

# La planificació i l'avaluació de la formació pedagògica del professorat universitari: orientacions per a la seva definició institucional

Xarxa iberoamericana per al desenvolupament  
d'una plataforma tecnològica de suport a l'avaluació  
dels processos de formació. CYTED (Programa  
Iberoamericà de Ciència i Tecnologia per al  
Desenvolupament), referència 512RT0443

Coordinadors: Graciela Cordero  
Edna Luna  
Lewis McAnally  
Armandina Serna

Autors: Graciela Cordero  
Elena Cano  
Vicente Benedito  
Maria Teresa Lleixà  
Edna Luna



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Quaderns de docència universitària 28

*Títol: La planificació i l'avaluació de la formació pedagògica del professorat universitari: orientacions per a la seva definició institucional*

## CONSELL DE REDACCIÓ

*Director:* Teresa Pagès Costas (cap de la Secció d'Universitat. ICE, Facultat de Biologia)

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

Primera edició: juliol de 2014

Recepció de l'original: 17/01/2014

Acceptació: 10/03/2014

© Coordinadors: Graciela Cordero, Edna Luna, Lewis McAnally i Armandina Serna

Autors: Graciela Cordero, Elena Cano, Vicente Benedito, M. Teresa Lleixà i Edna Luna

© ICE i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) - [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització del seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos al CEDRO (Centre Espanyol de Drets Reprogràfics, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra.

ISBN: 978-84-9921-591-4

Dipòsit legal: B. 17.516-2014

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

# ÍNDEX

RESUM .....	5
ABSTRACT .....	5
INTRODUCCIÓ .....	6
<b>1. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT PER A L'EXERCICI DE LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA .....</b>	<b>9</b>
1.1. Importància de la formació docent del professorat universitari .....	11
1.2. Formació de novells .....	12
1.3. Àmbits en què incideix la formació permanent del professorat per a l'exercici de la docència .....	14
1.4. Cap a una política institucional de formació permanent .....	15
<b>2. LA PLANIFICACIÓ DE LA FORMACIÓ PEDAGÒGICA DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI .....</b>	<b>18</b>
2.1. Quin tipus de competències es desitgen formar en el professorat? .....	19
2.2. A qui va dirigida la formació? .....	23
2.3. Per què és necessària la formació? .....	25
2.4. Com es farà la formació? .....	25
2.4.1. Orientacions conceptuals en la formació del professorat .....	26
2.4.2. Modalitats de formació .....	27
2.4.3. Estratègies per a la formació .....	31
2.5. Quan es farà la formació? .....	33
<b>3. AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI .....</b>	<b>35</b>
3.1. Què s'avalua en la formació de professors? .....	36
3.1.1. Reacció o satisfacció .....	36
3.1.2. Aprenentatges .....	37
3.1.3. Transferència .....	37
3.1.4. Impacte .....	38
3.1.5. Problemàtica específica de la transferència de la formació .....	40
3.2. Principis generals de l'avaluació de programes de formació .....	41
3.3. Pla d'avaluació de la formació .....	42
3.4. Finalitats i etapes de l'avaluació .....	43

<b>4. INSTRUMENTS PER A L'AVAUACIÓ</b> .....	44
4.1. Consideracions prèvies a la definició dels instruments d'avaluació .....	44
4.2. Fonts d'informació de l'avaluació .....	47
4.3. Instruments d'avaluació .....	47
<b>5. CONSIDERACIONS FINALS</b> .....	52
<b>6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b> .....	54
<b>NORMES PER ALS COL·LABORADORS</b> .....	57
EXTENSIÓ .....	57
PRESENTACIÓ D'ORIGINALS .....	57
AVALUACIÓ .....	57
<b>AVALUADORS</b> .....	58
<b>AUTORS</b> .....	59

## RESUM

La finalitat d'aquest llibre és ajudar els formadors i els gestors de la formació a revisar les decisions bàsiques que cal prendre en matèria de planificació de la formació, així com les corresponents a l'avaluació de la formació d'acord amb els objectius de la institució, les seves condicions i els seus recursos. El text està organitzat en quatre apartats. El primer apartat planteja la importància de la formació pedagògica del professorat, així com algunes idees clau per establir una política institucional en la matèria. En el segon apartat es revisen cinc decisions bàsiques que cal prendre en la planificació de la formació que s'expliquen en igual nombre de preguntes. La tercera secció presenta els principis generals i els diferents components de l'avaluació: a qui va dirigida, quines funcions té i quins nivells cal considerar. Finalment, el quart apartat revisa les fonts d'informació i els instruments útils en funció de l'objectiu de l'avaluació.

Paraules clau: *professorat, desenvolupament professional, avaluació de programes.*

## ABSTRACT

The purpose of this book is to help trainers and training managers to review the planning decisions and those related to the evaluation of training according to the objectives of the institution, its conditions and resources. The text is organized into four sections. The first section discusses the importance of faculty professional development as well as some key ideas to establish an institutional policy on the matter. In the second part, five basic planning decisions are explained. The third section presents the general principles and the different components of evaluation: to whom it is addressed; what is its function; what levels should be considered. Finally, the fourth section reviews sources of information and useful tools depending on the purpose of evaluation.

Keywords: *faculty members, professional development, program evaluation.*

## INTRODUCCIÓ

L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), en els seus diversos informes internacionals (1991, 2009), centra la qualitat de l'educació en el professorat i aposta per la seva formació permanent com un recurs al servei de la millora del sistema educatiu. En aquest sentit, la formació del professorat és una estratègia de millora de la qualitat que no es discuteix, si bé diversos autors especialitzats en el tema (Barbier, 1993; Marcelo, 2002) ha alertat de l'escassa informació de què es disposa sobre el funcionament d'aquesta formació en les seves diverses modalitats.

Especialment en el cas de la formació pedagògica del professorat universitari (tant de novells com de veterans) no es disposa d'informació sobre els resultats d'aquests programes en la millora de la qualitat de l'educació. Els arxius universitaris registren el nombre de professors matriculats, el nom i nombre de cursos realitzats, el nombre de departaments implicats o el nombre d'acreditacions concedides, però hi ha poca informació sobre els resultats d'aquesta formació: funcionalitat, continuïtat, aprofitament, grau d'impacte a l'aula i accions d'innovació docent com a conseqüència de processos formatius.

L'avaluació del conjunt dels processos de formació pedagògica del professorat universitari és una necessitat actual de nombroses institucions que ofereixen activitats formatives. El projecte «Xarxa iberoamericana per al desenvolupament d'una plataforma tecnològica de suport a l'avaluació dels processos de formació», finançat pel Programa Iberoamericà de Ciència i Tecnologia per al Desenvolupament (CYTED), té com objectiu desenvolupar una plataforma tecnològica de suport a l'avaluació dels processos de formació del professorat universitari aprofitant el software lliure per crear un repositori d'eines i recursos en línia gratuïts. La xarxa està formada per equips de set universitats de diferents països iberoamericans: Universitat de Barcelona (Espanya) (equip coordinador), Universidad Nacional Tres de Febrero (l'Argentina), Universidad Federal Rural de Pernambuco (el Brasil), Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica), Universidad Católica del Norte (Xile),

Universidad Autónoma de Baja California (Mèxic) i Universidade de Coimbra (Portugal).

La primera etapa del projecte es va centrar en definir un protocol per al disseny de plans d'avaluació de la formació del professorat universitari. El document base es va construir a partir de les aportacions de tots els membres de la Xarxa.<sup>1</sup> Aquest llibre recupera el producte d'aquesta primera etapa, document que es va revisar per editar una segona versió de caràcter executiu dirigida bàsicament als formadors i els qui prenen les decisions en l'àmbit de la formació en les institucions d'educació superior dels països iberoamericans.

El document té dos objectius. El primer propòsit és brindar elements als formadors i autoritats sobre les decisions bàsiques que cal prendre en matèria de planificació de la formació, així com les corresponents a l'avaluació de la formació d'acord amb els propòsits de la institució, les seves condicions i els seus recursos. Com a segon objectiu, aquest document base permetrà fer un millor ús del repositori que s'integrarà en la segona fase del projecte, ja que les institucions d'educació superior (IES) dels països iberoamericans podran definir el seu itinerari avaluatiu, basant-se en alguns principis generals que aquí s'estableixen. A partir de la consideració d'aquests elements, la institució podrà escollir un o diversos instruments o construir instruments per integrar-los en els seus respectius campus virtuals. Si bé aquests lineaments o orientacions estan pensades en el marc de l'educació superior, podrien ser traslladables, amb adaptacions, a la formació del professorat en exercici de tots els nivells educatius.

El text està organitzat en quatre apartats. El primer apartat planteja la importància de la formació pedagògica del professorat, així com algunes idees clau per establir una política institucional en la matèria. En el segon apartat es revisen cinc decisions bàsiques que cal prendre en la planificació de la formació que s'expliquen en igual nombre de pre-

1. Van ser autors d'aquest document marc tots els membres actius de la Xarxa i, en especial, un representant de cada país: Martín Aiello (l'Argentina), Viviana Berrocal (Costa Rica), Marcelo Brito Leao (el Brasil), Edna Luna (Mèxic), Claudia Recabarren (Xile) i Teresa Pessoa (Portugal).

gundes. La tercera secció presenta els principis generals i els diferents components de l'avaluació: a qui va dirigida, quines funcions té i quins nivells cal considerar. Finalment, el quart apartat revisa les fonts d'informació i els instruments útils en funció de cadascun dels plantejaments anteriors.

En conjunt, es proposa un document d'utilitat per a gestors i planificadors de la formació i per a formadors en general que desitgin que les accions formatives que realitzen tinguin impacte en les institucions de pertinença dels participants.



## I. LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT PER A L'EXERCICI DE LA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

La demanda social que va definir el primer paper del professorat universitari va ser la docència. Posteriorment, la recerca va ser considerada una funció indefugible. Actualment ambdues demandes competeixen en la vida diària de l'acadèmic i creen una tensió constant. A causa de l'estructura dels sistemes de recompensa i de pagament al mèrit que existeixen actualment en l'educació superior, en la majoria dels casos, la identitat dels acadèmics està marcada per la preeminència de la recerca associada a coneixements disciplinaris, més que a la capacitat d'assumir amb èxit el procés d'ensenyament i guiar exitosament els estudiants en el seu procés d'aprenentatge. En el món universitari, el grau acadèmic de doctor habilita per a la funció de recerca i té una obligatorietat i una universalitat inqüestionables. Per a la funció de docència, en canvi, en termes generals, n'hi ha prou amb l'obtenció de graus acadèmics vinculats amb la formació disciplinària.

En aquest context, la preocupació per a la formació pedagògica de l'acadèmic ha passat a segon pla. A Iberoamèrica, fins fa pocs anys, s'accedia a la docència amb o sense el requisit de doctor i sense cap preparació pedagògica i didàctica.

En el cas de l'estat espanyol, l'informe «La formació del professorat universitari» del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) (Benedito *et al.*, 1992) va reflectir la situació depriment de la formació psicopedagògica i didàctica del professorat universitari. Els autors d'aquest informe, un equip multidisciplinari compost per professors de reconegut prestigi en diferents àrees de coneixement: medicina, ciències, filologia, filosofia, enginyeria, magisteri i pedagogia, van exposar certa actitud negativa cap a la formació del professorat per part del col·lectiu acadèmic universitari. En canvi, en els països més avançats i en diverses associacions internacionals, la preocupació psicopedagògica i didàctica era evident i es concretava en diversos tipus d'institucions (gabinets, serveis, instituts de formació, etc.) i en accions formatives.

L'informe detalla una sèrie de propostes organitzatives, institucionals i acadèmiques per a la millora de la formació del professorat. Els principis bàsics en què s'inspirava la proposta eren els següents:

- Desenvolupar un coneixement professional sobre pedagogia universitària.
- Desenvolupar propostes en què l'aprendre ocupés el centre d'atenció.
- Desenvolupar processos d'innovació i canvi en el treball docent.
- Combinar formació, innovació i investigació.
- Institucionalitzar la formació del docent, exigint el compromís dels òrgans de govern de tots els nivells (rectorats, deganats, departaments, etc.).
- Impulsar la reflexió en la pràctica i sobre la pràctica.

La proposta es concretava posteriorment en accions per a la formació dels novells i la formació contínua al llarg de tota la carrera docent. El document tenia el propòsit d'arribar a totes les universitats a través dels respectius rectorats. És possible que d'alguna manera hagi influït (en el context d'aportacions i propostes de col·legues d'altres universitats) en el fet que en l'actualitat s'han institucionalitzat cursos de formació psicopedagògica i didàctica i programes de postgrau per a novells i professors en exercici als quals s'accedeix voluntàriament. No obstant, tot i que es valora haver realitzat aquests programes, no són imprescindibles ni obligatoris per a la carrera docent.

