amb els resultats obtinguts.

Creiem, com ja s'ha dit en aquest mateix capítol, que cal seguir treballant amb el PAT, perquè és una metodologia estrella pel Campus, perquè s'ha demostrat que és un model d'èxit pels estudiants, perquè els tutors plantegen dubtes respecte si el mateix tutor de PAT ha de ser el del TFG o es pot intentar desvincular-los i, quin grau de desvinculació seria l'acceptable si decidim treballar-ho per separat. Així hi ha tot un camp de recerca obert al voltant de la metodologia que s'haurà d'abordar de forma bastant immediata i que sobrepassa el concepte de millora. És a dir no es pot aplicar de forma directa i requereix d'una bona recollida de dades, amb participació àmplia, per poder prendre decisions encertades.

D'altre banda i entenent que és un camp de recerca on la investigadora està molt còmode, cal aprofundir en els aspectes de transmissió de valors i si els tres valors que han sorgit a partir del que estudiants i tutors manifesten, considerem que estan consolidats, començar a treballar algun altre valor que observem no està tant interioritzat en els joves com el **respecte** o un altre que forma part de l'ADN institucional com és la **solidaritat**. Perquè com ja s'ha dit també en diferents ocasions al llarg de la present recerca, l'objectiu final que el Campus es planteja

obtenir amb les titulacions que imparteix és, evidentment, formar professionals excel·lents però també han de ser, i és un objectiu irrenunciable, bones persones.

## BIBLIOGRAFIA

Adell, J. (2010). Educació 2.0. A C. Barbà, S. Capella (coords), *Ordinador a les aules. La clau és la metodologia* (p. 19-42). Barcelona: Graó.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Enfermería*. Recuperat de

[http://www.aneca.es/var/media/150360/libroblanco\\_jun05\\_enfermeria.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150360/libroblanco_jun05_enfermeria.pdf)

Alañón, M. T. (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Editorial E.C.C.

Albert, M. J. (2007). *La Investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España.

Alcón, E., i Lázaro, C. (2008). La educación superior para el desarrollo: la necesaria definición de competencias transversales en el diseño de los nuevos títulos y la reciente estrategia de educación para el desarrollo de la aacid. A *IV Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo: resúmenes de pósters y comunicaciones*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Alfonseti, N., Lillo, A., Asensi, M. J., Giménez, V. M., Lorenzo, J., Mira-Perceval, M. T., i Rico, J. R. (2007). *Metodología docente y sistemas de evaluación del aprendizaje en la Diplomatura de Trabajo Social*. Recuperat de

<http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/3B6.pdf>

Alsina, A., i Llach, S. (2012). La enseñanza de los sistemas externos de representación matemáticos y lingüísticos en la educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 131-144. Recuperat de

<http://duji-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8445/Sistemas-externos-representacion.pdf?sequence=1>

Aluja, T. (2000). Los nuevos retos de la estadística, el Data Mining. *Investigación y Marketing*, 68(3), 34-38. Recuperat de

<http://www.aedemo.es/aedemo3/socios/revista68/ad-68-05.pdf>

Álvarez, P. (2005). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa “velero”. *Contextos Educativos*, (8-9), 281-293.

Álvarez, M. B., Lorca, P., i García, J. (2010). El Programa de Acción Tutorial como complemento de la acción docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, I(1), 5-19. Recuperat de

<http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/TitoriaUniversitaria/EI%20pat%20comple%20de%20la%20accion%20docente%20en%20el%20EEES.pdf>

Álvarez, P., i González, M. C. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de La Laguna. *XXI Revista de Educación*, 9, 95-110. Recuperat de

[www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/](http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/)

Álvarez, P., i González, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70. Recuperat de

[www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/TitoriaUniversitaria/](http://www.udc.es/cufie/ufa/patt/bibliografia/TitoriaUniversitaria/)

Álvarez, P., i González, M. C. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 238-256. Recuperat de

[www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010\\_16\\_14.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_14.pdf)

Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *REIS Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (22), 53-75. Recuperat de

[http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS\\_022\\_05.pdf](http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_022_05.pdf)

Amat, N. (1978). *Técnicas documentales y fuentes de información* Barcelona: Bibliograph.

Amezcuca, M., i Carriondo, A. (2000). Investigación cualitativa en España. Análisis de la producción bibliográfica en salud. *Index de Enfermería*, (28-29), 26-34.

Recuperat de

[http://www.index-f.com/index-enfermeria/28-29revista/28-29\\_articulo\\_26-34.php](http://www.index-f.com/index-enfermeria/28-29revista/28-29_articulo_26-34.php)

Amezcuca, M., i Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 423-436.

Amor, M. I. (2012). *La Orientación y la Tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial* (Tesi doctoral no publicada). Universidad de Córdoba, Córdoba.

Anderson, G., Bould, D., i Sampson, J. (1996). *Learning contracts. A practical guide*. London: Kogan Page.

Andrés, E. (2009). Proyecto de innovación docente sobre acción tutorial integral aplicada a los estudios de grado, másters oficiales de postgrado y programas nacionales e internacionales de movilidad. El modelo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, (3), 2-19. Recuperat de

<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/94/pdf>

Andrés, E. (2010). *Plan de acción tutorial estudios de Grado de la Facultad de Derecho*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperat de

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15363/1/PLA%20ACCI%C3%93%20TUTORIAL%20GRAUS-2010-11digital.pdf>

Anguera, M. T. (2010). La función social de la investigación. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(1), 1-16. Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

Angulo, J. F. (2010, novembre). *Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente*. Ponència presentada al 1er Congreso Internacional Reinventar la Profesión Docente, Málaga.

Antonin, M. (2011). *La mediación intercultural en el sistema de salud de Cataluña* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Rovira I Virgili, Tarragona.

