

# QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA 1

**PLA DOCENT:  
PLANIFICAR LES ASSIGNATURES EN EL  
MARC DE L'ESPAI EUROPEU  
D'EDUCACIÓ SUPERIOR**

**ARTUR PARCERISA ARAN\***

\*ARTUR PARCERISA ARAN és professor de la Facultat de Pedagogia, director del Departament de Didàctica i Organització Educativa i membre del grup de treball sobre espai europeu de l'ICE de la Universitat de Barcelona. Especialitzat en materials curriculars, pedagogia social i docència universitària, és autor de diversos llibres i director adjunt de la revista Aula de Innovación Educativa





## ÍNDEX

	pàg.
PRÒLEG	5
INTRODUCCIÓ	7
PENSAR EN UN PLA DOCENT QUE RESPONGUI ALS REPTES DE L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR	9
El sistema de crèdits europeus	10
Elaborar un nou pla docent: una oportunitat per reflexionar sobre la pràctica per millorar-la. La innovació a la universitat	13
PLA D'ESTUDIS, PLA DOCENT I PROGRAMA	15
Pla d'estudis: les competències com a referents	16
<i>Pla docent i programa de l'assignatura: quina és la diferència?</i>	20
COMPONENTS DEL PLA DOCENT	21
1. Dades generals de l'assignatura	24
1.1. Dades comunes a tots els grups d'alumnat en què s'imparteix l'assignatura	24
1.2. Dades específiques per a cada grup d'estudiants	24
2. Objectius de l'assignatura	25
3. Metodologia	28
3.1. Criteris metodològics	28
3.2. Tipus d'activitats i dedicació de l'alumnat (hores de treball estimades necessàries)	31
4. Avaluació	34
5. Temes o blocs de continguts	36
6. Recomanacions	36
7. Fonts d'informació	37
En el pla docent s'han d'especificar les característiques de cada tema o bloc de continguts?	37
DARRERES CONSIDERACIONS	38



## Pròleg

L'Institut de Ciències de l'Educació, en el marc del Pla de Formació del Professorat Universitari de la Universitat de Barcelona, ha posat en marxa un conjunt de programes i accions formatives amb els quals es pretén donar un nou impuls, des del camp de la formació del professorat, a la dinàmica que deriva del nou Espai Europeu d'Educació Superior. L'actual procés de convergència entre les universitats europees, cap a un espai compartit, és una oportunitat per a la millora de la pràctica docent i la innovació universitària que no volem desaproveitar. Es tracta d'un procés dinàmic, que es va definint pas a pas i que obliga a donar respostes creatives a reptes i qüestions ben diverses.

Amb la publicació d'aquests QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA volem posar a disposició del professorat uns materials que, de manera senzilla i rigorosa, permetin la reflexió i el debat sobre aquests temes i ajudin el professorat a encarar la nova situació amb encert, solvència i la màxima eficàcia possible.

Amb aquest QUADERN sobre el Pla Docent oferim als lectors un document de treball útil per a la planificació de les assignatures, en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. El seu autor, el Dr. Artur Parcerisa, és professor de la Universitat de Barcelona i un reconegut especialista en didàctica universitària. Estem convençuts que aquest QUADERN pot ser un instrument clarificador de les implicacions, components i potencialitat del nou model de Pla Docent. La seva lectura pot facilitar la planificació docent, en el nou context en què ens trobem, i potenciar el treball i l'esforç del professorat disposat a encarar-se a les dificultats que poden sorgir en el moment d'elaborar els nous plans docents de les seves assignatures.



## INTRODUCCIÓ

La formació universitària és intencional (respon a uns objectius) i per respondre adequadament a aquesta intencionalitat requereix una planificació a diferents nivells de concreció. Un d'aquests nivells és el pla docent de l'assignatura, un document públic en què s'especifica què pretén l'assignatura, com es treballarà per aconseguir el que pretén i com s'avaluarà.

En el procés de configuració de l'Espai Europeu d'Educació Superior les decisions que es reflectiran en el Pla docent respecte de cadascuna de les qüestions anteriors (objectius, metodologia, avaluació) haurien de ser coherents amb la filosofia respecte de l'ensenyament i l'aprenentatge universitaris en què es basa el procés de convergència cap en aquest espai europeu.

El text que teniu a les mans pretén ajudar a ubicar el pla docent en el nou marc europeu i proporcionar propostes i orientacions que puguin ajudar a configurar un model de pla docent i complimentar-lo.

En el primer apartat es planteja el que suposa emmarcar el pla docent en la filosofia de l'Espai Europeu d'Educació Superior i, específicament, en la nova concepció de crèdit entès com un indicatiu del volum de treball que ha de realitzar l'alumnat. Tot seguit, s'ubica el pla docent en relació amb el pla d'estudis de la titulació i el programa de l'assignatura.

Es fa una proposta de possibles components d'un pla docent i es fan consideracions sobre cadascun d'aquests components.

S'acaba amb unes breus consideracions sobre les potencialitats i les dificultats que poden sorgir en posar en marxa un procés d'elaboració de plans docents en sintonia amb l'Espai Europeu d'Educació Superior.





## **PENSAR EN UN PLA DOCENT QUE RESPONGUI ALS REPTES DE L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR**

El pla d'estudis d'una titulació universitària i el pla docent de cadascuna de les assignatures que el constitueixen poden configurar-se a partir de premisses diferents. En aquest text es proposa pensar en plans docents que responguin a la filosofia de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

El procés de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior\* s'inicia amb la Declaració de la Sorbona de l'any 1998 i es consolida amb la Declaració de Bolonya de l'any següent, en la qual els ministres d'educació insten els estats membres de la Unió Europea a impulsar —entre altres— les decisions següents:

- Adoptar un sistema de titulacions comprensible i comparable per tal de promoure les oportunitats de treball i la competitivitat dels sistemes educatius superiors. Un dels mecanismes per fer-ho possible és el suplement europeu al títol.
- Establir un sistema de titulacions amb estudis de primer nivell que hauran de proporcionar una qualificació per poder exercir professionalment a l'espai europeu, i amb estudis de segon nivell (postgraus, màsters, doctorats) que hauran de proporcionar especialització.
- Adoptar un sistema comú de crèdits que fomenti la comparabilitat entre els estudis i promogui la mobilitat d'estudiants i de titulats.

En la reunió de Praga del 2001, s'acorden tres línies de treball més:

- Prestar atenció al concepte d'aprenentatge al llarg de la vida.
- Atorgar un paper actiu a les universitats, a les institucions d'educació superior i a l'alumnat en el desenvolupament del procés de convergència cap a un espai europeu comú.

---

\* Segons els documents, hom parla d'Espai Europeu d'*Educació* Superior o bé d'Espai Europeu d'*Ensenyament* Superior. Crec que la primera terminologia respon molt millor a la filosofia del concepte i, per tant, he optat per fer sempre referència a *Educació*, entenent que aquesta s'ha de concebre com un procés en el qual interactuen dos components que s'haurien de trobar íntimament relacionats: l'ensenyament i l'aprenentatge.