Igual que en el cas espanyol, a Hispanoamèrica aquesta situació ha anat canviant paulatinament. Es podrien citar exemples notables d'universitats que es preocupen per la formació dels seus professors. No obstant, en el sistema universitari general no existeix pròpiament una carrera docent universitària. A partir de la revisió que es va fer per a aquest estudi a l'Argentina, el Brasil, Xile, Costa Rica, Espanya, Mèxic i Portugal es pot parlar de quatre possibilitats predominants:

- cursos específics dins de la carrera docent,
- diplomats o especialitats previ al mestratge (màster),
- mestratge orientat a la formació docent,
- doctorats en què s'introdueixen crèdits en la formació en la docència.

## 1.1. Importància de la formació docent del professorat universitari

La docència universitària és una tasca complexa i exigent, tant des d'una perspectiva personal com institucional, que requereix formació específica i continuada (Zabalza, 2002). Arribar a ser un bon professor universitari és un repte continu al llarg de la vida professional.

Sovint s'assumeix, erròniament, que els nous professors universitaris coneixen com ensenyar perquè van tenir l'oportunitat d'experimentar com els ensenyaven quan eren estudiants (Sánchez i Mayor, 2006). Tanmateix, la imitació i l'aprenentatge vicari no és un bon recurs per assegurar la competència en una tasca altament especialitzada com l'ensenyament universitari, que necessita entrenament, reflexió i intercanvi de coneixements (Amador *et al.*, 2012). Molts professors utilitzen un repertori limitat d'estratègies d'ensenyament i d'avaluació perquè la majoria no han rebut formació en planificació pedagògica, disseny curricular, metodologies i recursos didàctics i molt menys en sistemes i tècniques d'avaluació. Tal com es diu sovint, per ensenyar no n'hi ha prou amb saber l'assignatura o disciplina curricular.

D'altra banda, en el nou paradigma docent, centrat en l'aprenentatge dels estudiants, la capacitat psicopedagògica i didàctica és encara més necessària. És necessari entrar en el camp de les competències que l'estudiant ha d'adquirir, com per exemple el treball en equip, el treball autònom, la capacitat creadora i innovadora, etc. Tot plegat modifica el paper del docent que no només ha d'ensenyar l'assignatura, sinó que ha d'exercir un paper de tutor, de dinamitzador d'experiències i tasques d'aprenentatge i per fer-ho ha de conèixer i emprar metodologies alternatives a la classe magistral, com per exemple estudis de cas, problemes, *role-playing*, debats, fòrums, l'exposició oral de l'estudiant o elaborar informes i treballs d'investigació senzills. I en l'àmbit de l'avaluació, conèixer i utilitzar tècniques diferents als exàmens d'opció múltiple i als exàmens escrits, com per exemple el portafolis o carpeta d'aprenentatge, les rúbriques, l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals, per citar algunes de les més conegudes.

El vell concepte de desenvolupament instruccional (*instructional development*) que assenyalava els aspectes més tècnics de l'ensenyament i el desenvolupament d'habilitats pedagògiques, ha estat superat pel desenvolupament docent com un enfocament més holístic (Gibbs, 2009; Fernández, Guisasola, Garmendia, Alkorta i Madinabeitia, 2013) i comprèn aspectes relatius al desenvolupament professional i instruccional, però també al desenvolupament organitzacional. Aquest enfocament més comprensiu té en compte les concepcions docents sobre l'aprenentatge dels estudiants així com l'aprenentatge des de la perspectiva dels estudiants i les cultures organitzatives (Gibbs i Coffey, 2004). Per últim, tot allò referent a l'enfocament per competències (disseny, desenvolupament i avaluació) fan més necessària la formació del docent universitari en un món globalitzat, transversal i tecnològic a la vegada que es mantenen els valors i l'ètica docent al servei de la societat.

## 1.2. Formació de novells

Tot i que pot existir una formació inicial (grau, postgrau) o d'inducció (abans d'iniciar l'activitat professional o just a l'inici d'aquesta) que ofereixin continguts formatius que seran útils per al desenvolupament de la tasca que és a punt de començar, la formació de novells és fonamental. Aquest és un tipus de formació que no ha estat suficientment atesa en els països que es van revisar per a aquest informe.

S'entén per novell al docent que s'ha incorporat a la universitat per impartir docència i es troba en un primer període (d'un a cinc anys) de la seva carrera docent. Solen ser becaris, ajudants, associats o qualsevol altra denominació segons el país i la universitat.

En la majoria de propostes actuals de formació de novells es tendeix cap a un model de màster professionalitzador que es basa en diferents principis d'actuació. Entre ells:

- Iniciar al jove professor en els aspectes docents. Per exemple: analitzar i discutir models d'ensenyament/aprenentatge; fomentar la re-

flexió sobre la seva pràctica i potenciar l'aplicació dels coneixements, els recursos i les metodologies.

- Desenvolupar dissenys per competències amb metodologies actives i procediments d'avaluació de l'aprenentatge.
- Ajudar-los en la integració als departaments universitaris i als equips didàctics o grups de treball.
- Contextualitzar la seva formació en el marc social, universitari i de cada facultat o departament.

Com a línies mestres en un hipotètic programa de formació de novells es proposen els següents aspectes:

- Tenir una consideració acadèmica institucional amb reconeixement i acreditació.
- Comprometre la institució universitària que, en gran part, ha de sufragar el cost d'aquesta formació per als «seus treballadors».
- Partir d'uns criteris i principis d'acció com a marc de referència de la planificació del programa.
- Analitzar les necessitats sentides pels novells i tenir-les molt en compte en dissenyar les propostes de formació.
- Combinar la teoria amb la pràctica, incloent mòduls formatius (disseny, desenvolupament i avaluació) i tallers pràctics amb debat i discussió de temes i problemes.
- Desenvolupar processos de mentoria entre novells i veterans de la mateixa àrea de coneixement.
- Completar el programa, especialment si és un màster, amb un projecte final (a mode de tesis) a partir de l'anàlisi de la seva pràctica en un procés d'investigació-acció o del desenvolupament d'una innovació metodològica o avaluadora.

Les experiències en aquesta línia s'han multiplicat en els darrers anys (Amador *et al.*, 2012) a la universitat. La prolongació d'aquesta fase de formació de novells té la seva continuïtat en la formació permanent al llarg de tota la vida professional.

### 1.3. Àmbits en què incideix la formació permanent del professorat per a l'exercici de la docència

La qualificació professional dels professors d'universitat ha de ser concebuda com un procés de formació contínua en el qual s'exigeix una elevada preparació de la seva disciplina, combinada amb la preparació pedagògica didàctica per a l'exercici de la pràctica docent i amb les funcions d'investigació i de gestió institucional.

La importància de la formació permanent, en l'exercici de la docència, sorgeix de la necessitat de millorar la qualitat dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Es dirigeix al col·lectiu de professors universitaris, que necessiten actualitzar-se, innovar i adaptar-se als canvis permanents accelerats en la ciència, la tècnica i la societat. D'altra banda, respon a les exigències que es plantegen davant del desenvolupament de nous marcs curriculars, noves titulacions i plans d'estudi moderns, flexibles, homologats amb altres països i relacionats amb el món del treball. Així mateix, actualitzen el professorat en noves propostes pedagògiques innovadores (per exemple, disseny per competències, metodologies alternatives, avaluació contínua, docència virtual, etc.), que comporten una transformació de la docència universitària (Zabalza, 2013; Benedito, 2007; Imbernón, 2007).

Des d'aquesta perspectiva, els principals àmbits sobre els quals pot incidir la formació permanent en l'aspecte pedagògic són, entre altres, els següents:

- Actualització científica i pedagògica-didàctica, especialment en la millora dels processos de planificació i disseny de la tasca docent.
- Coneixement de les necessitats dels estudiants en general i del grup classe en particular.
- Formació derivada de reformes curriculars de gran calat. Per exemple, a Europa, la implementació de l'Espai Europeu d'Educació Superior ha suposat molts canvis derivats de propostes teòriques, normatives i recomanacions per harmonitzar titulacions (grau-postgrau), introduir conceptes bàsics (*long life learning*), partir de l'estudiant com a eix de l'aprenentatge, disseny per competències i propostes metodològiques alternatives.

- Maneig suficient de les eines tecnològiques per a la seva eficaç incorporació en els processos d'aprenentatge considerant les característiques inherents de les mateixes. Entre aquestes es consideren des de les tecnologies més senzilles (com l'ús de Power Point), fins a sistemes que es componen d'agregats tecnològics (com les plataformes de gestió de cursos en línia).
- Formulació i experimentació de procediments i estratègies innovadores.
- Domini d'aspectes tècnics i instrumentals que ajuden els professors a actualitzar-se sobre millores relacionades amb la metodologia didàctica (aprenentatge cooperatiu, aprenentatge basat en problemes –ABP o PBL, per les seves sigles en anglès–) i l'avaluació dels aprenentatges (avaluació diagnòstica, avaluació formativa, avaluació sumativa, avaluació autèntica, escales, rúbriques, proves objectives).

#### **1.4. Cap a una política institucional de formació permanent**

Cada país és diferent i cada universitat, facultat i departament actuen seguint la seva pròpia política, cultura, costums i clima de treball. Es considera, tot i així, que el compromís i la responsabilitat institucional davant els reptes plantejats en la formació permanent del professorat és fonamental. A continuació es defineixen algunes accions que poden garantir l'èxit de la formació.

- Establir les polítiques de formació d'acord amb la visió i missió de la universitat. Concretar les grans finalitats i objectius des dels òrgans directius de la universitat: equip rectoral, vicerectorat de docència i centres, serveis o instituts encarregats de la formació permanent.
- Contextualitzar el model de formació tenint en compte els marcs institucionals i acadèmics, així com les cultures professionals diferents segons les facultats i àrees de coneixement.
- Donar protagonisme i medis suficients als òrgans directament responsables de la formació, ja siguin serveis, gabinets, instituts (o qualsevol altra denominació) per poder actuar. Per exemple, a la Universitat de Barcelona, la labor formativa de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) està establida en els Estatuts de la Universitat, amb la qual cosa es garanteix l'estabilitat i continuïtat de la seva labor.

- Crear òrgans responsables de les polítiques de formació, assegura-ment de recursos econòmics de forma estable i continuada per res-pondre a les necessitats de formació, ja sigui un vicerectorat de qualitat de la docència o un servei o gabinet de formació.
- Ressaltar el compromís i la responsabilitat de la institució cap als assistents. Per a les institucions que treballen amb diners públics, el compromís i la responsabilitat és medul·lar. En tot cas, sempre cal pretendre que el professorat assistent se senti compromès amb l'ac-tivitat en què participa.
- Desenvolupar una cultura de la formació permanent com element indispensable del desenvolupament professional i en aquest marc definir un ventall d'accions molt més ampli i complex.
- Oferir una àmplia gama de modalitats de formació (per exemple: màster, cursos, mòduls, seminaris, tallers pràctics, grups de treball, conferències, projectes d'innovació docent, congressos científics pe-riòdics sobre la qualitat de la docència en les diferents àrees disci-plinàries). Incloure també en la política de formació publicacions o col·leccions de llibres sobre innovació docent.
- Diferenciar entre el valor de l'oferta formativa i el tipus de reconei-xement que s'atorga per la seva acreditació. Tot i que qualsevol acció sempre té un component acreditatiu és convenient destacar el valor formatiu de manera que el professorat s'inscrigui en una activitat pel seu interès en l'aprenentatge.
- Diferenciar entre l'obligatorietat i/o voluntarietat de l'oferta for-mativa. És convenient que accions que tenen implicacions en les reformes curriculars (exemple: disseny per competències, sistema d'avaluació contínua, ús del camp virtual) tinguin certa obligatorie-tat. Mentre que altres accions (exemple: curs de rúbriques, tècniques informàtiques, tècniques de treball en equip) siguin voluntàries.
- Definir els recursos financers, materials i humans destinats al pla de formació i a cada activitat en concret i si l'oferta formativa és gratuï-ta (especialment quan és obligatòria) o té un cost.
- Disposar i, si cal, preparar a formadors, experts assessors i especia-listes per impartir l'oferta formativa. Cal que la formació sigui consi-derada de prestigi des del punt de vista acadèmic i que estigui remu-nerada adequadament.
- Preparar un pla de treball en funció dels objectius de la institució i de la formació, dels medis disponibles i de la capacitat de desen-



volupar-los adequadament i considerar una avaluació periòdica de l'èxit o fracàs del pla de treball. En aquest punt, la planificació és fonamental. Aquesta temàtica s'abordarà amb detall en el següent apartat.

## 2. LA PLANIFICACIÓ DE LA FORMACIÓ PEDAGÒGICA DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI

La formació permanent del professorat universitari requereix actuacions, modalitats i estratègies molt diverses i altament flexibles i adaptades a les prioritats de la institució (universitat, facultat, departament), a les necessitats canviants del professorat al llarg de la seva vida professional i a les demandes dels centres. Aquests marcs de referència, així com els contextos en què es desenvolupa la formació (característiques dels centres, perfil del professorat –ja sigui novell o veterà–, finalitat de la formació) condicionen o determinen la millor acció formativa i la planificació més adequada.