AQU. (2004). *Guia pel desenvolupament de projectes pilot per a l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperat de <http://www.aqucatalunya.org/>

AQU. (2005). *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Arboleda, A. (2012). El contrato didáctico en educación superior: elementos para su comprensión. *Sabia Revista Científica*, 20-30. Recuperat de [http://www.unipacifico.edu.co:8095/unipaportal/documentos/sabia/ELCONTRATO DIDACTICO.pdf](http://www.unipacifico.edu.co:8095/unipaportal/documentos/sabia/ELCONTRATO%20DIDACTICO.pdf)

Arguedas, O. (2009). La pregunta de investigación. *Acta Médica Costarricense*, 51(2), 89-90. Recuperat de [www.redalyc.org/pdf/434/43411939006.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/434/43411939006.pdf)

Arias, M. M., i Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514. Recuperat de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/viewArticle/5248/922>

- Aronson, E. (2000-2013). Jigsaw classroom. Recuperat de <http://www.jigsaw.org/>
- Bailey, M., i Tuohy, D. (2009). Student nurses' experiences of using a learning contract as a method of assessment. *Nurse Education Today*, 29(7), 758-762.
- Ballesteros, B. (2003). Investigación en educación social. *Àgora Digital*, (6).  
Recuperat de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3516/b15761770.pdf?sequence=1>
- Barrows, H. S. (1996). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Bauce, G. (2007). El problema de investigación. *Revista de la Facultad de Medicina*, 30(2), 115-118.
- Bautista, G., Borges, F., i Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea.
- Belloto, M. L. (2006). *Las competencias profesionales del nutricionista deportivo* (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Lleida, Lleida.
- Bernabeu, M. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Bernardo, J., i Caldero, J. F. (2000). Investigación cuantitativa. Métodos no experimentales. A *Aprendo a investigar en educación* (p. 77-93.). Madrid. Rialp.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.



Bisquerra, R. (coord). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2a ed.). Madrid: La Muralla.

Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2002). "De nobis ipse silemus?": Epistemology of biographical-narrative research in education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperat de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). Recuperat de [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2).

Boronat, J., Castaño, J. N., i Ruiz, E. (2005, febrer). *La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario*. Comunicació presentada al IX Congreso de Formación del Profesorado: "Europa y Calidad Docente ¿Convergencia o Reforma Educativa?", Segovia. Recuperat de <http://www.aufop.org/xicongreso/documentos/m5comu11.doc>

Bricall, J. M. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.

Briones, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales* (4a ed.). México: Trillas.

Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. *Recherches en Didactique de Mathématiques*, 7(2), 33-115.

Brousseau, G. (2004). Recherches en éducation mathématique. *Les dossiers*, (457), 213-224. Recuperat de <http://www.apmep.fr/IMG/pdf/Brousseau.pdf>

Brunet, I., Pastor, I., i Belzunegui, A. (2002). *Tècniques d'investigació social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic.

*Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. (2010, març). Declaració presentada al European Higher Education Area, Budapest, Viena. Recuperat de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)

Budge, S. (2006). Peer mentoring in postsecondary education: implications for research and practice. *Journal of College Reading and Learning*, 37(1), 71-85.

Buendía, L., Colás, P., i Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea Formación Profesional*, 1(94), 8-14.

Caballero, M. R., i Miralles, P. (2002). El trabajo de la infancia y la juventud en la época del barroco. El caso de la seda murciana. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, VI(119-12). Recuperat de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-12.htm>

Cabero, J. (2003). *Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza*. Redes de comunicación en la enseñanza. Barcelona: Paidós.

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable psicoperspectivas. *Revista de la Escuela de Psicología*, II, 53-82. Recuperat de <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3/3>

Camargo, B. V., Bousfield, A. B., Giacomozzi, A. I., i Papaleo L. (2014). Representações sociais e adesão ao tratamento antirretroviral. Social

representations and adherence to antirretroviral treatment. *Revista LIBERABIT*, 20(2), 229-238. Recuperat de [http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE\\_20\\_2\\_representacoes-sociais-e-adesao-ao-tratamento-antirretroviral.pdf](http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_20_2_representacoes-sociais-e-adesao-ao-tratamento-antirretroviral.pdf)

Campoy, T. J. (2009). Fundamentos teóricos de la tutoría universitaria. A A. Pantoja, i T. J. Campoy (coords.), *Planes de acción tutorial en la universidad* (p. 49-71). Jaen: Universidad de Jaén.

Cancela, R., Cea, N., Galindo, G., i Valilla, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: investigación ex-post-facto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Cano, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22(1), 185-206. Recuperat de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27413170009>

Cano, R., i Paula, A. (2008). Programa Orienta: Plan de acción tutorial universitaria para estudiantos de primer curso. *Contextos Educativos*, 11, 161-179.

Cantero, M. L. (2010). La formación enfermera en la España de Franco: Manuales de enfermería durante el Nacional-Catolicismo (1945-1957). *Reduca Enfermería, Fisioterapia y Podología*, 2(1), 187-254.

Cantón, I, i Cañón, R. (2011). La profesión de maestro desde la dimensión competencial. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 153-172.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica* (3a ed.). Madrid: Morata.

Carvajal, M. M. (2009). *La didáctica en la educación*. Recuperat de [http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA\\_DIDACTICA.pdf](http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf)

Casas, J., García, J., i González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*, 3(6). Recuperat de [http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas\\_garcia\\_gonzalez-guia.htm](http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm)

Castillo, S., Torres, J. A., i Polanco, L. (2009). *Tutoria en la enseñanza, la universidad y la empresa*. Madrid: Pearson.

Cauas, D. (2006). *Elementos para la elaboración y ejecución de un proyecto de investigación. Investigación en Ciencias Sociales*. Recuperat de <http://www.ninvus.cl/>

Cea D'Ancona, M. Á. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Madrid: Síntesis.

Cerezo, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España: un estudio de caso empírico-descriptivo* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Jaume I, València.

Cibanal, L ., Pérez, R. M, Vizcaya, M. F., Domínguez, J. M., Cartagena, E., Gabaldón, E. M., Fernández,P., ... Sanjuán, A. (2007). *Eees: acción tutorial en la docencia práctica clínica adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje clínico al nuevo arco europeo de educación superior. Acción tutorial a través de redes digitales en la docencia de práctica clínica en los estudiantes de enfermería*. Alicante: Universitat d'Alacant. Recuperat de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13901/1/35cibanal07.pdf>

Cifuentes, E., i Salamanca, G. F. (2012). Desarrollo y aplicación piloto de un instrumento para recoger datos del nivel fonético-fonológico. *Literatura y lingüística*, (25), 221-248. Recuperat de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112012000100011&lng=es&tlng=es.10.4067/S0716-58112012000100011](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112012000100011&lng=es&tlng=es.10.4067/S0716-58112012000100011)

Cohen, L., i Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación educativa* (2a ed.). Madrid: La Muralla.

Colás, P. (1997). La investigación en la pràctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 119-142. Recuperat de <http://revistas.um.es/rie/article/download/122611/115181>

Comas, M. A. (2011). *L'Espai Europeu d'Ensenyament Superior :orígens, fonaments i construcció* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.

*Conclusiones de la Presidencia*. (2000, març). Comunicació presentada al Consejo Europeo de Lisboa, Lisboa.