- Impulsar sistemes d'acreditació i de certificació de la qualitat.

A la reunió de caps d'estat del 2002 a Barcelona es va aprovar, entre altres línies de treball, la introducció d'instruments que facilitessin la transparència dels diplomes i de les qualificacions (crèdits europeus o crèdits ECTS, suplement als diplomes i certificats, currículum europeu). El mateix any, el Parlament Europeu va expressar el seu suport incondicional a la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Per tant, sembla tractar-se d'un procés sense retorn, que s'haurà de veure plasmat a tot estirar l'any 2010, i que ha provocat que els estats de la Unió Europea hagin dissenyat i començat a implantar reformes conduents a la configuració d'aquest nou espai.

En síntesi, el procés de convergència europea afecta fonamentalment les qüestions següents:

- Estructura de les titulacions
- Sistema de crèdits
- Foment de la mobilitat entre els diferents estats
- Potenciació de la formació al llarg de la vida

### **El sistema de crèdits europeus**

La concepció de crèdit europeu constitueix una de les principals novetats del procés comentat en l'apartat anterior i, a la vegada, una de les qüestions que afecten directament l'elaboració d'un pla docent i que responen a una nova manera de veure el procés formatiu a la universitat.

El crèdit és una mesura que s'aplica en la major part de països de la Unió Europea per valorar l'ensenyança universitària. Fins ara, el crèdit ha estat un indicador de la dedicació docent (cada crèdit equival a unes hores d'ensenyament). El crèdit mesura la dedicació del professorat. Per tant, quan un o una estudiant es matricula d'uns crèdits

determinats, de fet es matricula en funció de la dedicació que haurà de tenir el professorat.

El sistema de crèdits europeus, l'European Credit Transfer System (ECTS), en canvi, focalitza l'atenció en l'aprenentatge de l'estudiant en comptes de fer-ho en la dedicació docent. El crèdit ECTS mesura el treball de l'estudiant, no pas el del professorat.

Un crèdit ECTS indica una determinada càrrega de treball, expressada en hores, necessària per a l'aprenentatge de l'alumnat. El crèdit europeu equival a unes determinades hores de treball de l'estudiant, incloent-se en aquest treball tota la dedicació necessària per a l'aprenentatge d'un estudiant mitjà o una estudiant mitjana.

Per tant, el crèdit serà la suma d'un total d'hores en la qual s'inclourà l'activitat presencial per part de l'estudiant (assistència a classe, per exemple) però també el temps que se suposa que ha de dedicar a activitats no presencials dirigides pel professorat (treballs de camp, treballs en equip fora de classe, etc.), a activitats d'estudi (lectures, recerca de documentació, anàlisi i síntesi, etc.), així com el temps per realitzar i per preparar activitats específiques d'avaluació. Tota la dedicació que cal a una estudiant mitjana o a un estudiant mitjà pel seu aprenentatge universitari s'ha de comptabilitzar en crèdits.

Amb aquesta concepció no es tracta tan sols d'una nova manera de comptabilitzar sinó d'una nova manera de veure la formació universitària. En el document marc del 2003 sobre *La integració del sistema universitari espanyol en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport de l'Estat espanyol\*, s'assenyala que

*“esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores”.*

---

\* MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento marco.* 2003, pàg. 6-7.

El Decret 1125/2003, de 5 de setembre, pel qual s'estableix el sistema europeu de crèdits, recull, entre altres, les disposicions següents:

- “1. El número total de créditos establecido en los planes de estudio para cada curso académico será de 60.*
- 2. El número de créditos de cada titulación será distribuido entre la totalidad de las materias integradas en el plan de estudios que deba cursar el alumno, en función del número total de horas que comporte para el alumno la superación o realización de cada una de ellas.*
- 3. En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuran el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esta asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación.*
- 4. Esta asignación de créditos, y la estimación de su correspondiente número de horas, se entenderá referida a un estudiante dedicado a cursar a tiempo completo estudios universitarios durante un mínimo de 36 y un máximo de 40 semanas por curso académico.*
- 5. El número mínimo de horas, por crédito, será de 25, y el número máximo, de 30.*
- 6. El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, fijará el número mínimo de créditos que deban ser asignados a una determinada materia en planes de estudio de enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios oficiales con validez en todo el territorio nacional.”*

El sistema de crèdits ECTS ja es va adoptar el 1989, en el marc del que aleshores era l'Erasmus (que posteriorment va ser part del programa Sòcrates). En un document de l'any 2003 del Grup de Convergència Europea de l'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i l'Acreditació\*\* es llegeix que l'ECTS

*“es el único sistema de créditos que se ha ensayado y utilizado con éxito en toda Europa. El ECTS se estableció inicialmente para la transferencia de créditos. El sistema facilitaba el reconocimiento de los períodos de estudios en el extranjero, incrementando así la calidad y el volumen de la movilidad de los estudiantes en Europa. El ECTS se está convirtiendo ahora en un sistema de acumulación que podrá aplicarse a nivel institucional, regional, nacional y europeo. Éste es uno de los objetivos clave de la declaración de Bolonia de junio de 1999.*

La comptabilització del treball de l'alumnat en crèdits ECTS és el procediment que ha de permetre mesurar les ensenyances rebudes de manera que es disposi d'un sistema comú a la Unió Europea que faciliti la mobilitat entre ensenyaments. És evident que hi ha una dificultat: com es calcula la quantitat d'hores de treball d'un estudiant mitjà? Més endavant tractarem d'aquest problema, tot i que ja es pot avançar que no és una qüestió gens fàcil de resoldre.

### **Elaborar un nou pla docent: una oportunitat per reflexionar sobre la pràctica per millorar-la. La innovació a la universitat**

Complimentar un nou model de pla docent que respongui a la filosofia de l'Espai Europeu i, per tant, a la focalització en el procés d'aprenentatge, és una qüestió que pot quedar en una reconversió dels anteriors plans docents únicament formal, en una qüestió burocràtica. Però aquest canvi també es pot entendre com una oportunitat —una bona oportunitat— per millorar la docència i l'aprenentatge universitaris.

La posada en marxa d'una innovació com la de complimentar un nou model de pla docent pot esdevenir una bona oportunitat per reflexionar individualment i amb altres professores i professors sobre la pràctica docent i per endegar i aprofundir processos

---

\*\* GRUPO DE CONVERGENCIA EUROPEA DE LA AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN. *El crédito europeo*. 2003, pàg. 2, document policopiat, pàg. 2.

d'innovació en els mètodes d'ensenyar, en els recursos a utilitzar o en els sistemes d'avaluació i també en la definició d'objectius i la selecció de continguts.

Pensar en la formació universitària des de la perspectiva de l'aprenentatge de l'estudiant suposa focalitzar l'atenció en el protagonisme de l'alumnat veient-lo com la persona que ha de construir el seu aprenentatge, mitjançant l'esforç i la implicació activa en el propi procés d'aprendre.