En aquest sentit, la planificació i organització de la formació pedagògica del professorat requereix prendre una sèrie de decisions en funció de les necessitats, condicions i recursos de què es disposa. Cada esdeveniment formatiu pot ser únic en si mateix en tant que totes aquestes decisions es conjuguen de manera particular.

En els programes de formació de les institucions de set països (l'Argentina, el Brasil, Xile, Costa Rica, Espanya, Mèxic i Portugal) estudiats per aquesta Xarxa, es va trobar que les propostes de formació responien a les següents preguntes:

- Quin tipus de competències es desitgen formar en el professorat?
- A qui va dirigida la formació?
- Per què és necessària la formació?
- Com es farà la formació?
- Quan es farà la formació?
- Com s'avaluarà la formació?

Si bé és cert que les respostes a aquestes preguntes són definitives per desenvolupar el pla de formació, no existeix un ordre determinat per respondre-les. En aquest apartat s'aborden les cinc primeres preguntes. Per respondre-les es proposa en cada cas una classificació particular. Es pretén d'aquesta manera facilitar la identificació de la multiplicitat

de tipus de formació i que, per tant, és molt difícil donar una resposta única a la sisena pregunta, que s'abordarà en el capítol següent.

## **2.1. Quin tipus de competències es desitgen formar en el professorat?**

L'exercici docent requereix sabers i competències de tipus molt divers. En el camp dels sabers o coneixements, Shulman (1986) va establir set tipus de coneixements: 1) coneixement del contingut temàtic; 2) coneixement pedagògic general; 3) coneixement curricular; 4) coneixement pedagògic del contingut; 5) coneixement dels aprenents i les seves característiques; 6) coneixement del context educatiu; i 7) els coneixements de les finalitats, els propòsits i els valors educacionals i les seves bases filosòfiques i històriques.

La discussió sobre els sabers i els coneixements que el professor ha de manejar ha estat reconceptualitzada des de l'enfocament basat en les competències. La competència és un conjunt de coneixements, procediments i actituds combinades, coordinades i integrades, que permeten desenvolupar una funció o un rol de forma eficient en un determinat context. És a dir, allò que caracteritza la competència és la seva aplicabilitat, la seva transferibilitat, el saber combinar els coneixements que es posseeixen en les diferents (i canviants) situacions de la pràctica. Per això, el disseny per competències intenta combinar el coneixement conceptual amb l'aprenentatge de tècniques, destreses i habilitats, i amb el plantejament de certes actituds per al desenvolupament personal i professional. Els processos formatius basats en un enfocament per competències impliquen que les persones que aprenen integren i apliquen sabers, la qual cosa suposa també que ofereixen experiències d'integració i aplicació dels coneixements que s'adquireixen, perquè no només se sàpiga, sinó que se sàpiga fer i se sàpiga ser, perquè se sàpiga resoldre problemes, prendre decisions i enfrontar situacions, donant una resposta eficient. Existeixen diverses classificacions de competències del professorat (Torra *et al.*, 2012). Mereix una especial atenció la de Zabalza (2005) o la de Cano (2005). A la taula 1 es pot revisar el paral·lelisme entre ambdues.

**Taula 1.** Competències del professorat segons Zabalza (2005) i Cano (2005).

<b>Zabalza (2005). Les 10 competències ESPECÍFIQUES del professorat</b>	<b>Cano (2005). Les 7 competències TRANSVERSALS del professorat</b>
1. Planificar el procés d'ensenyament-aprenentatge.	
2. Seleccionar i preparar els continguts disciplinaris.	
3. Oferir informació i explicacions comprensibles.	
4. Maneig de les noves tecnologies.	Competència per utilitzar les noves tecnologies de la informació i la comunicació.
5. Dissenyar la metodologia i organitzar les activitats.	
6. Comunicar-se/relacionar-se amb els alumnes.	Competència per a la comunicació.
7. Tutoritzar.	
8. Avaluar.	
9. Reflexionar i investigar sobre l'ensenyament.	Autoavaluació constant de les nostres accions per millorar la qualitat.
10. Identificar-se amb la institució i treballar en equip.	Competència per treballar en equip.
	Competència d'establir relacions interpersonals satisfactòries i de resoldre els conflictes.
	Autoconcepte positiu i ajustat.
	Competència de planificació i organització del propi treball.

Font: elaboració pròpia.

En aquest document no s'ha pres com referent la proposta de cap autor. Es repren el concepte de competències docents per classificar els diferents tipus d'accions formatives de docents universitaris. Aquesta classificació es va elaborar a partir d'una recollida d'informació sobre els diferents cursos que s'organitzen en una mostra d'universitats espanyoles. En l'estudi es va recollir informació de 17 universitats estatals (una universitat per cada Comunitat Autònoma) a través dels seus Ins-

tituts de Ciències de l'Educació (ICE).<sup>2</sup> Es van analitzar els programes de les següents universitats: Universitat de Barcelona, Universitat Jaume I de Castellón, Universitat Autònoma de Madrid, Universitat de La Rioja, Universitat de Zaragoza, Universitat de Sevilla, Universitat d'Extremadura, Universitat de San Sebastián (Donostia), Universitat de Salamanca, Universitat de Santiago de Compostela, Universitat d'Oviedo, Universitat de les Illes Balears, Universitat de Cantàbria, Universitat de Múrcia, Universitat de Las Palmas de Gran Canaria, Universitat de Navarra, Universitat de Castilla la Mancha. La taula 2 presenta la classificació dels tipus de competències que es pretén desenvolupar en les diferents activitats formatives que s'ofereixen en aquestes universitats espanyoles.

2. Tot i que es tracta d'una classificació realitzada a partir d'una anàlisi de l'equip de treball, es podia haver pres com referència un treball que ha estat realitzat per les universitats catalanes i coordinat per GIFD (Grup Interuniversitari de Formació Docent, <http://gifd.upc.edu/>), que ha arribat a establir un marc comú de referència respecte a les competències docents, destacant les següents:

- Competència interpersonal (CI): promoure l'esperit crític, la motivació i la confiança, reconeixent la diversitat cultural i les necessitats individuals, i creant un clima d'empatia i compromís ètic.
- Competència metodològica (CM). Aplicar estratègies metodològiques (d'aprenentatge i avaluació) adequades a les necessitats dels estudiants, de manera que siguin coherents amb els objectius i els processos d'avaluació, i que tinguin en compte l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) per contribuir a millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Competència comunicativa (CC). Desenvolupar processos bidireccionals de comunicació de manera eficaç i correcta, cosa que implica la recepció, interpretació, producció i transmissió de missatges a través de canals i medis diferents i de forma contextualitzada en la situació d'ensenyament-aprenentatge.
- Competència de planificació i gestió de la docència (CPGD). Dissenyar, orientar i desenvolupar continguts, activitats de formació i d'avaluació, i altres recursos vinculats a l'ensenyament-aprenentatge, de manera que es valorin els resultats i s'elaborin propostes de millora.
- Competència de treball en equip (CTE). Col·laborar i participar com a membre d'un grup, assumint la responsabilitat i el compromís propis cap a les tasques i funcions que es tenen assignades per a la consecució d'uns objectius comuns, seguint els procediments acordats i atenent als recursos disponibles.
- Competència d'innovació (CDI). Crear i aplicar nous coneixements, perspectives, metodologies i recursos en les diferents dimensions de l'activitat docent, orientats a la millora de la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge.

**Taula 2.** Classificació de les competències que es treballen en les accions de formació.

<b>Competències</b>	<b>Definició</b>	<b>Exemples d'activitats formatives</b>
Competència per a la planificació i la gestió docent	Es refereix a l'aplicació de coneixements i estratègies per planificar els processos de formació i així mateix gestionar recursos perquè aquests es portin a terme. En aquesta categoria s'inclou la formació per millorar el disseny dels plans d'estudi, així com per a la creació de materials docents i d'avaluació. També queda inclosa la formació per al seguiment del desplegament dels plans. S'exclou aquelles competències referents a mètodes i estratègies d'ensenyament-aprenentatge que s'ubiquen en una categoria pròpia.	Gestió i administració del temps, elaboració de materials docents, elaboració de materials per a l'avaluació, elaboració de rúbriques, adaptació a noves tendències formatives en la universitat com per exemple l'aprenentatge per competències, tutories.
Competència metodològica	Es refereix a l'ús d'estratègies didàctiques i metodològiques en la docència per a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta categoria inclou la formació en diferents mètodes d'ensenyament així com de les estratègies didàctiques coherents amb aquests.	Mètodes d'ensenyament, entorns d'aprenentatge, instruments d'avaluació dels aprenentatges, disseny i elaboració d'activitats d'aprenentatge, motivació, gestió de conflictes.
Competència tecnològica	Es refereix al maneig de les tecnologies de la informació i la comunicació com instruments de suport a la docència. Aquesta categoria inclou la formació per a la comprensió de la utilitat i el mode d'operar dels sistemes tecnològics, destacant els efectes que poden tenir en els processos d'ensenyament i aprenentatge.	Actualització en l'ús de tecnologies, ús i maneig de campus virtual, utilització de bases de dades, webs socials, wikis, tecnologies aplicades a la docència.
Competència comunicativa	Es refereix a la utilització del llenguatge verbal i no verbal com instruments per a la comunicació. La formació en aquesta competència inclou les activitats formatives orientades a facilitar l'expressió de pensaments i opinions, estructurar el discurs, utilitzar codis i habilitats lingüístiques i no lingüístiques, establir vincles amb els estudiants, etc. Així mateix inclou activitats formatives per impartir la docència en un segon idioma.	Comunicació, llenguatge no verbal, tècniques vocals, maneig d'un segon idioma per a la docència.

Competència personal, inter-personal i social	Es refereix a la construcció de la pròpia personalitat com a docent i al desenvolupament d'habilitats que afavoreixin un bon clima de relació i treball amb la resta de docents i estudiants. La formació en aquesta competència està orientada a afavorir l'adquisició de valors i actituds personals.	Lideratge d'equips, treball en equip, mentoring, coaching, hàbits saludables (tècniques posturals i de relaxació, pràctiques saludables de l'activitat física), desenvolupament professional.
Competència en investigació i innovació docent	Es refereix a la implementació de la recerca dirigida especialment a millorar la docència universitària. La formació en aquesta competència inclou les activitats formatives orientades al disseny de projectes per investigar i innovar sobre la pràctica docent.	Disseny de projectes, tècniques de recollida de dades; tècniques d'anàlisi de dades, gestió de la bibliografia, recerca en didàctica i aprenentatge.
Competència de gestió i salut laboral	Es refereix a aquelles activitats formatives destinades a formar els docents per prevenir, localitzar i saber com resoldre malalties laborals.	Adaptació ergonòmica del lloc de treball, habilitats socials i resolució de conflictes.
Competència ètica	Es refereix al component ètic, derivat d'una activitat crítica reflexiva, vinculat a la deontologia professional.	Pràctica reflexiva, ètica professional.

Font: elaboració pròpia.

## 2.2. A qui va dirigida la formació?

Definir els destinataris de l'oferta formativa és una decisió fonamental. Generalment, la formació per al professorat inclou tots els professors universitaris independentment del seu nomenament (catedràtics, titulars, titulars interins, lectors, associats). El tipus de formació pot diferenciar-se d'acord amb les etapes de la vida professional del professorat. Es distingeixen quatre etapes: inicial, inducció, formació de novells i permanent. A continuació es presenta la definició de cada un d'aquests tipus de formació.

**Taula 3.** Moments de la formació d'acord amb les etapes de la vida professional.

<b>Moments de la formació</b>	<b>Definició</b>
Inicial	Formació que es dona durant els estudis de pregrau, en paral·lel als estudis disciplinaris.
Inducció	Esdeveniment formatiu que es produeix després de la formació de pregrau però abans d'iniciar l'activitat professional o just al començament d'aquesta. La seva finalitat és oferir uns continguts que seran útils per al desenvolupament de la tasca que està a punt de començar.
Formació de novells	Formació que s'imparteix als docents de nova incorporació a la universitat.
Permanent	Formació que s'imparteix al llarg de la vida laboral del professorat. La seva finalitat és la d'oferir uns continguts actualitzats o més específics de la tasca que s'està realitzant. Es realitza en forma paral·lela a l'exercici professional.

Font: Elaboració pròpia.

D'altra banda, el número de participants defineix les estratègies didàctiques que poden ser utilitzades i les possibilitats de fer un seguiment a la formació (taula 4). A més del nombre de participants, és important també la composició dels grups. No és el mateix que els professors siguin de la mateixa àrea disciplinària, de la mateixa carrera o unitat acadèmica o de diverses àrees, carreres i unitats.