*Conclusiones de la Presidencia*. (2002, març). Comunicació presentada al Consejo Europeo de Barcelona, Barcelona.

Conde, F. (2002). Encuentros y desencuentros entre la perspectiva cualitativa y la cuantitativa en la historia de la medicina. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 395-408. Recuperat de <http://www.scielosp.org/pdf/resp/v76n5/colabora2.pdf>

Cònsul, M. (2010). *Ensenyar i aprendre Infermeria amb un currículum integrat per mitjà de l'aprenentatge basat en problemes. El cas de l'EUI Vall d'Hebron* (Tesi doctoral no presentada). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Cook, T, D., i Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill / Interamericana de España.

Coriat, M., i Sanz, R. (2005). *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

Cornejo, M., i Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. Recuperat de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242011000200002&lng=es&tlnq=es.10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242011000200002&lng=es&tlnq=es.10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144)

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., i Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, (341), 301-336.

Couceiro, D. (2004). *Análisis documental, análisis de contenido y análisis de información: convergencias y divergencias disciplinares. Influencia de las Ciencias Cognitivas*. Comunicació presentada al Congreso Internacional de Información, La Habana. Recuperat de <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/index/assoc/HASH852b.dir/doc.pdf>

Creswell, J.W. (2009) *Research desing qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (4ª Ed.) Los Angeles CA: Sage Publicacions.

D'Amore, B. (2005). *Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemàtica*. México: Reverté.

Daza, L., i Sánchez, C. (2008). *El pla d'acció tutorial de l'Escola Universitària d'Estudis Empresarials de la Universitat de Barcelona*. Recuperat de <http://duji-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1013/146.pdf?sequence=1>

De la Cruz, G., Chehaybar, E., i Felipe, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior* , XL-1(157), 189-209. Recuperat de <http://scielo.unam.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>

De la Cruz, G., García, G., i Felipe, L. (2006). Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1363-1388.

De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. *Cuadernos de Integración Europea*, (2), 16-27. Recuperat de <http://cde.uv.es/documents/2005-02-16.pdf>

De Miguel, M. (dir.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Del Pozo, M. (2010). Com treballar amb ordinadors portàtils a les aules. Aprenentatge basat en problemes i projectes de comprensió. A C. Barbà, S. Capella (coords), *Ordinador a les aules. La clau és la metodologia* (p. 135-147). Barcelona: Graó.

De Prada, J. (23 novembre 2010). La pedagogía del contrato en la gestión de conflictos [Missatge a un bloc]. Recuperat de <http://mediacion-jorgedeprada.blogspot.com.es/2010/11/la-pedagogia-del-contrato-en-la-gestion.html>

De Tenzanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Antropos.

Del Valle, G., i López, M. B. (2003, setembre). *Aprendizaje cooperativo y colaborativo. Su implementación en carreras universitarias*. Comunicació presentada al Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, San Luis, Argentina. Recuperat de <http://www.cprceuta.es/CPPSXXI/Modulo%204/Archivos/Primaria/ENLACES%20Y%20DOCUMENTOS%20DIGITALES/LEER/COOPERATIVO%20VS%20COLABORATIVO.pdf>

*Declaració de Graz: Forward from Berlin: the Role of the Universities.* (2003).  
Genève: EUA Genève. Recuperat de  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM\\_PUB\\_Graz\\_publication\\_final.1069326105539.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf)

*Declaración de La Sorbona.* (1988). Recuperat de  
<https://ujiapps.uji.es/estudis/ees/titols/documents/docs/sorbona.pdf>

*Declaración de Praga: Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001.* (2001). Recuperat de  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001\\_Prague\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf)

Decret 298/1986, de 25 de setembre, de regulació del regim i l'adscripció a Universitats públiques de centres docents d'ensenyament superior, DOGC 2291(1986).

Decreto 1328/1978, por el que se aprueba la conversión de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios del Hospital San Juan de Dios, de Barcelona, en una Escuela Universitaria de Enfermería, quedando adscrita a la Universidad de Barcelona, BOE 144 (1978).

Delgado, C. A. (2008). *Informe del curso piloto de cálculo II para estudiantes del plan nivelatorio semestre 01 del 2007 y curso de verano 2007.* Cali: Universidad del Valle.

Delgado Noguera, M. A., i Alguacil Rodríguez, A. M. (2008). *La enseñanza por contrato en el espacio europeo.* Granada: Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de Granada. Recuperat de  
<http://sportagus.files.wordpress.com/2008/02/anaalguacilgranada.pdf>



Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. A P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (p.1-19). Oxford: Elsevier

Doltra, J., i Bertran, C. (2010). *Gestió d'Infermeria*. Girona: Documenta Universitaria.

Dulzaides, M. E., i Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *EcuRed*, 12. Recuperat de [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12\\_2\\_04/aci11204.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci11204.htm)

Duran, D. (2002). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Duran, D., i Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, (15), 179-199. Recuperat de <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo22.pdf>

Eco, U. (2001). *Como se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (6a ed.). Barcelona: Gedisa.

*Educación Superior Europea*. (2003, setembre). Comunicació presentada a la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, Berlín.

Ehrich, L. C., Hansford, B., i Tennent, L. (2003, setembre). *Mentoring in medical contexts*. Comunicació presentada al British Educational Research Association Annual Conference, Edimburg. Recuperat de [http://eprints.qut.edu.au/2894/1/Medical\\_Contexts\\_and\\_Mentoring\\_4.pdf](http://eprints.qut.edu.au/2894/1/Medical_Contexts_and_Mentoring_4.pdf)

*El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio del 1999*. (1999). Recuperat de

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf)

*El Espacio Europeo de Educación Superior en la próxima década.* (2009, abril). Comunicació presentada a la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior, Lovaina.

*El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas.* (2005, maig). Comunicació presentada a la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Educación Superior, Bergen.

Evnitskaya, N. (2008, juny). *El contrato didáctico entre estudiantes: análisis del trabajo en parejas en el aula de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE).* Comunicació presentada al VIII Congreso de Lingüística General, Madrid. Recuperat de <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG34.pdf>

Faúndez, U. (2002). *Análisis de información: características-metodologías-proyecciones.* Chile: Universidad de Chile Instituto de Ciencia Política. Recuperat de <http://fas.org/irp/world/chile/faundez.html>

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, (24), 35-56.

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II(96). Recuperat de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

Fernández, P., i Melero, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos.* Madrid: Siglo XXI.