Des d'aquesta visió, el professorat té un paper clau, de guia i d'orientació de l'alumnat; un paper que està dirigit a ajudar que els estudiants aprenguin. El professorat esdevé responsable d'ajudar al procés d'aprenentatge. Només així es pot concloure que la universitat compleix el seu paper social de proporcionar una formació adequada als seus estudiants.

Tal com s'assenyala en l'Informe *Universidad 2000*<sup>\*</sup>, els canvis i les noves demandes socials a la universitat fan que progressivament adquireixi més protagonisme l'aprenentatge: *“en el binomio ‘enseñanza-aprendizaje’ es imprescindible poner el énfasis en este último aspecto, entendiendo la enseñanza como un sistema para facilitarlo; como un medio más que como un fin en sí mismo”* (op. cit., pàg. 16).

Focalitzar l'atenció també en l'aprenentatge i no únicament en l'ensenyament suposa un canvi important per a la universitat, per a la cultura del professorat i fins i tot de l'alumnat universitari.

L'espectacular augment d'aquest alumnat ha suposat canvis en el seu perfil i ha introduït necessitats noves a la universitat: *“la educación superior ha de proveer a la sociedad de formas nuevas y renovadas de enseñanza para atender debidamente a las nuevas clases de estudiantes, de nuevas formas de organizar el aprendizaje y de nuevas salidas profesionales”* (op. cit., pàg. 16).

Els processos d'innovació real —no els simples canvis de façana— no són fàcils. Plantejar-se elaborar un pla docent amb la filosofia dels crèdits europeus (no pas només

---

<sup>\*</sup> BRICALL, J.M. (dir.) *Informe Universidad 2000*. CRUE, 2000.

amb els aspectes formals) suposa una innovació i, per tant, genera dificultats i resistències. Portar a terme innovacions fa sorgir inseguretats. En aquest sentit, és important tenir clar que les innovacions reals sempre són la suma de petits canvis: un canvi petit suposa una inseguretats assumible i, si el canvi surt bé, ens situa en una situació a partir de la qual és possible assolir un pas més, un nou petit canvi que sumat a l'anterior suposa ja un canvi més gran. Per tant, és recomanable pensar en el nou pla docent com un procés: potser el primer any només hi podrem incloure algunes innovacions, potser només serà possible consensuar amb l'altre professorat algunes qüestions generals... però si ho veiem com un procés, el proper any probablement serà possible anar una mica més enllà.

Si considerem que elaborar un pla docent d'acord amb la filosofia dels crèdits europeus suposa una innovació, s'ha de tenir present que per tal que les innovacions puguin reeixir es requereix que els participants en el procés innovador sentin el projecte com a propi però, a la vegada, s'ha de comptar amb el suport entusiasta de les autoritats del sistema (manifestacions explícites, recursos, ajut i reconeixement...).

## **PLA D'ESTUDIS, PLA DOCENT I PROGRAMA**

Cada ensenyament té un pla d'estudis. En aquest, es recullen una sèrie de matèries i d'assignatures\*. Cada assignatura ha de tenir el seu pla docent i el seu programa. Per tant, es poden considerar tres nivells diferents de decisió i de concreció.

En el nivell de decisió que es refereix al pla d'estudis se situen els acords sobre les assignatures que l'han de constituir, el pes de la teoria i de la pràctica, els itineraris recomanats, etc. El pla docent de cada assignatura estableix les característiques de l'assignatura en el marc del pla d'estudis. El programa concreta i desenvolupa el pla docent per a un grup d'estudiants específic.

---

\* D'una matèria, en poden sorgir diverses assignatures.

## Pla d'estudis: les competències com a referents

Segons els documents de la Unió Europea, els objectius de la Universitat han de consistir en el desenvolupament de la capacitat de tenir un lloc de treball mitjançant l'adquisició de les competències necessàries per promoure la creativitat, la flexibilitat, la capacitat d'adaptació i l'habilitat per aprendre a aprendre i a resoldre problemes, al llarg de tota la vida.

En el paràgraf anterior apareixen dos termes que han generat una certa polèmica i, sobretot, bastant desconcert entre una part del professorat que s'ha apropiat al tema dels crèdits europeus. Aquests termes són el de *capacitat* i el de *competència*. Què signifiquen aquests vocables? Què són les competències? Per què es tracta d'una qüestió polèmica?

El terme *competència* de vegades es fa servir com a sinònim d'altres termes com coneixement, saber, habilitat, etc. Però el concepte de *competència* s'ha d'entendre com una adquisició de la persona que conté aquells termes (coneixement, habilitat, etc.) en el seu significat.

Per alguns autors i autores, les competències són capacitats de naturalesa cognitiva, socioafectiva i psicomotora que s'expressen, articuladament, en situacions professionals. Les competències enteses així influeixen en el fet que s'obtinguin resultats de qualitat.

Un dels autors que més ha investigat sobre el tema de les competències ha estat P. Perrenoud\*. Segons aquest autor, el tractament global d'una situació complexa, amb totes les seves facetes, requereix un treball d'integració, de posar en sinergia, d'orquestració de coneixements i de capacitats que, en general, en la universitat són treballats i avaluats de manera separada.

La competència no és un estat ni un coneixement que es posseeix. Seria un error reduir aquest concepte a un saber (un coneixement) o un saber fer (una habilitat). Tenir

---

\* PERRENOUD, P. "L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?" A: *AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*. Montreal, 2000.



coneixements o habilitats no implica ser competent. Com diu Perrenoud, una persona pot conèixer unes tècniques o unes regles de gestió comptable i no saber-les aplicar en el moment oportú. Hom pot conèixer el dret comercial i interpretar malament uns contractes.

L'experiència mostra que hi ha persones que tenen coneixements, habilitats o capacitats i no els saben mobilitzar de manera pertinent i en el moment oportú, en una situació de treball. Precisament, quan la persona té la competència és quan actualitza allò que sap en un context singular, caracteritzat per tant per unes relacions de treball, una cultura institucional, aspectes temporals, situacions aleatòries, amb incerteses i urgències... La competència es realitza en l'acció, en el moment específic en què és necessària. Per a Perrenoud, la competència no pot preexistir, no hi ha més competència que competència en l'acció.

La noció de competència designa la mobilització de diversos recursos cognitius per fer front a situacions singulars. Les competències mobilitzen i integren sabers, maneres de fer i actituds. Exercitar una competència significa fer operacions mentals complexes que permeten triar i realitzar la millor adaptació a la situació específica.

*Es pot definir una competència com “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001)\*.*

Si entenem les competències d'aquesta manera, a la universitat no podem formar directament per a la pràctica però, en canvi, sí que podem ajudar que l'alumnat aprengui posant les condicions d'aquesta pràctica. És en aquest sentit que val la pena plantejar-se el repte d'identificar les competències professionals per tal que puguin servir com a referents per formular els objectius i els continguts de cada assignatura.

---

\* PERRENOUD, P. “La formación de los docentes en el siglo XXI”. A: *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, núm. 3, 2001, pàg. 503–523.