**Taula 4.** Tipus de grups d'acord amb la seva mida.

<b>Mida</b>	<b>Definició</b>
Individual	Formació destinada a una única persona.
Petit grup	Acció formativa en què hi participen menys de 15 persones.
Grup mitjà	Acció formativa en què hi participen entre 16 i 39 persones.
Grup gran	Acció formativa en què hi participen més de 40 persones.

Font: Elaboració pròpia.



### 2.3. Per què és necessària la formació?

Els ajustos socials i tecnològics en què es troben inserides les institucions d'educació superior (IES) incrementen les demandes i intensitat de canvi exigits als contextos educatius. La capacitat de canvi per respondre a aquests reptes passa, indiscutiblement, per la formació i actualització de professors. En un primer moment és necessari realitzar un anàlisi de necessitats. En funció del procediment per identificar necessitats de formació, la formació es classifica en dos tipus: oferta i sol·licitada (vegeu taula 5).

**Taula 5.** Tipus de formació d'acord amb el diagnòstic de necessitats.

<b>Naturalesa</b>	<b>Definició</b>
Oferta	Activitat formativa que s'inicia a partir d'una oferta que ve derivada de reformes, normatives i altres decisions de política educativa que creen necessitats institucionals i acadèmiques ( <i>top-down</i> ).
Sol·licitada	Activitat formativa que s'inicia a partir d'una demanda que pot provenir dels destinataris en funció de les necessitats sentides pel professorat perquè el disseny de l'activitat produeixi interès, motivació i resposta a aquestes necessitats ( <i>bottom-up</i> ).

Font: Elaboració pròpia.

### 2.4. Com es farà la formació?

Per respondre a aquesta pregunta, s'han de prendre decisions en diversos nivells que van des d'un enfocament teòric general sobre la formació fins a un nivell més concret de com desenvolupar la pràctica formativa. A la taula 6 se sintetitzen aquests nivells.

**Taula 6.** Decisions relatives a la manera d'impartir la formació.

<b>Nivell</b>	<b>Decisions</b>
Orientació conceptual de la formació del professorat	Conjunt d'idees sobre l'objectiu de la formació dels medis per desenvolupar-la.
Modalitat de formació	Mode en què s'organitza la formació. Existeixen dues modalitats: <ul style="list-style-type: none"><li>• Segons l'estructura de l'esdeveniment formatiu: cursos, seminaris, tallers, etc.</li><li>• Segons l'entorn en què es desenvolupa la formació: cara a cara, en línia i mixt.</li></ul>
Estratègies formatives	Accions concretes que s'efectuen en la sessió formativa com: estudi de casos, projectes, pluja d'idees, Philips 6-6, grups de discussió, etc.

Font: elaboració pròpia.

#### **2.4.1. Orientacions conceptuals en la formació del professorat**

Tal com es va plantejar en l'apartat 1.2, és necessari considerar que el programa de formació s'estableix d'acord amb la visió i missió de la universitat i els marcs institucionals i acadèmics, així com les cultures professionals diferents segons les facultats i àrees de coneixement. Se suggereix, a més, considerar l'orientació conceptual més adequada al marc institucional.

Feinman-Nemser (1990) proposa el concepte d'orientacions conceptuals per definir models que articulen la formació del professorat. Són un conjunt d'idees sobre metes de la formació del professorat i els mitjans per assolir-les. Idealment, una orientació conceptual inclou una perspectiva sobre l'ensenyament, sobre l'aprenentatge i una concepció sobre com aprendre a ensenyar que permet articular la modalitat formativa i les estratègies metodològiques definides. D'acord amb aquesta autora, les orientacions conceptuals no estan lligades a programes específics i poden donar estructura tant a una acció formativa específica com a un pla de formació complet. No són mútuament excloents. L'autora identifica cinc orientacions conceptuals: acadèmica, personal, crítica, tecnològica i pràctica. A continuació s'expliquen breument cadascuna d'aquestes orientacions conceptuals.

- L'orientació acadèmica té com finalitat el domini dels continguts i considera el professorat com un especialista en una o més àrees disciplinàries. Des d'aquesta perspectiva, la formació està orientada a

fer que el professor domini els continguts disciplinaris de la seva àrea.

- L'orientació personal es preocupa pel desenvolupament de la persona del professor en totes les seves diferents possibilitats. Des d'aquesta perspectiva, la formació del professorat es recolza en corrents com l'humanisme o les teories del desenvolupament humà per definir les millors estratègies perquè el professor desenvolupi les seves potencialitats atenent aspectes afectius, intel·lectuals i psicomotors.
- L'orientació crítica posa especial atenció a l'ensenyament com un compromís ètic i social. El professor és un crític de la seva pròpia pràctica i un analista del context social, cultural, econòmic i polític en què realitza la seva pràctica. Des d'aquesta perspectiva, la formació del professorat buscaria desenvolupar en el professor la consciència crítica del seu temps i pràctica.
- Per a l'orientació tecnològica, l'ensenyament requereix destreses necessàries per al seu millor desenvolupament. Des d'aquesta perspectiva, la formació del professor se centra en l'adquisició de destreses i habilitats per al treball d'aula.
- Finalment, l'orientació pràctica s'enfoca en els elements de tècnica i art que els professors experts demostren en el seu treball i que només pot adquirir-se per mitjà de l'experiència com font de coneixement. La formació de professors, per tant, emfatitza l'experiència pràctica on el docent actua i dóna respostes davant de situacions problemàtiques específiques contextualitzades.

#### 2.4.2. Modalitats de formació

La modalitat de formació es refereix al «mode» o «manera» en què s'organitza la formació. El concepte *modalitats de formació*, com tants altres conceptes en el camp de l'educació, és interpretat de forma diferent segons els autors i les institucions; no existeix consens respecte a aquest terme. En aquest apartat es descriuen dos tipus de modalitats de formació: segons l'estructura de l'esdeveniment formatiu i segons l'entorn en què es desenvolupa la formació.

- a) **Modalitats de formació segons l'estructura de l'esdeveniment formatiu.** En aquest sentit, s'entén per modalitat de formació: les formes que adopten les activitats de formació del professorat en el desenvolupament dels processos formatius, en virtut d'uns trets que

es combinen de diferent manera en cada cas: el mode de participació (individual o col·lectiva), el nivell de planificació de l'activitat (existència d'un projecte o no, planificació tancada o no, etc.), els papers i interaccions dels subjectes que intervenen (organitzadors i organitzadores, «experts», assessors, participants...), el grau d'implicació que exigeix dels participants i el seu major o menor grau d'autonomia, la dinàmica i estructura internes de les sessions i les estratègies preferents amb què es desenvolupen, etc. (MEC, 1994: 9).

Exemples de modalitat de formació són els cursos, seminaris, grups de treball, etc. Per escollir la modalitat adequada és necessari tenir claredat sobre les competències a formar, selecció i seqüència de continguts, identificació de les estratègies metodològiques adequades i congruents amb les competències, precisió d'espais i temps, definició de relacions entre el formador i el professorat. D'aquesta manera, queda clar que l'elecció de la modalitat formativa és fonamental per orientar el tipus de procés desitjat. La caracterització d'aquestes modalitats formatives gira entorn a la interacció de diversos aspectes com el perfil del professorat assistent, la planificació de la formació (disseny, procés i avaluació), el mode de participació del professorat (individual o col·lectiva) i el nivell d'autonomia del professorat assistent. A continuació es caracteritzen alguns exemples de modalitats de formació:

- *Curs*. Activitat estandarditzada que té per objecte l'estudi sobre una matèria estructurada com una unitat. La finalitat principal d'un curs és la transmissió de nous continguts de caràcter científic, tècnic i/o pedagògic a càrrec d'especialistes en la matèria. El nombre de participants no sol ser determinant.
- *Seminari*. Reunió especialitzada que té naturalesa acadèmica, l'objectiu de la qual és realitzar un estudi en profunditat de determinades temàtiques a partir de la interacció entre els especialistes i usualment un treball individual complementari. Es requereix un alt grau d'implicació dels membres i voluntat de millorar la pràctica professional, col·laborant en equip, analitzant continguts i proposant iniciatives per aprofundir en l'estudi de determinats temes educatius que van sorgint a partir de les aportacions dels propis assistents. Pel que fa a la durada pot ser variable (una ses-

sió o successives sessions espaiades en el temps). El nombre d'assistents ha de ser reduït.

- *Taller.* És una modalitat o metodologia de treball sobre un tema molt específic i essencialment pràctic. Es caracteritza per la recerca i el treball en equip. Té com finalitat l'elaboració d'un producte tangible o pràctic. Se centra en resoldre problemes concrets i la seva durada no sol ser molt llarga.
- *Grup de treball.* Està format per professors que pertanyen a una o varies escoles o facultats que comparteixen determinades inquietuds relacionades amb l'elaboració i experimentació de materials curriculars, la innovació o investigació centrada en diferents fenòmens educatius o amb el tractament didàctic de tasques específiques. Poden ser grups de treball per a la innovació, per a la recerca o per a la coordinació. Els grups de recerca o els d'innovació estan més encaminats a la reflexió col·lectiva i els productes que elaboren es solen difondre i ser públics. Els grups de coordinació poden estar compostos per professors de grau i màster (de d'etapa primària i secundària, o secundària i universitat) per facilitar les transicions educatives o per coordinar-se sobre determinats aspectes curriculars.
- *Formació en centres educatius.* Les facultats i els departaments es defineixen com el lloc de referència de la formació. Els processos que es desenvolupen en aquestes institucions afecten tots els membres d'aquesta comunitat i donen resposta en conjunt a les necessitats, innovacions i reflexions que es deriven del treball a l'aula. Pot participar la totalitat de l'equip docent i respon a necessitats assumides com comuns. Sol partir d'una detecció de necessitats formatives i pot incloure altres modalitats de formació com: cursos, seminaris, tallers, etc.
- *Assessoria.* L'assessoria es concep com un procés en què es dona assistència, suport mitjançant el suggeriment, la il·lustració o l'opinió amb coneixement a col·lectius de professors (generalment a tot un claustre o a diversos equips docents). Aquest acompanyament sol realitzar-se per part d'una persona especialista externa al centre. En general l'equip directiu ha de liderar aquesta activitat i l'assessor ha d'impair el rol de «treballar amb...» més que el d'«intervenir sobre». Com a resultat de l'assessoria, el centre

educatiu es compromet a transferir a l'aula el contingut de la formació.

- *Conferència*. Exposició en públic d'un tema o una matèria per part d'un especialista qualificat. Sol completar-se amb un debat en què els assistents poden fer preguntes i aportacions sobre el tema en qüestió. La durada és curta i la seva finalitat sol anar més lligada a la sensibilització o informació sobre un tema que a altres tipus d'aprenentatge.
- *Esdeveniment científic* (congrés, simposi, jornada). Esdeveniments organitzats generalment per una o diverses institucions al voltant d'unes temàtiques expressades en grans objectius d'una àrea científica. Normalment inclou una sèrie de conferències d'especialistes de prestigi i va acompanyat de seminaris, tallers i ponències o comunicacions dels assistents. Sol realitzar-se amb periodicitat. En alguns països, com el Brasil, es considera que congrés, jornada i simposi són termes que al·ludeixen a un mateix tipus d'esdeveniment formatiu i només difereixen entre ells en funció del nombre d'assistents.

b) **Modalitats de formació segons l'entorn en què es desenvolupa la formació.** En alguns països, el concepte modalitat es refereix als entorns en què es desenvolupa la formació. És necessari, per tant, definir si la formació serà cara a cara, mixta o en línia. Les facilitats que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) permeten adaptar-se millor a cada col·lectiu de professors. Les universitats participants en aquest estudi ofereixen programes de formació per als seus professors utilitzant aquestes tecnologies sota les tres modalitats aquí descrites.

**Taula 7.** Modalitats de formació segons l'entorn en què es desenvolupa la formació.

Modalitat	Definició
Cara a cara	Formació que es produeix en trobades cara a cara entre el formador i els participants. Activitat formativa que es duu a terme en un espai físic concret, on interactuen de manera directa el docent i l'alumnat. És la modalitat en què l'activitat en un espai físic concret supera el 80% del temps.
En línia	L'educació en línia és una modalitat educativa en què els estudiants no necessiten assistir físicament a cap aula. Sol desenvolupar-se en LMS ( <i>learning management systems</i> ) com Moodle, Sakai, BlackBoard, als quals recentment s'ha incorporat LAMS ( <i>learning activity management system</i> ), que són entorns virtuals per a l'aprenentatge d'orientació constructivista per a la creació i gestió d'activitats educatives. En aquesta modalitat fins al 80% del procés ensenyament-aprenentatge es realitza en línia.
Mixta ( <i>blended</i> )	Formació en modalitat semipresencial, en què es combinen diversos mètodes d'impartir docència. En ocasions, la docència cara a cara es combina amb sessions a distància per a les quals es fan servir recursos virtuals. En altres ocasions la modalitat té una forta base virtual, però també els estudiants han de o poden acudir físicament en determinades ocasions per rebre tutories o bé per realitzar exàmens. És la modalitat en què l'activitat en un espai virtual se situa entre el 21 i el 79% del temps.