Ferreiro, R. (2001). La creatividad en la escuela. *Revista Magister*, 207. Recuperat de

<http://www.redtalento.com/Articulos/WEBSITE%20Revista%20Magister%20Articulo%207.pdf>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Florido, C., Jiménez, J. L., i Perdiguero, J. (2012). Cómo (no) adaptar una asignatura al EEES: Lecciones desde la experiencia comparada en España. *Revista Electrónica sobre la Enseñanza de la Economía Pública*, (10), 24-48.

Fornell, B. (2005). *Bioética y enfermería en la España contemporánea* (Tesina de màster no publicada). Universitat Internacional de Catalunya, Centro de Estudios de Bioética, Barcelona.

Franquet, T., Marin, D., Marquès, M., i Rivas, E. (2006, juliol). *El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Comunicació presentada al 4º Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación", Barcelona.

Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., i Quinquer, D. (2004). Un marco para elaborar planes de tutoría en la universidad. A *III Simposio Iberoamericano de Docencia Universitaria y Pedagogía Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Gallego, J. (2009). *Discriminación de género en la profesión de enfermería* (Tesina de màster no publicada). Universidad de Salamanca, Salamanca.

García, F., Alfaro, A., Hernández, A., i Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. Recuperat de <http://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>

García, F. (coord.), Conca, F., Gascó, J. L., Llopis, J., Marco, B., Molina, H., ... Úbeda, M. (2007, junio). *Investigación en experimentación e implementació del EEES: el contrato de aprendizaje y su pedagogía en el marco del Espacio*

*Europeo de Educación Superior*. Comunicació presentada V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria. Recuperat de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/3A4.pdf>

García, M. J. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la Universidad* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22(1), 21-48. Recuperat de <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/Lafunciontutorial.pdf>

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación /evaluación*. Almendralejo: Universidad Santana. Recuperat de [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf)

García-Bacete, F., i Fortea M. (2006) Contrato didáctico o contratos de aprendizaje (Ficha metodológica). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Recuperat de <http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fm2.pdf>

García Antelo, B. (2010). *La tutoría en la Universidad de Santiago de Compostela: percepción y valoración de alumnado y profesorado* (Tesi doctoral no publicada). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

García Galindo, R. (2010). La pedagogía de Célestin Freinet: El educador. Autodidacta. *Revista de la Educación en Extremadura*, 85-105. Recuperat de [http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_3\\_archivos/r\\_g\\_galindo.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_3_archivos/r_g_galindo.pdf)

Gargallo, A. (2005, setembre). *Los contratos de aprendizaje y la enseñanza semipresencial*. Comunicació presentada al XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en Enseñanzas Técnicas, Gran Canaria.

Gastaldo, D., i McKeever, P. (2002). Investigación cualitativa, ¿intrínsecamente ética? A J. Mercado, D. Gastaldo, i C. Calderón (comps.), *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica. Métodos, análisis y ética* (p. 475-479). México: Universidad de Guadalajara.

Gil, C., Baños, R., Alías, A., i Gil, M. D. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias. A *VII Jornadas sobre Aprendizaje Cooperativo* (p. 63-72). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperat de <http://www.greidi.uva.es/JAC07/ficheros/30.pdf>

*Glasgow declaration. Strong Universities for a Strong Europe.* (2005). Brussels: European University Association. Recuperat de [http://www.eees.es/pdf/Glasgow\\_Declaracion\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Glasgow_Declaracion_ES.pdf)

Godino, J., Font, V., Wilhelmi, M., i de Castro, C. (2009). Aproximación a la dimensión normativa en Didáctica de las matemáticas desde un enfoque Ontosemiótico. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(1), 59–76.

Goikoetxea, E., i Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Revista Educación XX1*, 5, 228-247. Recuperat de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/392>

González, C., i Martínez, F. (eds.). (2010). *La transformación de la enfermería. Nuevas miradas para la historia*. Granada: Comares.

González, F., i Carrillo, E. (2008). El rol del tutor. A J. García Sevilla (comp.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (p. 79-97). Murcia: Editum Ediciones de la Universidad de Murcia.

González, I., i López, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 403-423.

González, J., i Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. final report – phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperat de <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

González, J., i Wagenaar, R. (eds.). (2006). *Tuning education structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process. Final Report. Pilot Project- Phase 2*. Recuperat de [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&task=view\\_category&Itemid=59&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=15](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=view_category&Itemid=59&order=dmdate_published&ascdesc=DESC&subcat=0&catid=19&limit=5&limitstart=15).

González, J. L. (2004). Hacia dónde va la Investigación de Enfermería. *Enfermería Facultativa*, (76),15.

González, J. L., i Ruiz, P. (2011). Investigación cualitativa versus cuantitativa: ¿dicotomía metodológica o ideológica?. *Index de Enfermería*, 20(3), 189-193. Recuperat de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962011000200011&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962011000200011&lng=es). <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000200011>

González, M. (2008, juliol). *Dimensión socio cultural de la tutoría*. Comunicació presentada al Congreso Internacional: Análisis y propuestas sobre Tutoría, México.

González, V., i González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47). Recuperat de <http://www.rieoei.org/rie47a09.htm>

Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. A J. Gimeno, A. Pérez (eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (p.148-165). Madrid: Akal.

Guilera, A. (2009a). L'entrada a l'Espai Europeu d'Educació Superior: Oportunitat i problema. *Revista Informa*, (10), 12.

Guilera, A. (2009b). Per als diplomats, el procés que ens porta a convertir-nos en graduats és la culminació d'una reivindicació històrica. *Revista Funció*, (62), 26.

Guilera, A. (2012). Una mirada desde la docencia universitaria. A *Cuidar: arte y ciencia. Reflexiones sobre la enfermería del siglo XXI* (p. 127-136). Barcelona: Publicacions UIC.

Guilera, A., Martínez, L., i Ramió, A. (2014). *Conviure amb la malaltia*. Barcelona: Mediterrània.

Guilera, A., i Roura, J. (2010). *Lideratge i gestió de persones* [Apunts acadèmics]. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Guitert, M., i Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. A J. M. Duart, A. Sangra (eds.), *Aprender en la virtualidad* (p. 113-134). Barcelona: Gedisa.

Gutiérrez, I. (2011). *Competencias del profesorado universitario en relación al uso de tecnologías de la información y comunicación: análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

*Hacia el espacio europeo de educación superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado* (2007, maig). Comunicació presentada a la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, Londres.

Halfpenny, P. (1979). The analysis of qualitative data. *The Sociological Review*, 27(4), 799-827. Recuperat de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-954X.1979.tb00361.x/full>

Hernández, J. (1995). *Historia de la enfermería. Un análisis histórico de los cuidados de enfermería*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana.