Identificar el conjunt de competències de les pràctiques professionals i seleccionar, de manera estratègica, les que prioritàriament importa començar a construir en la formació suposa:

- a) identificar famílies de situacions en les quals es pot aplicar la competència analitzada;
- b) identificar els sabers (coneixements) i els saber fer (habilitats), els esquemes d'avaluació, d'anticipació, de decisió, les actituds... necessaris per a la construcció de la competència, i
- c) identificar quins són els esquemes de pensament que faciliten la mobilització dels aspectes anteriors.

Abans he comentat que el tema de les competències és polèmic. Ho és perquè es tracta de quelcom que sol referir-se només al vessant professional i és qüestionable que la universitat només hagi de tenir una funció professionalitzadora. Som molts els que pensem que ha de tenir una funció de formació integral de la persona i aquesta formació és força més àmplia que l'estrictament professionalitzadora. Potser una alternativa seria ampliar el concepte de competència i pensar també, per exemple, en competències d'interrelació i d'inserció social.

Alguns autors no diferencien entre competència i capacitat. Perrenoud, en canvi, proposa parlar de capacitats quan hom designa operacions que no prenen com a referència una situació específica i resten doncs relativament independents del context; i parlar de competències quan hom designa els aspectes que cal tenir en compte per fer una gestió global d'una situació complexa.

Si s'accepta aquesta diferenciació, hom s'adona que és més fàcil treballar capacitats que competències. Des d'un punt de vista didàctic és senzill fer accions sense un context precís, per exemple traduir un text, resoldre una equació, dissenyar un pla, analitzar una substància... Aquestes capacitats poden ser disciplinàries o transversals (per exemple: treballar en equip). Per a Perrenoud, les capacitats són elements o components de la competència.

Així doncs, una opció coherent per a un ensenyament —pel que fa a pla d’estudis o decisions referides a l’ensenyament en el seu conjunt— seria determinar les competències (les professionals i d’altre tipus si s’opta per un model de formació integral) i, prenent aquestes competències com a referència, determinar les capacitats bàsiques que s’han de desenvolupar en el conjunt de la titulació.

El Grup de Convergència Europea de l’Agència Nacional d’Avaluació de la Qualitat i l’Acreditació suggereix seguir el model presentat en el projecte Tuning, en el grau que sigui aplicable en el cas particular de la titulació:

*“Este modelo supone que después de una fase de consulta sobre las necesidades sociales y de identificación de recursos habría que identificar primero los perfiles académicos y profesionales y su traducción a resultados del aprendizaje en competencias. Una vez conocidas éstas y su importancia se puede saber el valor en créditos que se debe adjudicar en el plan de estudios a los distintos componentes del programa que, si es una primera titulación, tendría que suponer 180 créditos (tres años) o 240 créditos (cuatro años) de estudio a tiempo completo. Después, habría que planificar estos resultados del aprendizaje, cada año 60 créditos y con cálculo aproximado por crédito de 25 a 30 horas de trabajo del estudiante, incluidas clases, horas de laboratorio o de realización de trabajos, seminarios, exámenes y su preparación, etc. Esto supone que:*

- *La asignación de créditos se hace siempre de arriba abajo.*
- *Que se hace teniendo como objetivo el que el/la estudiante consiga una serie de competencias (capacidades, conocimientos y destrezas) que han sido definidas previamente*
- *Que cada componente del programa de estudio ocupa en el diseño del plan un espacio y un peso en créditos proporcional a su importancia con relación al perfil que el/la estudiante ha de conseguir.*

- *Que el profesor/a tiene una visión completa del conjunto de las actividades educativas que puede y debe generarse y de su impacto en el tiempo del/la estudiante (una primera visión que debe ir ajustando con la realidad).*
- *Que el profesor/a es responsable de diseñar bien ese “capital” de tiempo del/la estudiante para saber cuántas clases requeriría el aprendizaje y la obtención de las competencias que le han sido adjudicadas, qué temas desarrollar en las clases y cómo hacerlas para la consecución de las competencias. También debe diseñar cuales son las actividades educativas necesarias para la consecución de los objetivos y qué tiempo aproximado requiere cada una.*
- *Normalmente no es cada módulo, sino más bien un conjunto de módulos los que se diseñan para conseguir un conjunto de competencias.*
- *La asignación de créditos, por lo tanto, requiere reflexión y diseño educativo, y también trabajo en equipo”\**

### ***Pla docent i programa de l'assignatura: quina és la diferència?***

Les competències de la titulació han de constituir un referent per al pla docent de cada assignatura, ja que les assignatures han de contribuir en conjunt a proporcionar elements encaminats cap a les competències. Però, quina diferència hi ha entre un pla docent i un programa?

La diferència es troba en el grau de concreció i en la responsabilitat.

Com més generals són els criteris (sobre objectius, metodologia, avaluació, etc.), més propis són d'un pla docent, i a mesura que es concreten, es configura el programa. El pla docent —precisament pel seu caràcter més general— estarà menys sotmès a canvis d'un curs a un altre que un programa.

---

\* GRUPO DE CONVERGENCIA EUROPEA DE LA AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA ACREDITACIÓN. *El crédito europeo*. 2003, pàg. 5-7.

La responsabilitat d'aprovar el pla docent és del departament universitari al qual estigui adscrita la docència de l'assignatura. El programa és responsabilitat directa del professorat que imparteixi la docència en un grup d'estudiants específic. En el cas que l'assignatura sigui impartida per més d'un professor o professora, serà en el programa en què s'haurà de recollir allò que vol introduir cada docent, en el marc del pla docent.

No hi ha unes línies divisòries fixes ni inalterables entre el que és propi d'un pla docent i el que ho és d'un programa. Hi haurà plans docents que concretaran més i altres que seran més generals. Alguns plans docents s'assemblaran molt al programa de l'assignatura que el professor o la professora presentarà al seu grup d'estudiants i altres plans deixaran més aspectes per concretar en el programa o, fins i tot, donaran peu a programes diferents.

En tot cas, en el pla docent hi ha de constar uns mínims —que poden desenvolupar-se més— que garanteixin la coherència de l'assignatura —sigui qui vulgui qui la imparteixi— i que explicitin la informació necessària perquè l'alumnat estigui realment orientat. L'elaboració del pla docent demana la definició d'uns mínims que es consideren imprescindibles, tant perquè el professorat pugui conèixer i compartir criteris, com perquè esdevingui un document de divulgació pública —i, per tant, de referència per als estudiants— en què s'especifiquen les intencions de l'assignatura (el que es pretén), la metodologia de treball (com es farà) i el sistema i les característiques de l'avaluació.

## **COMPONENTS DEL PLA DOCENT**

El pla docent d'una assignatura —com s'ha vist— hauria d'estar directament relacionat amb les competències de la titulació, d'una banda, i amb el programa, de l'altra.

De totes maneres, abans d'entrar a veure els components que pot tenir, faré un breu comentari per respondre una qüestió que sol plantejar-se quan es reflexiona sobre com posar en marxa un procés d'elaborar plans docents per una titulació amb la filosofia dels

crèdits ECTS. La qüestió és la següent: s'ha de començar pel pla docent de cada assignatura o s'ha d'esperar a tenir definides les competències del títol?