Font: Elaboració pròpia.

De totes maneres, cal tenir en compte que aquesta divisió entre modalitats segons la distribució del temps tendeix a ser arbitrària, ja que alguns autors assenyalen que els criteris per a la selecció de les activitats en línia haurien de ser de caràcter pedagògic, d'una banda, i que, de l'altra, hi ha una tendència a la integració de les modalitats, cosa que implicaria, en perspectiva històrica, que es difuminaria l'alternativa *blended* (Bartolomé i Aiello, 2006).

### 2.4.3. Estratègies per a la formació

En la modalitat de formació es defineixen estratègies o activitats de formació, enteses com «accions concretes que s'efectuen en la sessió formativa» (Imbernón, 2007: 138). Entre les diferents estratègies per a la formació podríem establir innombrables exemples: estudi de casos, projectes, resolució de problemes, joc de rols, Philips 6-6, grups de discussió, pluja d'idees, estratègies amb tecnologies de la informació i la comunicació, etc. Segons les competències en què es pretén formar

al professorat, se seleccionen les estratègies metodològiques que estan d'acord amb la modalitat formativa.

- *Estudi de casos.* Es basa en l'anàlisi de situacions reals o imaginàries, per exemple, situacions d'ensenyament-aprenentatge a les aules universitàries. A partir de la descripció de les característiques de la situació, el docent en formació analitza les possibles formes d'actuació i pren decisions sobre possibles respostes.
- *Projectes.* Els projectes solen ser treballs en grup que per a la seva realització els integrants han d'obtenir informació des de diverses fonts. Aquesta informació ha de ser interpretada i analitzada amb el fi de construir coneixement entorn del tema. Serà també molt important establir vies d'aplicació del coneixement esmentat.
- *Resolució de problemes.* Els estudiants, a partir d'un problema, han de cercar la informació, relacionar els temes, debatre i analitzar per crear el coneixement que els permeti progressar en l'aprenentatge. Requereix un treball cooperatiu. Aquesta tècnica s'ha desenvolupat com el mètode d'ensenyament-aprenentatge conegut com aprenentatge basat en problemes (ABP).
- *Joc de rols.* Consisteix en activitats de simulació en què diversos estudiants adopten el paper d'un personatge les idees del qual han de defensar. Pretén desenvolupar la capacitat d'adoptar diferents punts de vista per analitzar un problema i prendre decisions en conseqüència.
- *Philips 6-6.* Consisteix a debatre durant sis minuts en grups de sis persones una determinada temàtica. Finalment es posen en comú les conclusions.
- *Grup de discussió.* Grup de debat sobre una determinada temàtica. Una tècnica bastant habitual consisteix en realitzar el debat en petits grups per, després, traslladar-ho al grup gran.
- *Estratègies amb tecnologies de la informació i la comunicació.* Utilització d'entorns virtuals per a l'aprenentatge com poden ser diferents tipus de xarxes socials, wikis, blocs, xats, etc.



## 2.5. Quan es farà la formació?

La formació pot tenir una durada variable en funció de les decisions anteriors. Per determinar la duració és necessari tenir en compte diversos factors que s'expliquen a les taules 8, 9 i 10.

**Taula 8.** Tipus de formació en funció de la intensitat de la dedicació.

<b>Dedicació</b>	<b>Definició</b>
Intensiu	Esdeveniment formatiu de curta durada, però que té el contingut concentrat en dies específics i normalment consecutius.
Semiintensiu	Esdeveniment formatiu de curta durada, però que té el contingut concentrat en dies específics, tot i que no siguin consecutius.
Puntual	Esdeveniment formatiu que es duu a terme en dies molt concrets i sense continuïtat en el temps. Solen ser continguts molt específics.
Contínua	Esdeveniment formatiu de llarga durada en el temps i que té una continuïtat pel que fa als seus continguts.

Font: elaboració pròpia.

**Taula 9.** Tipus de formació en funció de la seva durada.

<b>Durada</b>	<b>Definició</b>
Molt curta durada	Esdeveniment formatiu que requereix una dedicació de menys de 25 hores per part dels participants.
Curta durada	Esdeveniment formatiu que requereix una dedicació d'entre 25 i 150 hores per part dels participants.
Durada mitjana	Esdeveniment formatiu que requereix una dedicació d'entre 150 i 250 hores per part dels participants.
Llarga durada	Esdeveniment formatiu que requereix una dedicació de més de 250 hores per part dels participants.

Font: elaboració pròpia.

**Taula 10.** Tipus de formació en funció de la intensitat en el temps.

<b>Intensita en el temps</b>	<b>Definició</b>
Diària	Esdeveniment formatiu que dura un determinat nombre de dies no superiors a una setmana.
Setmanal	Esdeveniment formatiu que dura un determinat nombre de setmanes no superiors a 30 dies.
Mensual	Esdeveniment formatiu que dura un determinat nombre de mesos no superiors a mig any.
Altres modalitats	Trimestral, semestral, anual.

Font: elaboració pròpia.

### 3. AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI

Un dels reptes que afronten els programes de formació pedagògica del professorat és retre comptes pel que fa als seus resultats en la millora de la qualitat de l'ensenyament. De manera general, la rendició de comptes al·ludeix a una avaluació de la relació cost-efectivitat en termes dels resultats. En aquesta perspectiva, la rendició de comptes implica informar sobre l'eficàcia i eficiència del programa. En el cas específic de la formació pedagògica de professors, es demanen evidències sobre l'eficàcia dels programes i les activitats de desenvolupament professional en els resultats d'aprenentatge dels estudiants (Guskey, 2002). Aquesta relació no ha pogut ser clarament establida a causa de la multidimensionalitat de l'objecte a avaluar i la complexitat metodològica associada.

D'altra banda, si bé la fonamentació, disseny i estratègies d'aplicació dels plans de formació del personal universitari solen estar sistemàticament estudiats, no passa el mateix amb l'avaluació de la formació. El més comú és que avaluar la formació es redueixi a l'obtenció d'informació sobre la satisfacció dels qui han participat en les accions formatives. Resulta evident que aquest tipus de procediment és totalment insuficient si entenem l'avaluació com un procés dirigit a analitzar i valorar el procés de formació en totes les seves dimensions i conduent a la seva millora.

Una forma d'aproximar-se a l'avaluació de la formació pedagògica és des de l'avaluació de programes, ja que tota acció de formació s'ubica en un programa específic, ja sigui institucional o d'un curs o una unitat d'aprenentatge (Cordero, Luna, Pons i Serrano, 2011). Una definició estesa d'avaluació de programes la conceptualitza com la recopilació sistemàtica d'evidència empírica amb el propòsit de: 1) avaluar la congruència entre la normativa i l'estructura del programa actual (inclou la valoració de l'estructura del programa, de l'ambient d'implementació i resultats) i 2) verificar l'impacte del programa, mecanismes causals, o el grau de generalització (Chen, 1990). Així se situen dues grans dimensions de l'avaluació de qualsevol programa. D'un costat, l'estructu-

ra i la manera d'implementar un programa, i, de l'altre, allò relatiu al seu impacte.

En aquesta perspectiva es proposa que l'avaluació de la formació es realitzi des d'una aproximació contextualitzada (en el marc d'un programa específic), comprensiva i basada en estàndards (que combini l'aproximació qualitativa i quantitativa de l'avaluació), formativa (que privilegi la millora del programa en el seu conjunt) i que sigui tècnica-ment defensable (és a dir, que compleixi amb els criteris de confiabilitat i validesa).

### **3.1. Què s'avalua en la formació de professors?**

El plantejament que ha tingut un major impacte en els diferents models d'avaluació en els programes de formació de les organitzacions és la proposta de Kirkpatrick (2007). Aquest autor distingeix quatre nivells d'avaluació de la formació:

- nivell de satisfacció dels participants amb la formació/intervenció rebuda,
- nous aprenentatges o noves competències adquirides gràcies a la formació o la intervenció,
- transferència dels aprenentatges realitzats en el lloc de treball,
- impacte que la formació genera en les diferents àrees de l'organització i en els seus usuaris.

A continuació s'explicaran els quatre nivells proposats per l'autor.

#### **3.1.1. Reacció o satisfacció**

L'avaluació de les reaccions dels participants és un indicador important de la qualitat. És l'avaluació més habitual en els esdeveniments formatius i s'aplica generalment al final de l'acció. Aquest tipus d'avaluació té els següents propòsits:

- Determinar el nivell de satisfacció/insatisfacció dels participants i els formadors.
- Identificar les fortaleeses i debilitats del programa de formació.

- Identificar oportunitats de millora en les accions futures.
- Avaluar la percepció que els professors tenen pel que fa a l'adquisició de coneixements per part dels participants.

L'avantatge principal radica en el fet que permet fer millores immediates. La seva debilitat és que es tracta d'una opinió que pot veure's afectada per aspectes indirectes, tals com el clima creat durant el procés de formació. Es considera necessària en el procés i no prediu l'aplicabilitat de la formació al lloc de treball. En aquest nivell és possible avaluar el disseny de la formació, les característiques instruccionals de la formació, l'entorn de la formació i la utilitat percebuda (Grossman i Salas, 2011).

### 3.1.2. Aprenentatges

L'avaluació de l'assoliment dels objectius d'aprenentatge (Grossman i Salas, 2011) adquireix un altre sentit en incorporar l'enfocament per competències en el procés de formació. Si es desitja fer aquest tipus d'avaluació és molt important que la planificació per competències estigui adequadament dissenyada. És necessari tenir en compte les diverses fases del procés d'avaluació (a l'inici amb finalitat diagnòstica, durant el mateix amb finalitat formativa i/o al final per acreditar els aprenentatges assolits).

### 3.1.3. Transferència

Una cop que els assistents a una acció formativa (cara a cara, mixta o en línia) han conclòs l'acció formativa, es pretén que apliquin la competència que es va plantejar en l'acció formativa en les seves aules amb els seus alumnes. Això pot ocórrer de forma immediata o diferida.

És important considerar els diversos agents participants en l'avaluació de la transferència. Si es realitza una avaluació per avaluar la transferència, això suposa implicar al formador en activitats posteriors a l'esdeveniment formatiu i/o a persones que no han participat necessàriament de la formació. En les modalitats diferides cal pensar l'accés als informants (els professors assistents a la formació) un cop finalitzada la formació. Seguiran vinculats a la institució? Es tindrà accés a ells? Respondran els qüestionaris? Com reconèixer aquest esforç? En definitiva, el disseny d'instruments d'avaluació que integren la transferència

porta a una nova lògica de compromís dels participants. En aquest sentit, aquest nivell permet avaluar entorn laboral, clima de transferència, presència de suport (supervisió i suport de pares) (Grossman i Salas, 2011).

Una forma de conèixer les expectatives sobre la transferència que tenen els participants és incorporar en el qüestionari de satisfacció i percepció de l'aprenentatge algunes preguntes sobre la seva possible aplicació i què necessitarien per fer-ho.

#### **3.1.4. Impacte**

L'avaluació de l'impacte comprèn valorar els resultats de la formació tant en l'àmbit individual com institucional (Kirkpatrick, 2007). En avaluar l'impacte s'espera una avaluació comprensiva, que descrigui, d'un costat, els canvis en el quefer dels participants en contextos específics, la qual cosa inclou avaluar la transferència del que s'ha après, i de d'altre, valorar la contribució a l'assoliment dels objectius estratègics que l'organització té plantejats.