Hernández, M. E. (2003). El desarrollo de la función tutorial en la enseñanza universitaria. A C. Mayor Ruíz (coord), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior* (p.141-160). Barcelona: Octaedro.

Hernández, R., Fernández, C., i Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana.

Hernández, R., Fernández, C., i Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana.

Hipkins, R. (2006). *The Nature of the Key Competencies. A Background Paper*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Hodson, R. (2000). *Miguel Ángel, escultor*. Madrid: Brand.

Icart, M. T., Fuentelsaz, C., i Pulpón, A. M. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Imbernon, F. (coord). (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

Ivich, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXIV(3-4), 773-799. Recuperat de [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/vygotsky01.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/vygotsky01.pdf)

Jarvis, P. (2006). *The Theory and Practice of Teaching*. New York: Routledge.



Johnson, D., i Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique.

Johnson D., i Johnson, R. (2001). *Cooperation and the use of technology*. Minneapolis, Minnesota; University of Minnesota,

Johnson, D., Johnson, R., i Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D., Johnson, R., i Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique.

Johnson, D., Johnson, R., i Stanne, M. (2000). *Cooperative learning methods: a Meta Analyzing*. Recuperat de <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>

Jofré, G. J. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados* (Tesis doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Kagan, S. (2001). Kagan structures and learning together - What is the difference?. *Kagan Online Magazine*. Recuperat de [http://www.kaganonline.com/free\\_articles/dr\\_spencer\\_kagan/ASK13.php](http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ASK13.php)

Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento* (4a ed.). México: McGraw-Hill.

Knowles, M. S. (1986). *Using learning contracts*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Landeros, E., Morales, M. C., i Martínez, M. C. (2010). Una aproximación al cuidado de enfermería desde el enfoque etnográfico. *Index de Enfermería*, 19(2-3). Recuperat de

<http://www.index-f.com/index-enfermeria/v19n2-3/7297.php>

Lara, B. (2002). Una aproximación al concepto de tutoría académica en el centro universitario de ciencias de la salud. *Investigación en Salud*, IV(1).

Recuperat de <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=14240106>

Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre Educación*, 1, 99-110. Recuperat de

<http://www.unav.edu/web/estudios-sobre-educacion/articulo?idArticulo=1100522>

Latorre, A., Del Rincón, D., i Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.

Lebart, L., Salem, A., i Bécue, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Milenio.

León, O., i Montero, I. (2011). *Métodos de investigación en psicología y Educación* (3a ed.). Madrid: McGraw-Hill / Interamericana.

Lévy- Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Ley de 25 de noviembre de 1944 de Bases de Sanidad Nacional, BOE 331 (1944).

Ley Orgánica 2/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE 307 (2001).

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, BOE 89 (2007).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, BOE 209 (1983).

Ley Orgánica 14/1970 General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa, BOE 187 (1970).

Lindon, A. (1998). *De la investigación en ciencias sociales, de las tesis y la metodología de la investigación*. México: Colegio Mexiquense. Recuperat de [http://www.cmq.edu.mx/index.php/subir-docman/doc\\_download/141-di0150111](http://www.cmq.edu.mx/index.php/subir-docman/doc_download/141-di0150111)

Lleixà, M. (2009). *La tutoria virtual i la inserció laboral dels professionals d'infermeria* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

López, A. (2003, octubre). La tutoría en la Universidad. Comunicació presentada al Primer Foro Institucional de Tutoría Académica, [s.l.]. Recuperat de <http://148.202.105.12/tutoria/pdf1f/f010301.pdf>

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperat de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>

López, J., Blanco, F., Scandroglio, B., i Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 131-142. Recuperat de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1803.pdf>

López, N., i Sandoval, I. (2013). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. México: Universidad de Sonora. Recuperat de [http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/1\\_Metodos\\_y\\_tecnicas\\_cuantitativa\\_y\\_cualitativa.pdf](http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/1_Metodos_y_tecnicas_cuantitativa_y_cualitativa.pdf)

López-Yarto, L. (2002). Terapia de grupo o terapia en grupo. Aperturas sicoanalíticas. *Revista Internacional de Psicoanálisis*, (10). Recuperat de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000193&a=Terapia-de-grupo-o-terapia-en-grupo>

Mago, A. (2009, juny). Contrato didáctico o contratos de aprendizaje [Missatge a un bloc]. Recuperat de

<http://planetaanonima.blogspot.com.es/2009/06/contrato-didactico-o-contratos-de.html>

Malbrán, M. C. (2004). La tutoría en el nivel universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(1), 5-11. Recuperat de

<http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/010101/A2ene2004.pdf>

Maldonado, M. I. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. Recuperat de

[http://cetis58.net/media/nfiles/2014/05/user\\_2\\_20140520164346.pdf](http://cetis58.net/media/nfiles/2014/05/user_2_20140520164346.pdf)

Marcos, A. M. (2006). *El aprendizaje cooperativo: Diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos* (Memòria de máster). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Recuperat de

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007\\_BV\\_08/2007\\_BV\\_08\\_18Marcos.pdf?documentId=0901e72b80e2d981](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_18Marcos.pdf?documentId=0901e72b80e2d981)

Martín-Crespo, M. C., i Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27). Recuperat de

[http://www.nureinvestigacion.es/ficheros\\_administrador/f\\_metodologica/fmetodologica\\_27.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/ficheros_administrador/f_metodologica/fmetodologica_27.pdf)

Martínez, J., i Gómez, F. (2010). La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. A P. Arnaiz., M. D. Hurtado, y F.J. Soto (coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Martínez, M. L. (2007). 30 años de evolución de la formación enfermera en España. *Educación Médica*, 10(2), 93-96.

Matadamas, C., i Hernández, J. M. (2007). La enseñanza de la clínica y la pedagogía artesanal. *Revista de la Facultad de Medicina*, 50(3).

Mateo, J. (1997). *La investigación ex post facto*. Barcelona: Editorial UOC.