En un procés de lògica deductiva o de la lògica de partir del més general per desenvolupar progressivament el que és més específic i concret, el primer que s'hauria de treballar a fons és el pla d'estudis (competències, itineraris...), a partir d'aquest s'haurien d'establir els plans docents i, posteriorment, desenvolupar-los en programes.

Però hi ha casos en què pot ser més adient començar per reflexionar sobre els plans docents i, a partir d'aquesta reflexió, detectar qüestions que cal plantejar a un nivell més ampli i global. En aquest cas, se seguiria un procés més inductiu, partint del més concret (l'anàlisi de cada assignatura) per anar al més general (el pla d'estudis).

Decantar-se per una o altra opció, o per una opció que tingui en compte simultàniament els dos processos, hauria de dependre de les característiques del context específic de la titulació: normativa legal, perspectives de futur, tradició, cultura de treball predominant entre el professorat, antecedents d'innovacions, etc. En cada cas serà més adequat un o altre procés. Les situacions en el món universitari són molt diverses i, per tant, no es pot generalitzar una opció com la més adequada. Precisament atendre aquesta diversitat i la complexitat de la universitat i de la formació obliga a fer una bona anàlisi del context abans d'optar per impulsar una o altra estratègia de treball.

En tot cas —se segueixi el camí que se segueixi— és molt important tenir en compte dues consideracions:

a) El procés és com a mínim tan important com el producte o els resultats finals (relació de competències, plans docents...). La filosofia del sistema de crèdits europeus suposa un canvi de cultura professional, un pas de la focalització en l'ensenyament a la focalització en l'aprenentatge, una aposta pel treball col·laboratiu del professorat... i aquest canvi no es pot aconseguir d'altra manera que practicant-lo, pas a pas. És a dir, el procés de treball mateix ha d'esdevenir un model implícit per al professorat. És per aquest motiu que el procés és tan important.

b) En aquest procés cal anar, cada vegada més, al fons de les qüestions, no quedar-se amb les anècdotes. Cal diferenciar allò que són qüestions essencials del que són aspectes secundaris. Per exemple: posar-se en la perspectiva de l'estudiant i preocupar-se per la dedicació i l'esforç que aquest haurà de fer per assolir els objectius d'una assignatura és una qüestió essencial; la manera o les maneres de recollir informació per poder estimar les hores que l'estudiant dedicarà a cada activitat és una qüestió secundària; és essencial reflexionar sobre els objectius de l'assignatura i sobre la seva relació amb les competències definides per a la titulació; és secundari preocupar-se per la manera de redactar els objectius; és essencial preveure activitats que afavoreixin l'aprenentatge; és secundari que les activitats es denominin d'una manera o d'una altra; és essencial dissenyar activitats d'avaluació que ajudin l'alumnat a autoregular el seu procés d'aprenentatge; és secundari la quantitat d'aquestes activitats que s'hagi de preveure.

Tot seguit, es presenta una proposta de components possibles d'un pla docent, prenent com a referència el model de la Universitat de Barcelona elaborat el curs 2002–2003. Tant la proposta de components com el comentari que se'n fa responen a un pla docent pensat amb la filosofia de l'Espai Europeu d'Educació Superior i, en concret, dels crèdits ECTS.

Els components proposats pel pla docent són els següents:

1. Dades generals de l'assignatura
2. Objectius de l'assignatura
3. Metodologia
4. Avaluació
5. Temes o blocs de continguts
6. Recomanacions
7. Fonts d'informació

S'ha de tenir molt present que sigui quina vulgui l'estructura de pla docent que s'adopti, aquesta ha de servir per facilitar els processos d'anàlisi i de planificació de la seva pràctica per part del professorat i serà malaguanyada si no esdevé un instrument útil per facilitar aquests desenvolupaments.

## 1. Dades generals de l'assignatura

Aquestes dades han de reflectir les característiques principals de l'assignatura des del punt de vista organitzatiu i de la seva ubicació en el pla d'estudis. Les dades que s'han de recollir poden ser les següents:

### 1.1. Dades comunes a tots els grups d'alumnat on s'imparteix l'assignatura

- a) **Nom** o denominació oficial de l'assignatura
- b) **Ensenyament** o titulació del qual forma part l'assignatura
- c) **Crèdits** de l'assignatura
- d) **Curs** acadèmic en el qual s'impartirà l'assignatura (per exemple: 2004–2005)
- e) **Codi** de l'assignatura (per a les gestions administratives)
- f) **Tipus** d'assignatura (troncal, obligatòria de la Universitat, optativa, de lliure elecció)
- g) Extensió d'**impartició** (trimestral, semestral, anual) i, si és el cas, trimestre o semestre d'impartició (per exemple: primer semestre)
- h) **Departament** o departaments responsables d'impartir l'assignatura
- i) Professora o professor **coordinador** o responsable de la docència de l'assignatura. El departament hauria d'adjudicar aquesta responsabilitat, ja que el pla docent d'una assignatura ha de ser únic, independentment que la imparteixin diversos professors o professores. Precisament la necessitat que el pla docent sigui únic per a tots els grups d'estudiants és el que dóna sentit a la diferenciació entre pla docent i programa de l'assignatura i el que, a la vegada, obliga a coordinar tot el professorat que la imparteix. Cal tenir en compte que la preocupació pel procés d'aprenentatge que caracteritza els crèdits europeus obliga el professorat a treballar en col·laboració, un repte no pas fàcil si es té en compte la cultura universitària predominant. La necessitat de comptar amb un pla docent únic per assignatura és una bona oportunitat per caminar cap aquesta nova cultura de cooperació.

### 1.2. Dades específiques per a cada grup d'estudiants

Per a cada grup d'alumnat, es proposa especificar les dades generals següents:



- a) Denominació oficial del **grup** d'alumnat
- b) Nom i cognoms del **professorat** que impartirà la docència
- c) **Llengua** en la qual s'impartirà la docència
- d) **Departament** al qual està adscrit el professor o la professora

## 2. Objectius de l'assignatura

L'ensenyament universitari és intencional, amb l'acció docent es pretén alguna cosa, hi ha una o unes intencions. És per això que en el pla docent cal definir les intencions (els objectius) que guien l'assignatura.

Tenint en compte que el pla docent defineix les característiques de l'assignatura i la manera de treballar-la de manera general, els objectius que s'hi recullen també hauran de ser generals. Però no ho hauran de ser tant que admetin un grau tan elevat d'interpretacions que, en realitat, la seva redacció no indiqui realment què es pretén amb l'assignatura. Tot i ser redactats de manera general, han de complir la funció de guiar i orientar el professorat i l'alumnat sobre el que es pretén aconseguir amb el desenvolupament de l'assignatura.

Per a molts autors i autores, els objectius han d'indicar els resultats que s'espera aconseguir. Alguns, fins i tot, diferencien entre objectius generals i específics, i creuen que aquests darrers han d'estar redactats de tal manera que només admetin una interpretació, i formulats fent referència a conductes observables i avaluable (per exemple: traduir un text, indicar cinc característiques de..., etc.).