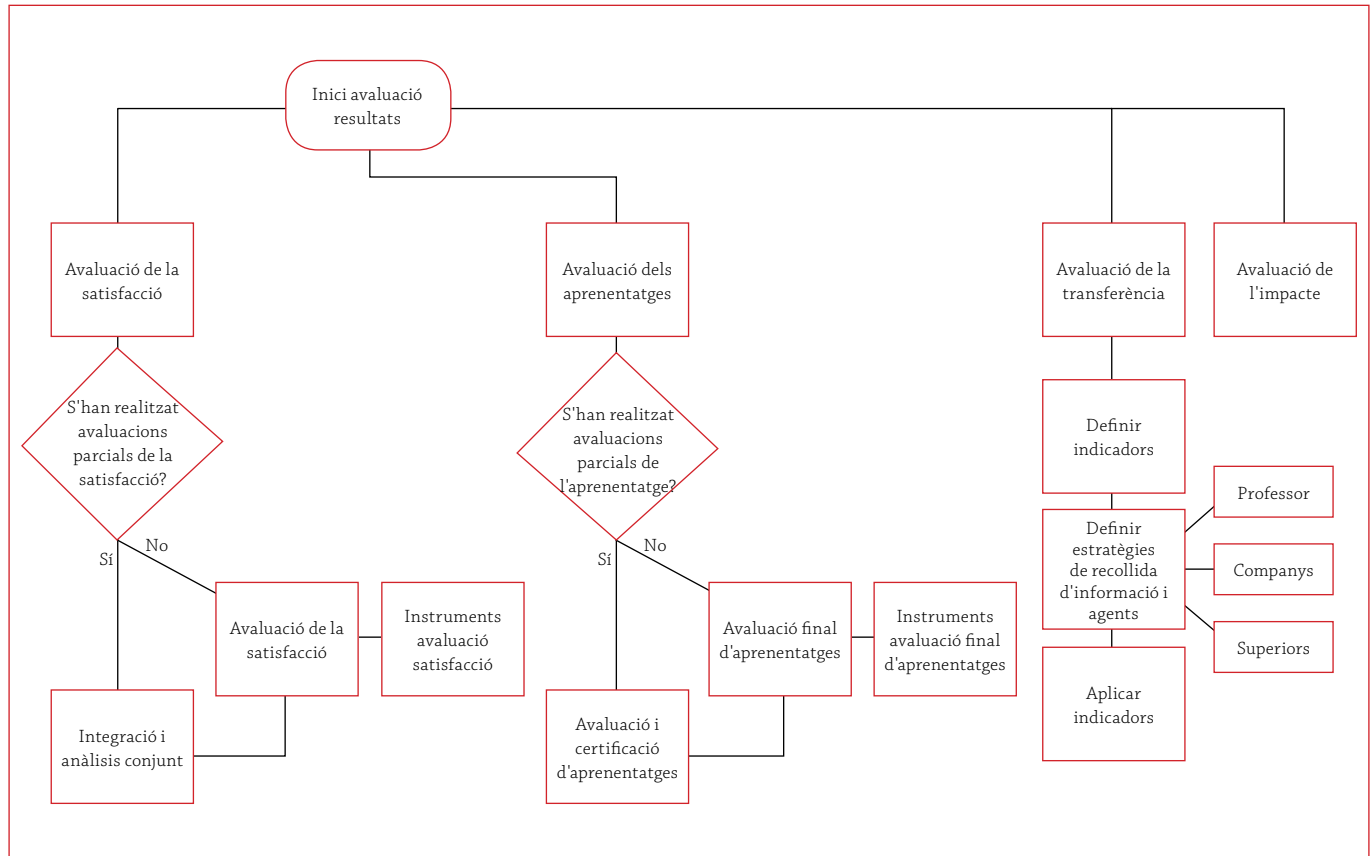
Biencinto i Carballo (2004) proposen superar l'orientació tradicional de l'avaluació d'impacte reduïda només a una orientació centrada en els resultats. Per això, proposen cinc nivells d'impacte:

- satisfacció dels participants,
- grau d'aprenentatge assolit,
- transferència al lloc de treball,
- verificació de l'impacte de la formació en el lloc de treball i en l'organització i rendibilitat de la formació.

D'acord amb Grossman i Salas (2011) en l'avaluació de l'impacte es treballa la relació entre els objectius de l'organització i la rendibilitat de la formació per a l'organització.

En la figura 1 es representen algunes de les característiques de l'avaluació de la formació en els diversos moments del procés d'avaluació. Avaluar cada un d'aquests nivells planteja reptes teòrics, tècnics, institucionals específics (Gairín, 2010) i conforme s'avança en el nivell de l'avaluació, els reptes són majors.

**Figura 1.** Algunes de les característiques de l'avaluació de la formació en els diversos moments del procés d'avaluació.



### 3.1.5. Problemàtica específica de la transferència de la formació

Tejada i Fernández (2007) estableixen una relació de les resistències per a la transferència que poden ser de gran utilitat:

- Hi ha falta de mitjans per posar en pràctica les habilitats adquirides.
- L'exigència del treball diari fa que ràpidament es caigui en els hàbits anteriors.
- El treballador no entén ni comparteix la raó de la seva formació: rebutja tot l'aprenentatge i no pensa en millorar el desenvolupament del seu lloc de treball.
- Es té la percepció que les noves competències no són aplicables.
- Els companys boicotegen les noves iniciatives.
- La cultura organitzativa existent no promou les millores proposades.
- Hi ha carència de reforçament en el lloc de treball.

Les resistències a la transferència han portat a diversos autors a centrar-se en els factors facilitadors del canvi (Moreno i Victoria, 2009). En aquesta línia és especialment rellevant l'aportació de Murillo i Krichesky (2012), els quals recullen les estratègies clau que han destacat diferents autors com Huberman i Miles (1984) o Fullan (2002) pel que fa al canvi en les organitzacions. Per assolir-les resulta clau:

- Assegurar que el canvi s'impregni en tot l'àmbit escolar: que s'incorpori a les estructures, a l'organització i als recursos de l'escola.
- Eliminar pràctiques rivals o contradictòries. Tenir en compte quins són els obstacles que impedeixen continuar millorant i actuar contra ells.
- Establir vincles permanents amb altres centres que estiguin en processos de millora similars.
- Fer especial èmfasi en la millora contínua dels processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Assegurar la participació de tots els membres educatius en la vida del centre i ampliar la implicació de l'escola en la comunitat local.
- Disposar d'una plantilla de professionals adequada que facilitin el canvi i/o professors que facin d'assessors per a la formació de les destreses necessàries a tal fi.
- Implementar canvis estructurals que promoguin i acompanyin la millora de la pràctica d'ensenyament.



- Assistir i acompanyar els nous membres que s'incorporen al centre, facilitar-los la inserció en la cultura escolar com més aviat millor.
- Realitzar processos d'avaluació i autoavaluació constants que reforcin la feina ben feta i ajudin a la presa de decisions.
- Crear xarxes d'aprenentatge internes i externes.
- Afavorir el suport entre col·legues.

Un treball recent desenvolupat en el camp de l'estudi de la transferència de la formació de professors universitaris és el de Feixas *et al.* (2013). Aquesta investigació va tenir com objectiu identificar els factors que influeixen en la transferència de les accions formatives a l'aula del professorat en 81 programes de 18 universitats espanyoles. Dels 8 factors identificats, el factor «Disseny de la formació i l'aprenentatge» i el factor «Reconeixement institucional» van destacar com a facilitadors de la transferència. Els factors «Feedback de l'estudiant», «Cultura docent de l'equip de treball», «Suport del responsable docent», «Recursos de l'entorn» i «Predisposició al canvi en la universitat» van tenir un pes menor en la transferència. Curiosament, el factor «Organització personal del treball», relacionat amb les condicions laborals que té el docent per transferir allò après va ser el que va tenir puntuacions més baixes per a la transferència. Els autors van identificar que pel que fa als continguts de la formació, predomina una tendència cap al desenvolupament d'habilitats relacionades amb el treball de l'aula, és a dir, coneixements propis de les competències metodològica, tecnològica, comunicativa i personal (vegeu taula 2).

### 3.2. Principis generals de l'avaluació de programes de formació

L'estratègia d'avaluació ha de ser coherent amb el model de formació i, en concret, amb les seves finalitats. La taula 11 mostra els aspectes que se suggereixen relacionar entre els criteris establerts en el model de formació i l'estratègia d'avaluació.

**Taula II.** Relacions entre les polítiques institucionals i l'estratègia d'avaluació.

<b>Polítiques institucionals</b>	<b>Estratègia d'avaluació</b>
Establir les polítiques de formació d'acord amb la visió i missió de la universitat.	Dissenyar plans d'avaluació congruents amb la visió i missió de la universitat.
Contextualitzar el model de formació, tenint en compte els marcs institucionals i acadèmics, així com les cultures professionals diferents segons les facultats i àrees de coneixement.	Dissenyar plans d'avaluació congruents a cada departament o facultat.
Donar protagonisme i mitjans suficients als òrgans directament responsables de la formació.	Dedicar recursos humans, financers i materials per a l'avaluació.
Oferir una àmplia gamma de modalitats de formació.	Diversificar els instruments d'avaluació.
Diferenciar entre l'oferta formativa i aquella específicament acreditativa.	Diferenciar entre l'avaluació formativa i aquella específicament acreditativa.
Disposar i si cal preparar a formadors, experts assessors i especialistes per impartir l'oferta formativa.	Disposar i si cal preparar avaluadors que puguin donar suport a l'equip de formadors.
Preparar un pla de treball en funció dels objectius de la institució i de la formació, dels mitjans disponibles i de la capacitat de desenvolupar-los adequadament.	Preparar un pla per al disseny, administració i anàlisi de la informació necessària per a l'avaluació.

Font: elaboració pròpia.

### 3.3. Pla d'avaluació de la formació

Quan es planteja un pla d'avaluació és necessari clarificar la seva finalitat o el seu propòsit i el seu abast. Així mateix, és necessari establir l'objecte de l'avaluació. L'estructura universitària és extremament complexa i, per tant, la formació pot anar dirigida a diferents estaments de l'organització i del seu funcionament. A més, el procés d'avaluació també pot requerir diferents nivells d'actuació. A la taula 12 es revisen les possibilitats d'avaluació d'acord amb l'objecte a avaluar i a la fase del procés de formació.

**Taula 12.** Elements d'un pla d'avaluació.

<b>Objecte de l'avaluació</b>	<b>Disseny</b>	<b>Resultats</b>
Pla de formació d'una universitat		Avaluar l'impacte de la formació.
Programa de formació d'una unitat de la universitat (en relació a un centre, departament, facultat, etc.)	Avaluar el disseny formatiu en funció dels objectius definits.	Avaluar les reaccions dels aprenents. Avaluar l'aprenentatge. Avaluar la transferència de la formació.
Acció formativa puntual (curs, taller, etc.)	Avaluar el procés formatiu: la idoneïtat dels mètodes d'ensenyament i avaluació de la formació.	Avaluar les reaccions dels aprenents. Avaluar l'aprenentatge. Avaluar la transferència de la formació. Avaluar l'impacte de la formació.

Font: elaboració pròpia.

### 3.4. Finalitats i etapes de l'avaluació

L'avaluació pot realitzar-se amb diferents finalitats: diagnòstica, formativa, sumativa, i en diferents etapes del procés, tal i com es presenta a la taula 13.

**Taula 13.** Propòsits i etapes de l'avaluació.

<b>Finalitat</b>	<b>Etapa</b>	<b>Definició</b>
Diagnòstica	Situació inicial	Avaluació amb el propòsit d'indagar en els coneixements previs dels assistents i les seves expectatives amb la finalitat d'ajustar el programa. L'avaluació serà diagnòstica i tindrà sentit per al disseny o revisió del pla de formació.
Formativa	Durant la formació	Avaluació amb el propòsit d'orientar els processos d'aprenentatge. Necessàriament ha de ser una avaluació contínua. L'avaluació estarà més focalitzada cap als aprenentatges. En funció de la duració de la formació, podria tenir sentit una primera aproximació a la valoració de la satisfacció/insatisfacció.
Sumativa	Inmediatament després de la formació	És el millor moment per a la valoració de la satisfacció, tot i que també es pot realitzar durant la formació si aquesta té una certa durada. És un moment adequat per a la valoració dels aprenentatges, així com de les possibilitats de transferència immediata.
Sumativa	Un temps després de la formació	Avaluació amb el propòsit de comprovar els resultats del programa i acreditar, si convé, els aprenentatges assolits. Tot i que pot anar-se realitzant al llarg del procés, ha de fer-se també al final. Pot valorar tant la transferència com l'impacte.

Font: elaboració pròpia.

## 4. INSTRUMENTS PER A L'AVALUACIÓ

### 4.1. Consideracions prèvies a la definició dels instruments d'avaluació

Abans que cada institució opti per utilitzar un conjunt o tipus d'instruments es considera necessari clarificar quin tipus d'avaluació es vol realitzar i de quins recursos es disposa, tant de temps com financers.

Si es vol avaluar els aprenentatges, la transferència i l'impacte és necessari subratllar que els principis que orienten la proposta formativa, així com les bases psicopedagògiques sobre les quals se sustenta defineixen el tipus d'avaluació. Els resultats que es recullin han de ser coherents amb la proposta formativa. Per exemple, si el programa se centra en l'aprenentatge cooperatiu, es requereix sol·licitar evidències de treball col·lectiu. Si se centra el treball en una perspectiva d'aprenentatge socioconstructivista, s'han de recollir produccions, treballs elaborats o assajos oberts. Si s'opta per un aprenentatge autèntic s'han de recollir necessàriament dissenys de produccions contextualitzades.

El temps i els recursos financers són també importants per decidir quin tipus d'avaluació es realitzarà, ja que com més temps i recursos financers es tingui més especialitzats poden ser els instruments. En cas que no sigui així, es poden usar instruments genèrics que poden adaptar-se a cada circumstància o instruments més específics per a la situació que han de dissenyar-se *ad hoc*. A més dels recursos econòmics per pagar el projecte d'avaluació, es requereixen recursos humans (aplicadors, analistes), així com condicions estructurals i culturals per comptar amb la disposició de les autoritats per desenvolupar el projecte i l'apertura de la institució cap a la innovació o el canvi, etc.