Mateos, V. L., i Petrus, J. M. (2013). Las guías o planes docentes como contrato de aprendizaje. Comunicació presentada al XVI Encuentro Estatal de Defensores Universitarios, Sevilla. Recuperat de

[http://www.unex.es/organizacion/defensor\\_universitario/archivos/ficheros/documentos/Conclusiones\\_Sevilla\\_Mesa\\_D.pdf](http://www.unex.es/organizacion/defensor_universitario/archivos/ficheros/documentos/Conclusiones_Sevilla_Mesa_D.pdf)

Medina, J. L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Medina, J. L. (2013). *El contrato didáctico en el seno del Espacio Europeo de Educación Superior* [Apunts acadèmics]. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Recuperat de

[http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180399\\_contrato-didactico.pdf](http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180399_contrato-didactico.pdf)

Meléndez, C., Creus, M., Masgrau, P., i Oller, N. (1982). *La situació actual de la infermeria a Catalunya*. Barcelona: Departament de Sanitat i Seguretat Social, Generalitat de Catalunya.

Menoyo, M. P. (1999). El contrato didáctico o pedagógico: los pactos. *Aula de Innovación Educativa*, (83-84), 64-67.

Mercado, F. J., i Torres, T. M. (2000). *Análisis cualitativo en salud. Teoría, método y práctica*. México: Plaza y Valdés.

Millán, A. (1979). *Sobre el hombre y la sociedad*. Madrid: Rialp.

Ministerio de Educación. (2010, març). *Conferencia ministerial sobre el aniversario del proceso de Bolonia*. Conferència presentada al Bolonia Policy Forum, Viena.

Ministerio de Educación. Secretaria General de Universidades. (2011). *Borrador de estatuto del personal docente e investigador de las universidades españolas*.

Recuperat de

<http://www.ehu.es/ehusfera/gonpeya/files/2011/07/Borrador-Estatuto-PDI2.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mompart, M. P. (1999). La situación en Enfermería. A *La formación de los profesionales de la salud* (p. 493-513). Bilbao: Fundación BBV.

Mompart, M. P. (2004). Rebelión en las aulas: de las escuelas de ATS a las Universitarias de Enfermería. *Revista Rol de Enfermería*, 27(10), 646-656.

Monereo, C., i Durá, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé.

Monereo, C., i Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

Monereo, C., i Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 12-18.

Monge, M. C. (2009). *Tutoría y orientación educativa: nuevas competencias*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Montero, I., i León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508.

Montero, I., i León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.

Montiel, G. (2002). *Una caracterización del contrato didáctico en un escenario virtual* (Tesi doctoral no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México DF.

Montiel, G., i Farfán, R. M. (2003). El contrato didáctico en el escenario virtual. A J. R. Delgado (ed.), *Acta Latinoamericana de matemática educativa* (v. 16, t. II, p. 803-809). México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Montserrat, M. S. (2011). *La tutoria en els processos d'ensenyament – aprenentatge desenvolupats a través d'entorns virtuals d'aprenentatge* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Rovira Virgili, Tarragona.

Morales, A. M. (2007). *La educación de competencias para la convivencia en una sociedad plural* (Tesi doctoral no publicada). Universidad de Valencia, València.

Moraño, J. (2010). Métodos de Investigación Educativa. *Innovación y Experiencias Educativas*, (29). Recuperat de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_29/JUAN\\_MORANO\\_NI\\_ETO\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/JUAN_MORANO_NI_ETO_02.pdf)

Morera, M. J. (2015). *Innovació docent en el currículum d'infermeria: El cas integrat. Un estudi de cas cap a la convergència europea* (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Morera, M. J., i Guilera, A. (2011). Contexto educativo. A A. Pérez (coord.), *Pensando en Enfermería. Una reflexión desde el modelo de San Juan de Dios* (p. 50-54). Sant Boi de Llobregat: Orden Hospitalaria de San Juan de Dios.

Morera, M. J., i Roca, N. (2008). *Memòria d'implantació del cas integrat* [Document de treball intern]. Esplugues de Llobregat: Escola Universitària d'Infermeria Sant Joan de Déu.

Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., i Rebolledo-Malpica, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de La Sabana. Recuperat de <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1824/html>

Novella, A., Forés, A., Rubio, L., Costa, S., Gil, E., i Pérez, N. (2012). Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 453-476.

Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu. (2000). *Carta d'identitat. L'assistència als malats i als necessitats segons l'estil de Sant Joan de Déu*. Barcelona: Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu.

Orden de 4 de julio de 1955 de ayudantes técnicos sanitarios, BOE 214 (1955).

Orden Ministerial de 26 de noviembre de 1945, BOE 339 (1945).

Orden Ministerial de 31 de octubre de 1977, por la que se establecen las directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Enfermería, BOE 283 (1977).

Organisation for Economic Co-operation and Development. (s.d.). *DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperat de <http://www.portalstat.admin.ch/deseeco/index.htm>

Ornellas, A. (2004, juny). *Entornos de aprendizaje cooperativo apoyados por recursos de Internet*. Ponència presentada al Virtual Educa Barcelona, Barcelona. Recuperat de [www.virtualeduca.org/encuentros/barcelona2004/es/actas/4/1.4.21.doc](http://www.virtualeduca.org/encuentros/barcelona2004/es/actas/4/1.4.21.doc)



Ortiz, M. I. (1994). El papel del profesor tutor ante las dificultades de aprendizaje escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (9), 143-156. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281669>

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Pair, C. (2000). Pròleg. A H. Przesmycki, *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación* (p. 3-6). Barcelona: Graó.

Pantoja, A., i Campoy, T. J. (coords.). (2009). *Planes de acción tutorial en la Universidad*. Jaen: Universidad de Jaen.

Parcerisa, A. (2005). *Materiales para la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.

Parcerisa, A. (coord.). (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Paz, M. E., Gómez, H., i García, C. A. (2012). Comprender la tutoría como tarea ineludible en la enseñanza de la arquitectura. *Boletín de la Red Regional de Tutorías*, 1. Recuperat de <http://www.uv.mx/tutorias-anuies/boletin/desarrollo.html>

Pérez, A. (2010). Aprenentatge en xarxa. A C. Barbà, S. Capella (coords.), *Ordinador a les aules. La clau és la metodologia* (p.149-168). Barcelona: Graó.

Pérez, M. I. (2011). *Dona i jubiliació* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.

Pérez-Mateo, M. (2010). *La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC. Comprender y abordar la dimensión social*

*en el trabajo virtual* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

*Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. (2001, març). Missatge de la Convenció de Institucions Europees de Enseñanza Superior, Salamanca. Recuperat de <http://www.eees.es/pdf/Salamanca2001.pdf>

Perrenoud, P. (2004, juliol). *L'Université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Comunicació presentada al 3er Congrés Internacional: Docència Universitària i Innovació, Girona.

Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar* (3a ed.) Barcelona: Graó.

Phillips, E. M., i Pugh D. S. (2008). *La tesis doctoral: Un manual para estudiantes y sus directores*. Barcelona: Bresca.