Però altres autors i autores han observat que, tot i els esforços fets a favor de redactar objectius concrets i avaluable, el professorat sovint no es pren el tema dels objectius de manera seriosa i fins i tot sovint els redacta *a posteriori*, després de decidir quins seran els continguts que ensenyarà i com ho farà per ensenyar-los. Quan passa això, els objectius no serveixin per res més que per fer perdre el temps al professorat.

Eisner considera que la formació és quelcom complex i dinàmic, i que els resultats que s'obtenen són massa nombrosos per poder ser preespecificats en termes de comportaments que s'han de realitzar i de continguts que s'han de manifestar, especialment en el cas de matèries en què es donen respostes creatives o innovadores\*. Aquest autor proposa pensar en *objectius expressius*: objectius que identifiquen una situació, un problema o una tasca que ha de plantejar el professorat, però no pas allò que l'alumnat ha d'aprendre. Podrien ser objectius d'aquest tipus, per exemple: organitzar un debat sobre una qüestió determinada; comentar i valorar una pel·lícula; etc.

Pel professorat que entén els objectius com a resultats que s'han d'aconseguir, la proposta d'Eisner pot resultar confusa, ja que el que Eisner denomina *objectius expressius* són —per aquell professorat— activitats, mitjans, per assolir els objectius (els resultats).

Bruner\*\* es refereix a *principis de procediment* o fites pedagògiques: en aquesta concepció, l'objectiu indica allò que guia l'acció del docent, allò que pretén el docent (no pas l'activitat concreta que vol realitzar com en el cas dels objectius expressius). Com a exemple d'objectius entesos com a principis de procediment es poden citar els següents: ajudar a detectar les necessitats pròpies per part de l'alumnat; fomentar la participació activa de l'alumnat; etc.

Els principis de procediment també es poden entendre com a objectius referits al procés d'ensenyament–aprenentatge i, en aquest sentit, són força interessants perquè ressalten el procés per sobre del producte que teòricament s'ha d'aconseguir. Des d'una perspectiva centrada en l'aprenentatge, pot entendre's que aquests principis es refereixen més a la metodologia (com ensenyar) que no pas als objectius pròpiament dits.

Altres autors i autores entenen els objectius com la definició de les capacitats que ha d'assolir l'estudiant. Així, per exemple: conèixer la terminologia bàsica de...; ser capaç

---

\* EISNER, E. W. “Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?”. A: J. Gimeno i A. Pérez (coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1985, pàg. 257–264.

\*\* La bibliografia de J. BRUNER és força extensa. Es poden citar, per exemple, aquests dos títols: *Hacia una teoría de la instrucción*. Mèxic: UTEHA, 1969; i *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.

d'analitzar els components de...; dissenyar un projecte...; adquirir els conceptes de...; etc. Aquesta és la concepció per la qual s'aposta des de les institucions europees. Es diferencia de les anteriors en el fet que en aquesta redacció d'objectius el que interessa és definir què ha d'aprendre l'estudiant, però també es diferencia d'una concepció que opti per la definició d'uns resultats molt concrets, formulats en unes conductes molt específiques que ha de desenvolupar l'estudiant.

Des d'aquesta darrera perspectiva pot ser interessant diferenciar entre objectius de coneixement (el que ha de saber l'estudiant); objectius d'habilitats, destreses... (el que ha de saber fer l'estudiant), i objectius ètics, de valors o d'actituds.

Fer aquesta diferenciació és interessant perquè ajuda a orientar la selecció d'activitats per a l'aprenentatge i la selecció d'activitats d'avaluació, ja que no s'aprèn de la mateixa manera —ni es pot avaluar de la mateixa manera— un coneixement o concepte, una habilitat o una actitud. No tindria sentit considerar els objectius com quelcom independent de la resta del pla docent. Precisament redactar objectius és rellevant per les implicacions que per a les activitats formatives i per a les activitats d'avaluació té que els objectius siguin uns o altres.

- Un concepte s'ha d'arribar a entendre i, per tant, caldrà preveure activitats que ajudin l'alumnat a arribar a comprendre el concepte en grau suficient. Per avaluar si s'ha adquirit realment un coneixement, caldrà pensar en activitats que permetin conèixer si l'estudiant ha adquirit una comprensió suficient.
- Una habilitat o un procediment s'aprèn fent-lo, exercitant-lo, practicant-lo, fins que s'acaba fent amb un grau suficient de correcció. L'avaluació de l'aprenentatge d'una habilitat requereix una activitat que permeti demostrar que l'estudiant sap fer el procediment.
- Una actitud s'aprèn mitjançant activitats que fomentin la reflexió i mitjançant la imitació inconscient de models. L'avaluació dels aprenentatges actitudinals és especialment complexa. El paper dels aspectes ètics, dels valors i de les actituds és, en general, un tema que demana una reflexió a fons de la comunitat universitària.

### **3. Metodologia**

En el pla docent s'ha de trobar una descripció de la metodologia o manera de treballar l'assignatura que serveixi de pauta general a l'alumnat. En una perspectiva focalitzada en el procés d'aprenentatge i en la qual l'alumnat ha de tenir un rol actiu i de forta implicació, és molt important que els i les estudiants coneguin la metodologia general de l'assignatura.

Aquest coneixement es pot dividir en un aspecte més qualitatiu —d'enumeració dels principis i criteris metodològics de l'assignatura: com s'ensenyarà i què haurà de fer l'alumnat, en termes generals, per aprendre— i un aspecte més quantitatiu, de distribució orientativa del temps de treball de l'alumnat entre els diferents tipus d'activitats (presencials, treballs dirigits, etc.).

#### **3.1 Criteris metodològics**

Com es farà o les estratègies que es faran servir per ensenyar i aprendre ha de ser coherent amb els objectius que s'hagin formulat (la metodologia ha d'ajudar a assolir els objectius). D'altra banda, la metodologia ha de mirar d'incloure elements que afavoreixin el procés d'aprenentatge de l'alumnat.

En tota metodologia formativa, l'element central són les activitats (entenent per activitats tot allò que es fa per ensenyar i per aprendre). Les activitats poden ser de molts tipus; per exemple: prendre apunts, fer col·loquis o debats, veure vídeos, cercar informació fora de l'aula, estudiar un cas, participar en un fòrum telemàtic, simular, llegir documentació, fer exercicis de transferència a altres contextos... i aquestes activitats poden ser presencials, dirigides pel professorat sense ser presencials... Indicar el tipus d'activitat proporciona una idea sobre la manera com es planteja el treball en l'assignatura.

La metodologia, a part de les activitats, inclou decisions sobre altres aspectes: criteris d'agrupament de l'alumnat (treball individual, en petit grup, en gran grup); canals i criteris de participació i de comunicació (intervencions a l'aula, correu electrònic,

presentació d'experiències de l'alumnat, etc.); distribució del temps; organització de l'espai (de l'aula i d'altres espais); funcionament de l'acció tutorial; etc. Per tant, en aquest apartat de metodologia es poden indicar criteris sobre qüestions com les anteriors. En tot cas, es tracta de fer constar allò que es consideri més representatiu de la manera com es desenvoluparà l'assignatura.