Després d'analitzar els diversos instruments d'avaluació de la formació existents en l'actualitat, a continuació es desglossen els elements que intervenen en la seva utilització (taula 14).

**Taula 14.** Instruments i elements que intervenen en la utilització de l'avaluació de la formació.

<b>Etapa</b>	<b>Objectiu</b>	<b>Contingut</b>	<b>Moment de formació</b>	<b>Instrument d'avaluació</b>	<b>Fonts d'informació</b>	<b>Propòsit de l'avaluació</b>
Previ	Contextualització	Informació sobre les necessitats institucionals i personals.	Previ	Guia per a l'anàlisi de necessitats Qüestionari d'avaluació diagnòstica (expectatives i coneixements previs).	Possibles assistents a la formació	Disseny del programa. Ajustos d'un programa flexible.
Disseny	Qualitat del disseny	Objectius o competències pertinents, ben redactats. Es parteix d'anàlisis de necessitats, organització del temps, contingut d'activitats.	Inicial	Guia per a l'avaluació de la qualitat del disseny de la formació.	Disseny	Ajustos en el programa.
Desenvolupament	Satisfacció assistents	Satisfacció amb el formador.	Després d'algunes sessions inicials	Qüestionari d'avaluació de la satisfacció dels participants durant el procés.	Professorat assistent a la formació	Modificar continguts, metodologies, agrupaments, recursos.
	Satisfacció formador	Satisfacció amb el grup (el seu nivell, la seva participació, el seu compromís).	Després d'algunes sessions inicials	Qüestionari d'avaluació de la satisfacció per part del formador durant el procés.	Formador	Revisar el grau d'exigència, processos d'avaluació, materials i recursos disponibles.
	Aprenentatge assistents	Aprenentatges conceptuals, actitudinals i procedimentals.	Després d'algunes sessions inicials	Qüestionari d'avaluació de l'aprenentatge per part dels assistents durant el procés. Qüestionari d'avaluació de la percepció d'aprenentatge per part del formador durant el procés. Recollida d'evidències d'aprenentatge. Autoavaluació. Proves de resposta oberta. Portafolis, etc.	Professorat assistent a la formació Formador Plataforma	Modificar continguts, metodologies, agrupaments, recursos.

<b>Etapa</b>	<b>Objectiu</b>	<b>Contingut</b>	<b>Moment de formació</b>	<b>Instrument d'avaluació</b>	<b>Fonts d'informació</b>	<b>Propòsit de l'avaluació</b>
Resultats immediats	Satisfacció assistents	Satisfacció amb el formador.	Final	Qüestionari final d'avaluació de la satisfacció dels participants.	Professorat assistent a la formació	Modificar i/o crear futures edicions del programa formatiu (ratificar o no formadors, revisar continguts, avaluació).
	Satisfacció formador	Satisfacció amb el grup (el seu nivell, la seva participació, el seu compromís).	Final	Qüestionari final d'avaluació de la satisfacció del professorat.	Formador	Modificar futures edicions.
	Aprenentatge assistents	Aprenentatges conceptuals, actitudinals, procedimentals i competencials.	Final	Qüestionari final d'avaluació de l'aprenentatge dels participants. Qüestionari final d'avaluació de la percepció d'aprenentatge per part del formador. Evidències d'aprenentatge.		Modificar futures edicions.
Resultats diferits	Transferència	Aplicació o integració dels aprenentatges en la pràctica docent.	Al cap de cert temps	Enquesta al professorat participant. Guia d'observació d'aula.		Modificar futures edicions.
	Impacte	Conseqüències de l'anterior aplicació sobre la institució i/o la qualitat del treball dels estudiants.	Al tancament del cicle escolar	Anàlisi del rendiment dels estudiants. Enquestes de satisfacció a estudiants.		

Font: Elaboració pròpia.

## 4.2 Fonts d'informació de l'avaluació

En qualsevol model per a l'avaluació de la formació cal tenir en compte els agents o les fonts que proporcionaran informació sobre l'avaluació. En el cas de la formació del professorat universitari poden ser:

- el propi docent que ha rebut la formació;
- el formador/la formadora;
- els dissenyadors del pla de formació;
- l'alumnat sobre el qual es «projecta» la formació rebuda pel professor o la professora;
- algun membre del personal d'administració i serveis, si convé;
- autoritats del departament o la facultat: director del departament, cap d'estudis, etc.

## 4.3. Instruments d'avaluació

De les diferents propostes localitzades en la literatura sobre avaluació de la formació es pot extreure una relació d'instruments que es presenten de forma molt sintètica a continuació.

- **Questionari.** El *questionari* és un document format per un conjunt de preguntes que han d'estar redactades de forma coherent i organitzades, seqüenciades i estructurades d'acord amb una determinada planificació, amb el fi que les seves respostes ofereixin tota la informació que es necessita sobre les variables objecte de la investigació o avaluació. Pot ser aplicat en formes variades (oral, escrit, en línia). Es tracta d'un instrument àmpliament utilitzat per avaluar la satisfacció. També es pot utilitzar per avaluar l'aprenentatge i la transferència. Els destinataris són els professors participants (en forma d'autoavaluació), els directius, els companys, els alumnes d'aquests professors o altres agents. El principal avantatge és que aporta informació quantificable o que pot ser quantificable que minimitza la inferència de l'avaluador. Es recomana que es doni a conèixer clarament la finalitat i l'ús de les dades, que sigui breu, estructurat i molt informatiu per als participants.

- **Grup de discussió.** Un *grup de discussió* és una reunió de persones que discuteixen sobre un tema d'interès comú, amb l'ajuda d'un «moderador» i un «ajudant de camp». La finalitat del grup és tenir més informació sobre un tema o prendre decisions conjuntes a partir d'una conversa curosament plantejada. Es recomana que s'integri per un màxim de sis participants i que es tingui cura que el clima estimuli la conversa i permeti expressions divergents. És una tècnica molt útil per recopilar informació sobre l'avaluació de la transferència. No obstant, té un alt cost atès que es fa necessari transcriure la conversa, analitzar-la, categoritzar-la i extreure les principals aportacions.
- **Entrevista.** *L'entrevista* és una tècnica de conversa. Consisteix en una trobada, cara a cara, entre l'avaluador i l'informador per comprendre les perspectives que té el professor respecta a les seves experiències, situació, vida, etc. Permet recollir informació sobre esdeveniments i aspectes subjectius de les persones: creences i actituds, opinions, valors o coneixement, que d'una altra manera no estarien a l'abast de l'investigador. Es pot utilitzar per indagar sobre la transferència dels aprenentatges assolits amb la formació, així com dels factors condicionants d'aquesta execució. Ajuda a determinar si les competències plantejades en l'acció formativa es poden aplicar en la facultat o el departament. És una de les tècniques d'avaluació més versàtils pel que fa al format. Permet aprofundir en l'objecte d'anàlisi. Se suggereix gravar-la i transcriure-la. No és fàcilment integrable en entorns en línia.
- **Proves de rendiment.** *Les proves de rendiment* són instruments que mesuren el nivell de coneixements, aptituds, habilitats o d'unes capacitats físiques determinades. Pot servir per avaluar coneixements i actituds i per avaluar habilitats. Poden adoptar la forma de proves objectives o de desenvolupament. La prova objectiva és un tipus d'examen escrit estructurat que s'integra per reactius tipus fals-verdader, d'opció múltiple, etc. La prova de desenvolupament o d'assaig és un tipus d'examen oral o escrit constituït per preguntes obertes que permetin al subjecte elaborar la seva pròpia resposta sense estructura que el condicioni. Es poden fer proves de control abans i després de l'acció formativa.

Les proves objectives permeten incloure una mostra del contingut i la seva qualificació és fàcil i ràpida. Pel que fa a les proves de desenvolupament, el seu avantatge principal és que són més adequades



per a mesurar la capacitat del participant per estructurar i expressar el contingut; permeten mesurar aprenentatges més complexos com la capacitat d'anàlisi, síntesi, resolució de problemes... Per qualificar les proves de desenvolupament se suggereix elaborar una rúbrica.

- **Portafolis.** El *portafolis* és una col·lecció d'evidències de tota mena que permeten al formador i al professorat participant en les accions formatives reflexionar sobre el procés d'aprenentatge. Aplicat en la formació del professorat, el docent té l'oportunitat de desenvolupar un pensament crític i creatiu, per al qual, des d'una perspectiva holística, se l'ajuda a establir metes clares sobre el compromís adquirit davant la societat per intervenir en el procés de creixement dels seus alumnes. Pot contenir tot tipus d'evidències d'aprenentatge i de transferència, recol·lectades durant la formació o un cop finalitzada. Pot incorporar esquemes, mapes conceptuals, dissenys curriculars i materials didàctics. Cada una de les evidències que s'aporta ha d'anar vinculada a un autoinforme o a una reflexió sobre quin tipus de capacitat o competència mostra el treball esmentat. No es tracte d'incloure tot el que es produeix, sinó de saber explicar per què s'inclou un treball i no un altre.

Entre els principals avantatges està el fet que dona veu al professor o la professora, a través de l'escriptura com mecanisme d'expressió de les inquietuds personals, de reflexió en l'acció, de desenvolupament de l'autonomia docent i de progressió en diverses capacitats. A més, se situa en el marc constructivista. Se suggereix utilitzar una rúbrica per a la seva qualificació.

- **Anàlisi documental.** La recollida i anàlisi de diferents tipus de documents és una de les tècniques més utilitzades en la història de la investigació educativa i social. L'*anàlisi documental* pot donar-se en el marc de l'avaluació del disseny de la formació sobre el propi disseny o bé pot aplicar-se també a planificacions, materials didàctics, produccions varies que constitueixen evidències del treball amb les quals acreditar l'aprenentatge i/o la transferència de certs processos formatius. També poden ser analitzades actes de reunions i documents institucionals en què s'hagin incorporat decisions relatives a canvis derivats d'accions formatives.

La seva anàlisi permet realitzar un primer acostament a l'avaluació de la formació prevista (per exemple, en els dissenys), però ha

de complementar-se amb la informació recaptada mitjançant altres instruments.

- **Rúbriques.** Una *rúbrica*, també anomenada matriu de valoració, és un conjunt de criteris o de paràmetres des dels quals es jutgen, valoren, qualifiquen i conceptuen determinats components del procés educatiu (contingut curricular, treball escrit, projecte, exposició oral, etc.). Les rúbriques també poden ser enteses com pautes que permeten integrar criteris, nivells d'assoliment i descriptors quan es tracta de jutjar o avaluar un aspecte del procés educatiu.

Segons Díaz Barriga (2005), les rúbriques són guies, plantilles o escales d'avaluació on s'estableixen nivells progressius de domini relatiu a l'exercici que una persona o un col·lectiu mostren respecte d'un procés determinat. En general són escales ordinals que destaquen una avaluació de l'exercici centrat en aspectes qualitatius, tot i que també és possible establir puntuacions numèriques. Les rúbriques són necessàries per avaluar evidències com les següents: exàmens de resposta oberta, dissenys, projectes, assajos, exercicis de detecció d'errors, blocs, portafolis, wikis, mapes conceptuals, produccions audiovisuals, elaboració de materials didàctics, registres auditius o audiovisuals, creacions artístiques, disseny de cursos o programacions.

Goodrich (2005) assenyalava alguns dels avantatges de l'ús de les rúbriques:

- Són una poderosa eina per al formador, ja que els criteris de l'avaluació són explícits i conegut per endavant.
- Si són elaborats pel formador, clarifiquen quins són els objectius o competències que cal assolir. Permeten descriure qualitativament els diversos nivells d'assoliment que el professor ha d'aconseguir.
- Indiquen amb força claredat les àrees o els continguts en què el professor té deficiències, i amb aquesta informació es poden planificar amb el formador les assessories necessàries.

Pel que fa als inconvenients, s'assenyala que les rúbriques no serveixen per avaluar qualsevol tipus de procés ni de productes. El seu ús indiscriminat o generalitzat pot portar a disfuncions. Per exemple, pot portar a limitar l'autonomia o la creativitat dels subjectes, o a donar respostes estereotipades, excessivament ajustades a allò que se sol·licita.

A la taula 15 es presenten de forma resumida els instruments que es poden utilitzar segons el moment de la formació, el que es vol avaluar de la formació i l'objectiu de l'avaluació en el context del pla de formació.

**Taula 15.** Tipus d'instruments suggerits en relació al moment de la formació, el propòsit i en el context del pla de formació.

Instrument	Moment de la formació				Propòsit			
	Situació inicial	Durant la formació	Finalitzada la formació	Diferida	S	A	T	I
Qüestionari d'opinió	**		**		**		**	**
Grup de discussió	**	**	**			**	**	**
Entrevista	**	**	**			**	**	**
Prova de rendiment			**		**			
Portafolis		**		**	**			
Anàlisi documental	**	**		**				
Mapa conceptual			**		**			
Incidents crítics		**			**			
Registres d'observació		**					**	**
Projecte			**	**	**		**	
Rúbriques		**	**		**		**	
Narratives		**	**	**			**	**
Llista de confrontació	**	**			**			

Nota: S-satisfacció; A-aprenentatge; T-transferència; I-impacte.