Pinto, M., i García, J. (2006). *La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior: el proyecto ALFINEES*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperat de [http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC\\_PUBLI/BLOQUE\\_II/CAP\\_II\\_9.pdf](http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_9.pdf)

*Pla d'acció tutorial*. (s.d.). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperat de [http://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/suport\\_estudi/pla\\_tutorial/pla\\_tutorial.html](http://www.ub.edu/web/ub/ca/estudis/suport_estudi/pla_tutorial/pla_tutorial.html)

*Pla d'acció tutorial (PAT) del grau de química de la Universitat de Barcelona*. (2010). Recuperat de [http://www.ub.edu/quimica/ens/G1038/docs/pat\\_quimica.pdf](http://www.ub.edu/quimica/ens/G1038/docs/pat_quimica.pdf)

Plowright, D. (2011) *Using Mixed Methods. Frameworks for integrated methodology*. London: Sage

Porta, L., i Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperat de

<http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Prades, A. (2005). *Les competències transversals i la formació universitària* (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Prats, M. A. (2004). *La incorporació de les TIC a l'ensenyament universitari presencial. Descripció, anàlisi i avaluació d'una experiència d'introducció de les TIC en un model d'ensenyament universitari presencial a partir del cas a la FPCEE Blanquerna* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Ramon Llull, Barcelona.

Prendes, M. (2003). Aprendemos. ¿cooperando o colaborando?. Las claves del método. A S. F. Martínez (ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza* (p. 96-127). Barcelona: Paidós Ibérica.

Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M., i Lacasa, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4. A J. García Sevilla (comp.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (p. 55-74). Murcia: Editum Ediciones de la Universidad de Murcia.

Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación*. Barcelona: Graó.

Pujolás, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula* [Document de treball intern]. Zaragoza: [s.n.].

Pujolás, P. (2009, octubre). *Aprendizaje cooperativo y educación Inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Ponencia presentada a les VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, Antigua.

Quintana, A. (2008). Planteamiento del problema de investigación: errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 239-253. Recuperat de <http://es.scribd.com/doc/8557065/PLANTEAMIENTO-DEL-PROBLEMA-DE-INVESTIGACION-ERRORES-DE-LA-LECTURA-SUPERFICIAL-DE-LIBROS-DE-TEXTO-DE-METODOLOGIA#scribd>

Ramió, A. (2005). Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Ramírez, E. (2012). *Introducción a la psicología. Guía Docente Curso 2012-2013*. Recuperat de <http://www4.ujaen.es/~eramirez/Descargas/tema6>

Real Decreto de 4 de diciembre de 1953 por el que se unifican los estudios de las profesiones de Auxiliares Sanitarios, BOE 363 (1953).

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al título, BOE 218 (2003).

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio español, BOE 224 (2003).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, BOE 260 (2007).

Real Decreto 1466/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Enfermería y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél, BOE 278 (1990).

Real Decreto 1497/1987, de 14 de diciembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio y de los títulos de carácter oficial y validez para todo el territorio nacional, BOE 298 (1987).

Real Decreto 2128/1977, de 23 de julio, sobre integración en la Universidad de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios como Escuelas Universitarias de Enfermería, BOE 200 (1977).

Real Decreto 2319/1960, de 17 de noviembre, sobre el ejercicio profesional de Ayudantes técnicos sanitarios, Practicantes, Matronas y Enfermeras, BOE 302 (1960).

Ribes, E. (2002). *Psicología del aprendizaje*. México: El Manual Moderno.

Rivera-García, P. (2011). *Marco teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica*. Recuperat de [http://lissortt.aprenderapensar.net/files/2011/05/Marco\\_Terico\\_Referencial.pdf](http://lissortt.aprenderapensar.net/files/2011/05/Marco_Terico_Referencial.pdf)

Rodenes, M., Chismol, R., i Arango, M. D. (2000). Un enfoque sistemático para realizar la tesis doctoral. *Psicothema*, 12(2), 474-478.

Rodríguez, D., i Valldeoriola, J.,. (2009). *Metodología de la investigación* [Apunts acadèmics]. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Rodríguez, G., Gil, J., i García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a ed.). Granada: Aljibe.

Rodríguez, L. (2006). La lematización en español: una aplicación para la recuperación de información. Crítica de libros. *Revista Española de Docencia Científica*, 29(1), 175-176. Recuperat de <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/301/348>

Rodríguez, S. (2000, juny). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Comunicació presentada al I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación, Barcelona.

Rodríguez, S. (2001). *Tutoria universitària. Una guia pràctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona, RIDOC (Recursos d'Informació per a la docència). Recuperat de [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1122/5/El%20Pla%20d'acci%C3%B3%20tutorial\\_cap5.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1122/5/El%20Pla%20d'acci%C3%B3%20tutorial_cap5.pdf)

Rodríguez, S. (coord.). (2005). *Manual de tutoría universitària. Recursos per a l'acció*. Barcelona: Octaedro-ICE.

Roura, J. (2015). *Estudi de la implementació de l'entorn virtual d'ensenyament-aprenentatge a la Formació Professional, al Campus Docent Sant Joan de Déu* (Tesi doctoral no publicada). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Rué, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. A C. Mir (coord.), *Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia* (p. 17-49). Barcelona: Graó.

Ruiz, A. (2008) La muestra: algunos elementos para su confección. Fitxa metodològica. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, (1). Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

Ruiz, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. Fitxa metodològica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, (2). Recuperat de <http://www.raco.cat/index.php/reire/article/viewFile/131531/181353>

Ruiz, A. (2013). *Tratamiento de datos textuales con DTM\_Vic 5.6*. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/34029>

Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Saavedra, E., Valencia, J., i Goyes, N. (2011). Análisis y caracterización de la gestión didáctica del docente en una secuencia didáctica sobre la continuidad y límite, desde la teoría de situaciones didácticas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2, 65-77.

Sabariégo, M., i Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa.. A R. Bisquerra (coord), *Metodología de la investigación educativa* (2a ed., p.19- 49). Madrid: La Muralla.

Salamanca, A. B. (2013). *El aeiou de la investigación en enfermería*. Madrid: Fuden.

Salas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: Una revisión conceptual. Liberabit. Revista de Psicología.

Recuperat de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68627456011.pdf>

Salinas, P. J. (2012). *Metodología de la investigación científica*. Recuperat de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34398/1/metodologia\\_investigacion.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34398/1/metodologia_investigacion.pdf)

Salinas, P. J., i Pérez, M. (1993). *Iniciación práctica a la investigación científica* (2a ed.). Mérida. Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.