Respecte dels criteris metodològics, proposo considerar, com a mínim, quatre qüestions: els principis de procediment metodològic, la doble perspectiva del professorat i de l'alumnat, el paper de l'acció tutorial i les estratègies metodològiques.

### **a) Principis de procediment metodològic**

Enumerar els principis que guiaran la metodologia ajuda a visualitzar a quins aspectes es dóna rellevància en la manera de treballar l'assignatura.

Pot ser que el professorat es planteji que és interessant, per exemple, valorar el treball en equip, aprendre a reflexionar... però pot pensar que no disposa ni de temps suficient per treballar sistemàticament aquests aprenentatges ni de recursos per avaluar el seu grau d'assoliment. Amb una situació com aquesta, una alternativa interessant pot ser introduir en l'apartat de metodologia del pla docent uns criteris o uns principis de procediment que indiquin aspectes que el professorat tindrà en compte (que guiaran la seva pràctica), tot i que no els formuli com a objectius d'aprenentatge per avaluar.

Formular aquests principis (per exemple: fomentar el treball en equip) fa explícites unes intencions que ajuden que el professorat mateix reflexioni sobre quina és la metodologia més adequada per ser coherent amb els principis definits i, a la vegada, proporciona a l'alumnat informació sobre les intencions del docent, un coneixement que és clau per afavorir el procés d'aprenentatge.

### **b) Una doble visió: la del professorat i la de l'alumnat**

S'ha de pensar en les activitats i en altres decisions metodològiques —i també d'avaluació— des del punt de vista de les funcions que compliran aquestes activitats i decisions per al professorat (funcions d'ensenyament) però també i simultàniament des

del punt de vista de les funcions que compliran per a l'estudiant (funcions d'aprenentatge).

Per exemple: el professorat necessita preveure una activitat per explicitar a l'alumnat els objectius que es pretenen assolir amb el treball de l'assignatura; però l'alumnat —per tal que s'afavoreixi el seu procés d'aprenentatge— necessita entendre i assimilar quins són aquests objectius perquè només d'aquesta manera és possible que l'estudiant pugui autoregular el seu comportament al llarg del treball de l'assignatura (per poder autoregular-se ha de tenir criteris que li permetin saber si avança o no cap als objectius). Si es tenen en compte les dues perspectives —la del docent i la de l'estudiant—, l'adequat serà pensar en una activitat de comunicació dels objectius que realment faciliti que a l'alumnat li quedin clars (per exemple: mitjançant una anàlisi dels continguts de cada objectiu, una anàlisi de treballs fets per alumnat de promocions anteriors, etc.).

### **c) L'acció tutorial, element clau**

En un enfocament preocupat per l'aprenentatge i en el qual l'assistència a sessions presencials només és una part del treball de l'estudiant, la tutoria del professorat respecte de l'alumnat que cursa l'assignatura esdevé una qüestió molt important.

La tutoria s'ha de tenir en compte en el pla docent, tant des del punt de vista del professorat (estratègia metodològica i organitzativa) com des de la perspectiva de l'estudiant (suport al procés d'aprenentatge). Pot ser presencial —i és convenient que sovint ho sigui— però es pot combinar amb altres possibilitats, com l'ús del correu electrònic, per exemple.

### **d) Estratègies metodològiques**

L'elaboració del pla docent pot ser una bona oportunitat per pensar en les estratègies metodològiques i per cercar estratègies noves que puguin ajudar millor l'alumnat a construir el seu aprenentatge, tant en el que es refereix a les sessions presencials com a la part de treball no presencial.

Les estratègies possibles que es poden utilitzar són nombroses: exposicions magistrals, conferències, estudi de casos, tècniques de dinamització de grups, simulacions, pràctiques de laboratori... Seleccionar unes o altres estratègies, tècniques o tipus d'activitats dependrà de qüestions diferents, però seria bo tenir en compte les següents:

- Objectius que es pretenen (coneixements, habilitats...)
- Característiques dels continguts
- Característiques de l'alumnat
- Elements que ajuden a construir aprenentatge (reflexionar, qüestionar models de referència, estar motivats, trobar sentit a la feina, poder autoregular-se, fer aplicacions, etc.).

### **3.2 Tipus d'activitats i dedicació de l'alumnat (hores de treball estimades com a necessàries)**

Per tal de reflectir clarament la nova concepció de pla docent i per ajudar l'alumnat a planificar i organitzar el seu propi procés d'aprenentatge, és recomanable que en el pla es reculli una orientació sobre com es preveu que es distribuirà la feina de l'alumnat segons el tipus d'activitats.

Es proposa quantificar el treball estimat necessari per assolir els objectius de l'assignatura considerant:

*a)* Activitats presencials: s'ha d'indicar el nombre total d'hores que el professorat impartirà docència presencial, exclouent-ne les activitats presencials específiques d'avaluació en el cas que s'incloguin en l'epígraf següent.

*b)* Activitats presencials específiques d'avaluació: en aquest apartat cal indicar les hores destinades a aquestes activitats. Evidentment es pot optar per incloure-les en l'epígraf anterior. En tot cas, el que és important és no oblidar-se d'aquest tipus d'activitats en fer la previsió de la dedicació de l'alumnat.

c) Activitats no presencials: treballs dirigits. En aquest epígraf s'ha d'indicar les hores estimades necessàries per a un estudiant mitjà o una estudiant mitjana per realitzar les tasques i els treballs encarregats, dirigits o supervisats pel professorat i que s'han de fer fora de les hores de classe. En el total d'hores d'aquest epígraf també s'ha d'incloure les hores de tutoria amb el professorat que es preveuen necessàries\*.

d) Activitats no presencials: treball autònom. S'hi ha de fer constar el total d'hores d'estudi i de treball autònom (no dirigit ni supervisat) que es considera necessari per a un estudiant mitjà o una estudiant mitjana per assolir els objectius de l'assignatura.

e) Activitats no presencials: preparació d'activitats específiques d'avaluació. Segons el plantejament de l'assignatura es pot optar per incloure aquestes activitats en l'epígraf anterior. En tot cas, el que és important és no oblidar-se de tenir en compte aquest tipus d'activitats.

La suma de les hores estimades necessàries en cadascun dels tipus d'activitats anteriors proporcionarà el total d'hores que un alumne mitjà o una alumna mitjana ha de destinar a l'aprenentatge dels continguts i a l'assoliment dels objectius de l'assignatura.