Font: elaboració pròpia.

## 5. CONSIDERACIONS FINALS

El document ha pretès ser una guia orientativa amb principis, criteris i passos a seguir en els processos de planificació i avaluació de la formació pedagògica del professorat universitari. En el camp de la planificació, s'estableix la importància de desenvolupar una planificació adequada i ajustada al context d'una universitat, facultat o departament i definir amb claredat la finalitat, els objectius d'un procés de formació i les característiques que cada acció formativa assumeix a partir de les decisions preses en l'etapa de planificació. En el camp de l'avaluació de la formació, el text posa de relleu la complexitat d'aquest procés. Es requereix avançar en els suports teòrics i metodològics de l'avaluació dels aprenentatges, de la transferència i l'impacte dels programes de formació. Tots els aspectes aquí revisats configuren condicions i característiques de les accions formatives que fan necessari delimitar amb claredat el sentit i propòsit de la formació, així com les condicions en què es pot realitzar l'avaluació de la formació.

En síntesi, el text planteja la necessitat de:

- Planificar l'avaluació de la formació des del disseny de la formació.
- Disposar dels recursos necessaris per desenvolupar els processos d'avaluació de la formació (especialment, de recursos temporals i humans que permetin el seguiment dels efectes de la formació després d'un període de demora).
- Diversificar l'estratègia i els instruments de recollida d'informació, amb la finalitat de portar a terme processos d'avaluació viables i ajustats a la naturalesa del contingut i la modalitat formativa.
- Tenir present que la transferència de la formació depèn tant de factors personals (motivació, autoconfiança...) com de factors institucionals. Per tant, la transferència s'ha de facilitar remouent les barres culturals i institucionals que es poden produir al llarg del procés.
- Comprometre els diversos agents implicats en els processos d'avaluació de la transferència de la formació per obtenir evidències diverses i contrastables de l'aplicació dels aprenentatges en els llocs de treball. Es considera, especialment, que una via important per identificar els processos de transferència són els processos de reflexió so-

bre la pràctica del professorat i sobre les millores que intenta aplicar, així com sobre l'anàlisi dels efectes dels continguts de la formació sobre aquestes pràctiques.

Aquest document s'emmarca en el treball realitzat per la Xarxa iberoamericana per al desenvolupament d'una plataforma tecnològica de suport als processos d'avaluació de la formació RIDEFOR, projecte 512 RT 0443, de la CYTED (Comissió de Ciència i Tecnologia per al Desenvolupament). Pot servir com base orientativa per a la presa de decisions respecte a l'avaluació de la transferència de la formació. Amb aquest fi, s'han descrit les diverses modalitats de formació i comentat una sèrie d'estratègies i instruments d'avaluació que, a títol indicatiu, poden resultar útils. Tanmateix, tots els instruments i les consideracions que aquí s'han proposat no tenen en cap cas caràcter prescriptiu, sinó que són simples suggeriments realitzats amb la voluntat de guiar els planificadors i gestors de la formació cap a processos de millora de la formació i, en definitiva, de millora de les organitzacions educatives i dels programes que aquestes ofereixen.

## 6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Amador, J. A (coord.); Carrasco, S.; Díaz, A.; González, E.; Gracenea, M.; Marzo, L.; Mato, M.; Pagés, T. i Sayós, R. (2012). *La formació del professorat novell a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: ICE (Quaderns de docència universitària, 24).
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Bartolomé, A.; Aiello, M. (2006). «Nuevas tecnologías y necesidades formativas. *Blended Learning* y nuevos perfiles en comunicación audiovisual.» *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 67 (abril-juny 2006). Ex-tret de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=67.htm>
- Benedito, V. (2007). *Ser profesor en la universidad del XXI*. Barcelona: Publicaciones Facultad de Pedagogía.
- Benedito, V.; Ferreres, V.; Anguita, F.; Juan de, J.; Fernandez, M.; Ferrer, V.; Izuzquiza, I.; Llopis, R.; Pujals, G. i Santos, M.A. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Documentos MEC.
- Biencinto, Ch. i Carballo, R. (2004). «Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico». *Relieve* (10) 2: 101-116.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Chen, H. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, California: Sage.
- Cordero, G.; Luna, E.; Pons, R. M. i Serrano, J. M. (2011). «La evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo en una universidad pública estatal». A: E. Luna (coord.). *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes* (pàgs. 155-179). México: UABC-Porrúa.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre escuela y vida*. México: McGraw Hill.
- Feinman-Nemser, S. (1990). «Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives». En: W. R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pàgs. 212-223). Nova York: MacMillan.
- Feixas, M. (coord.); Duran, M.; Fernández, I.; Fernández, A.; Garcia, M.J.; Márquez, M. D.; Pineda, P.; Quesada, C.; Sabaté, S.; Tomàs, M.; Zellwe-

- ger, F. i Lagos, P. (2013). «¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el cuestionario de factores de transferencia». *Revista de Docencia Universitaria*, (11) 3: 219-248.
- Fernández, I.; Guisasola, G.; Garmendia, M.; Alkorta, I. i Madinabeitia, A. (2013). «¿Puede la formación tener efectos globales en la universidad? Desarrollo docente, metodologías activas y currículum híbrido». *Infancia y aprendizaje*, 36 (3): 387-400.
- Fullan, M. (2002). «El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2).
- Gairín, J. (2010). «La evaluación del impacto en programas de formación». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5): 19-43. Extret de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-8num5/art1.htm>
- Gibbs, G. (2009). «Developing students as learners: varied phenomena, varied contexts and a developmental trajectory for the whole endeavour». *Journal of Learning Development in Higher Education*, 1: 1-12.
- Gibbs, G.; Coffey, M. (2004). «The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach of learning of their students». *Active Learning in Higher Education*, 5 (1): 87-100.
- Goodrich, H. (2005). *Understanding Rubrics*. Extret de <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>
- Grossman, R.; Salas, E. (2011). «The transfer of training: what really matters». *International Journal of Training and Development*, 15 (2): 103-120.
- Guskey, R. T. (2002). «Professional development and teacher change». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4): 381-391.
- Huberman, A. M.; Miles, M. B. (1984). *Innovation up Close: How School Improvement Works*. Nova York: Plenum Press.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Kirkpatrick, D. L. (2007). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Marcelo, C. (2002). *E-Learning. Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Ministerio de Educación y Ciencia, (1994). *Modalidades de formación y formación en centros. Documento 3*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado.

- Moreno, A.; Victoria, M. (2009). *Avaluació de la transferència de la formació contínua per a directius/ves de l'Administració pública de Catalunya* (tesis doctoral Universitat Autònoma de Barcelona). Extret de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/5291>
- Murillo, F. J.; Krichesky, G. J. (2012). «El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1): 26-43. Extret de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/MEC.
- (2009). *Teachers Professional Development: Europe in international comparison*. París: OCDE/Comisión Europea.
- Sánchez, M.; Mayor, C. (2006). «Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias». *Revista de Educación*, 339: 923-946.
- Shulman, L. S. (1986). «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching». *Educational Researcher*, 15 (2): 4-14.
- Tejada, J.; Ferrández, E. (2007). «La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Extret de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/167>
- Torra, I.; Corral de, I.; Pérez, M. J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Márquez, M. D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, L.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M. C. i Tena, A. (2012). «Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario». *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2): 21-56. Extret de [http://redu.net/redu/documentos/vol10\\_n2\\_completo.pdf](http://redu.net/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf)
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



## NORMES PER ALS COL·LABORADORS

[http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas\\_pres.pdf](http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas_pres.pdf)

### EXTENSIÓ

Les propostes del Quadern no podran excedir **l'extensió de 50 pàgines (en Word)** uns 105.000 caràcters, espais, referències, quadres, gràfiques i notes incloses.

### PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Els textos han d'incloure, en format electrònic, un **resumen** d'unes deu línies i tres paraules clau, no incloses al títol. Igualment han de contenir el **títol**, un **abstract** i tres **keywords** en anglès.

Per a les **formes de citar i referències bibliogràfiques** han de remetre's a les utilitzades en aquest *Quadern*.

### AVALUACIÓ

L'acceptació d'originals es regeix pel **sistema d'avaluació externa per pars**.

Els originals són llegits, en primer lloc, pel **Consell de Redacció**, que valora l'adequació del text a les línies i objectius dels *Quaderns* i si compleix els requisits formals i els mínims de contingut científic exigits.

Els originals són sotmesos, en segon lloc, a **l'avaluació de dos experts**, especialistes en la temàtica de la que tracta l'original i l'àmbit disciplinari corresponent. Els autors reben els comentaris i suggeriments dels avaluadors i la valoració final amb les esmenes i canvis que cal fer, si és el cas, abans de ser acceptat per a la seva publicació.

## AVALUADORS

<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/jornades/revisoresoc-taedro.pdf>

Carmen Buisan Serradell, Marta Capllonch Bujosa, Salvador Carrasco Calvo, Jaume Fernández Borràs, Àngel Forner Martínez, Antoni Giner Tarrida, Eulàlia Grau Costa, Mercè Gracenea Zugarramundi, Joan Guardia Olmos, Montserrat Iborra Urios, Coloma Lleal Galceran, Joan Mateo Andrés, José Luís Menéndez Varela, Carmen Panchón Iglesias, Amparo Porcel Mundó, Miquel Rodamilans Pérez, Rosa Sayós Santigosa, Max Turull Rubinat, Mar Cruz Piñol, Mercè Solé Sanosa, Begoña Gros Salvat, Antonio Ariño Villaroya, Concepció Amat Miralles, Marina Solé Català, Juan Antonio Amador Campos, Miquel Oliver Trepàt, Mònica Feixas Condom, Sebastián Rodríguez Espinar, Silvia Argudo Plans, Marta Romeu Ferran

## AUTORS

### **Lewis McAnally Sales**

Universitat Autònoma de Baixa Califòrnia (UABC). Mestratge en Ciències Educatives. Doctor en Educació. Llicenciatura en Oceanologia Internacional. Investigador ordinari de carrera titular C al Institut d'Investigació i Desenvolupament Educatiu de la Universitat Autònoma de Baixa Califòrnia.

[mcanally@uabc.edu.mx](mailto:mcanally@uabc.edu.mx)

### **Armandina Serna Rodríguez**

Universitat Autònoma de Baixa Califòrnia (UABC). Mestratge en Docència i Administració Educativa. Coordinadora de postgrau. Professora a la UABC. La seva línia d'investigació versa sobre ètica i valors professionals, així com tutoria acadèmica.

[armandinaserna@uabc.edu.mx](mailto:armandinaserna@uabc.edu.mx)

### **Graciela Cordero Arroyo**

Universitat Autònoma de Baixa Califòrnia (UABC). Llicenciatura en Pedagogia. Mestratge en Educació. Doctorat en Filosofia i Ciències de l'Educació (amb especialitat en el camp de formació de professors). Investigadora de l'Institut de Recerca i Desenvolupament Educatiu (IIDE) de la UABC.

[gcordero@uabc.mx](mailto:gcordero@uabc.mx)

### **Elena Cano**

Universitat de Barcelona. Llicenciada en Ciències de l'Educació i en Ciències Econòmiques i Empresarials. Doctora en Pedagogia i professora titular de la Universitat de Barcelona al Departament de Didàctica i Organització Educativa. Investigadora del Laboratori de Mitjans Interactius (LMI-UB). Ha treballat al voltant de la qualitat de l'educació i l'avaluació educativa.

[ecano@ub.edu](mailto:ecano@ub.edu)

### **Vicente Benedito Antolí**

Universitat de Barcelona. Catedràtic de didàctica. Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. La seva línia de treball està relacionada amb la didàctica i formació del professorat universitari, i política i gestió universitària.

[vbenedito@ub.edu](mailto:vbenedito@ub.edu)

### **Maria Teresa Lleixà**

Universitat de Barcelona. Llicenciada en Educació Física i en Pedagogia. Doctora en Ciències de l'Educació. Professora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal. És autora de nombroses publicacions referents a l'educació física escolar. El seu treball investigador té com a línies principals el currículum d'educació física i l'educació física en col·lectius en risc d'exclusió.

[teresa.lleixa@ub.edu](mailto:teresa.lleixa@ub.edu)

### **Edna Lluna Serrano**

Universitat Autònoma de Baixa Califòrnia (UABC). Llicenciat en Psicologia. Mestratge en Modificació de Conducta. Doctor en Educació. Coordinadora de la Xarxa d'Investigadors sobre Avaluació de la Docència (Ried). Investigador de carrera titular nivell C, Institut de Recerca i Desenvolupament Educatiu (IIDE). La seva línia d'investigació aborda l'avaluació educativa, en particular l'avaluació de la docència i de la formació professional.

[eluna@uabc.edu.mx](mailto:eluna@uabc.edu.mx)

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

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