Sallós, R. (2010). Con relación a los estudiantes. A A. Parcerisa (coord.), *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Salkind, N. (1997). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.

Salone, J. J. (2010). Analyse textuelle avec IRaMuTeQ et interprétations référentielles des programmes officiels de mathématiques en quatrième. *Sciences-Croisées*, (13), 1-13. Recuperat de <http://sciences-croisees.com/N13/Salone.pdf>

Sánchez, O. (2007). *Tutoría y Universidad Pública*. Recuperat de [http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria\\_y\\_Universidad\\_Publica.pdf](http://tutoria.uan.edu.mx/docs/Tutoria_y_Universidad_Publica.pdf)

Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sandin, M. P. (2006). Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación. *Educare*, 10(3).

Sandoval A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de Moebio*,(41), 207-224. Recuperat de [www.moebio.uchile.cl/41/santander.html](http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html)

Santos, A. (2008, juliol). Historia e histeria en la tutoría: reflexiones en educación superior. Comunicació presentada al Congreso Internacional: Análisis y propuestas sobre tutoría, México.

Sanz, R. (coord.). (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.



Sarduy, Y. (2007). El Análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(2). Recuperat de [http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33\\_3\\_07/spu20207.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_3_07/spu20207.htm)

Sarrado, J., Cleries, X., Ferrer, M., i Kronfly, E. (2004). Evidencia científica en medicina; única alternativa?. *Gaceta Sanitaria*, 18(3), 235-244.

Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Recuperat de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/43/82>

Sensevey, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. A G. Sensevy, i A. Mercier, *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. Recuperat de <http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20decribir%20y%20comprender%20Sensevy-2007.pdf>

Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(7), 123-146. Recuperat de [http://dspace.utalca.cl/bitstream/1950/9421/1/Serbia\\_JM.pdf](http://dspace.utalca.cl/bitstream/1950/9421/1/Serbia_JM.pdf)

Sevilla, J. C., i Ruggiero, G. (2010, setembre). *El contrato didáctico: una vía motivadora hacia el aprendizaje autónomo*. Comunicació presentada al Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires.

Sierra, R. (1985). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios* (4a ed.). Madrid: Paraninfo.

Silva, L. C. (2004). Deficiencias en la formulación de problemas de investigación en ciencias de la salud. *Metas de Enfermería*, 7(2), 51-55. Recuperat de [http://promociondeeventos.sld.cu/psicosalud/files/2008/05/deficiencias\\_en\\_la\\_formulacion.pdf](http://promociondeeventos.sld.cu/psicosalud/files/2008/05/deficiencias_en_la_formulacion.pdf)

Silva, M. A., Hernández, M. L., i Sosa, A. (2010). Contribución del análisis estadístico textual a la labor del tutor académico y el orientador educativo. *Revista de Investigación Educativa*, (11).

Slavin, R. (1995). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University. Recuperat de <http://socialfamily535.pbworks.com/f/slavin1996%5B1%5D.pdf>

Sobrado, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. A R. Cano González (coord.), *La tutoría universitaria en el marco de la convergencia. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22(1), 89-107. Recuperat de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27413170009>

Soler Julve, I. (2009). El estudiante universitario: un perfil heterogéneo y un compromiso flexible. *@tic Revista d'innovació educativa*, (2), 62-64.

Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entonos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTECH Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (34). Recuperat de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/>

Strauss, A., i Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2a. ed.) Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.

Sús, M. C. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004.

Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.

Tomàs, M., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D., i Fuentes, M. (2009). *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona: Octaedro.

Tratado de Maastricht sobre la Unión Europea, DOCE C 191 (1992).

Traver, A. (2005). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad* (Tesi doctoral no publicada). Universidad Jaume I, Castelló de la Plana. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/10365>

Traver, J. A., i García, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia “compromiso ético” y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4). Recuperat de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1519Traver.pdf>

Travers, M. (1999). Qualitative Sociology and Social Class. *Sociological Research Online*, 4(1). Recuperat de <http://www.socresonline.org.uk/4/1/travers.html>

Trujillo, F. (2002). Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, 32, 147-162. Recuperat de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329/2490>

Trujillo, F. Ariza, M. A. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Úbeda, M, Marco, B., Conca, F. J., García, F., Gascó, J. L., Llopis, J., ... Sabater, V. (2008). *El contrato de aprendizaje autónomo como técnica docente en*

*dirección de empresas: análisis de resultados*. Comunicació presentada a les VI Jornades d'Investigació en Docència Universitària. La participació de la comunitat universitària en el disseny de títols, Alacant. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161587>

Vásquez, A. M. (2008, agost). *Desarrollo de enfermería al interior de la universidad*. Comunicació presentada a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, Chile. Recuperat de <http://www.achieen.cl/uploads/documentos/691c0b58dc31c73be58a96e851d279501e80b464.pdf>

Vázquez, G. (2009). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (5). Recuperat de [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5319adfd414b.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5319adfd414b.pdf)

Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. A M. L. Tarrés (coord.), *Observar, Escuchar y comprender. Sobre la tradición Cualitativa en la Investigación social* (p. 63-93). Mexico: Flacso.

Vera, V., i Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Recuperat de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2002/CONTRATOPEDAGOGICOYAU TOESTIMA%20-%20Zebedua%2015oct02.pdf>

Versión consolidada del tratado constitutivo de la Comunidad Económica, DOCE C 325 (2002).

Villar, J. M., i Alegre, O. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw Hill.

Vivar, C., McQueen, A., Whyte, D., i Canga, A. N.(2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Index de Enfermería*, 22(4), 222-227. Recuperat de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962013000300007&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962013000300007&lng=es).

<http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300007>.

Vizcarro, C., i Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?. A J. García Sevilla (comp.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (p. 17- 36). Murcia: Editum Ediciones de la Universidad de Murcia.

Walsh, W. J. (1978). The McMaster programme of Medical Education, Hamilton, Ontario, Canada: developing problem- solving abilities. *Public Health Papers*, 70, 79-77.

Westbrook, R. B. (1993). John Dewey. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIII(1-2), 289-305. Recuperat de <http://www.educar.org/articulos/JohnDewey.asp>

Yániz, C. (2007). Competencias en la Universidad. De la utopía a la pragmatopía. *Didac*, (49), 4-9.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, (1), 2-13. Recuperat de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Competencias%20Curr%C3%ADculo%20Unive rsitario%20-%20Y%C3%A1niz.pdf>

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. Recuperat de <http://redaberta.usc.es/redu>