En l'apartat 1 (dades generals de l'assignatura) s'ha assenyalat que calia indicar el nombre de crèdits que li corresponen (segons el pla d'estudis vigent). Cadascun d'aquests crèdits ha de tenir un valor en hores. Cada crèdit suposa un nombre determinat d'hores de treball per a l'alumnat mitjà. Però ens podem trobar amb dues situacions diferents:

---

\* Tot i que les tutories es puguin considerar activitats presencials, per les seves característiques específiques, proposo recollir-les en aquest epígraf. De totes maneres, el que és important és tenir en compte aquesta dedicació per part de l'alumnat; és secundari que decidim incloure les tutories en un epígraf o en un altre.



a) Que es tracti ja de crèdits ECTS i que, per tant, el nombre de crèdits de l'assignatura s'hagi establert des de la perspectiva del crèdit europeu (això serà així quan es compti amb els plans d'estudi de les noves titulacions). En aquest cas, cal tenir present que un crèdit europeu s'ha de moure en una forquilla de 25–30 hores de treball de l'alumnat.

b) Mentre no es compti amb les noves titulacions, els crèdits no són crèdits ECTS sinó que es tracta d'una concepció pensada des del punt de vista de la dedicació del professorat. En aquest cas, el nombre de crèdits d'una assignatura respon a diversos factors però no a la valoració en hores del treball que ha de dedicar-hi l'estudiant. Per tant, s'haurà de decidir quina *relació hores de treball de l'alumnat/crèdit* s'estableix per a cada assignatura. La franja 25–30 hores es refereix a assignatures de plans d'estudi adaptats a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Si, en una primera fase, s'opta per posar en marxa els crèdits ECTS sense esperar a modificar els plans d'estudi, pot succeir que una assignatura tingui un excés de crèdits (des de la perspectiva de treball de l'alumnat).

Com que sense la modificació del pla d'estudis s'ha de treballar amb l'assignació de crèdits que té l'assignatura (per tant, els crèdits que té des de la perspectiva pre-ECTS, de valoració del treball del professorat), pot resultar que les hores resultants de multiplicar aquests crèdits per 25–30 siguin excessives. Tenint en compte que sense modificar el pla d'estudis no és possible canviar els crèdits d'una assignatura, l'única alternativa serà acordar una relació crèdit/hores inferior a 25–30. Quan, posteriorment, es posi en marxa un nou pla d'estudis —amb un nova assignació de crèdits per assignatura— ja serà possible aplicar la forquilla 25–30.

Evidentment, el sumatori de la dedicació als diferents tipus d'activitats ha de ser igual que el resultat de multiplicar el total de crèdits de l'assignatura pel nombre d'hores (ja siguin entre 25 i 30 o bé les que haguem acordat).

L'estimació de les hores de treball necessàries per a un estudiant mitjà o una estudiant mitjana per assolir els objectius de l'assignatura sempre haurà de ser una aproximació a la realitat. En tot cas, és important recollir l'opinió de l'alumnat perquè aquest és l'únic

que pot saber el temps que dedica a l'assignatura —i a cadascun dels tipus de treball: presencial, dirigit, etc.

Per recollir aquesta informació es poden fer servir instruments diversos (diari de l'estudiant, autoavaluació, dossier d'aprenentatge, qüestionari d'avaluació de l'assignatura, conversa a classe...) però, en tot cas, cal entendre que aquesta recollida d'informació sobre la dedicació de l'estudiant s'ha de fer progressivament. Serà quan posem en marxa un nou pla docent que podrem començar a obtenir dades que ens hauran de permetre adequar el pla docent en cursos successius.

#### **4. Avaluació**

En aquest apartat s'ha d'indicar quins seran els criteris generals i quines seran les modalitats d'avaluació de l'assignatura. Com en el cas dels altres apartats del pla docent, aquests criteris poden ser més o menys detallats, però en el cas de l'avaluació cal ser especialment curosos pel seu caràcter acreditatiu. En el pla docent ha de quedar clar què haurà de fer l'alumnat, què serà objecte d'avaluació i en què consistirà aquesta avaluació.

Per definir els criteris es poden tenir en compte com a referència les qüestions següents:

- Què s'avaluarà (assoliment d'objectius?; aprenentatge de continguts?; aspectes actitudinals?)
- Quan s'avaluarà (avaluació final?; avaluació continuada?)
- Qui avaluarà (el professor o la professora?; els companys i les companyes?; l'estudiant?)
- Com s'avaluarà (prova escrita?; dossier d'aprenentatge?; presentació de treballs?; observació?)

L'avaluació pot tenir una funció acreditativa dels resultats d'aprenentatge d'un estudiant però les possibilitats de l'avaluació no s'acaben pas aquí. Des del punt de vista

formatiu, l'interès més alt rau en què pot ser una poderosa ajuda per afavorir i orientar el procés d'aprenentatge de l'estudiant.

Entès des d'aquest vessant, l'avaluació s'ha de concebre amb una connexió molt estreta amb la presa de decisions; s'ha de concebre com un procés de disseny, recollida i anàlisi sistemàtica de qualsevol informació per jutjar diferents alternatives d'acció (Stufflebeam i Shinkfield, 1987)\*.

Si el professorat mira i analitza la seva pràctica docent des d'una perspectiva de seqüència formativa\* (una sèrie d'accions, activitats i decisions que se succeeixen al llarg d'un període de temps, per exemple un semestre) s'adonarà que el desenvolupament d'una assignatura —i potser també de cadascun dels seus temes o blocs temàtics— es pot dividir en tres fases o etapes, cadascuna amb unes característiques pròpies des del punt de vista del procés d'ensenyament–aprenentatge: fase inicial, fase de desenvolupament i fase de síntesi o de tancament.

La fase inicial és aquella en què iniciem el treball de l'assignatura (o d'un tema); és una fase d'introducció, de creació de vincle relacional entre el professor o la professora i l'alumnat... La fase de desenvolupament és aquella en la qual el professorat i l'alumnat desenvolupen tasques i activitats de diferent tipus per tal que aquest construeixi el seu aprenentatge. La fase de tancament és una fase de síntesi, d'estructuració del que s'ha treballat en les fases anteriors.

Si s'entén l'avaluació com una eina per ajudar a l'aprenentatge de l'alumnat, no s'hauria de limitar a aparèixer al final del procés formatiu sinó que les activitats d'avaluació haurien de ser presents en totes les fases de la seqüència formativa: per diagnosticar quines són les idees, concepcions i potencialitats de l'alumnat en la fase inicial; per detectar errors i obstacles que dificulten l'aprenentatge i per detectar les estratègies adequades, en la fase de desenvolupament; per conèixer el progrés i la situació de cada estudiant en la fase final o de tancament.

---

\* STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC, 1987.

\* GINÉ, N.; PARCERISA, A. *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó, 2003.

Però no n'hi ha prou de pensar en la seqüència formativa només des de la perspectiva del docent. Perquè l'alumnat progressi en el seu procés d'aprenentatge, aquest alumnat ha de tenir elements per poder autoregular el seu comportament i ajustar-lo a les necessitats del seu aprenentatge. Per tant, caldrà dissenyar instruments d'avaluació perquè els usi l'alumne mateix o l'alumna mateixa: activitats d'autoavaluació, d'avaluació entre companys, de coavaluació amb la professora o el professor. Només d'aquesta manera se li facilitarà que pugui convertir-se en protagonista actiu del seu procés d'aprenentatge.

## **5. Temes o blocs de continguts**

En aquest apartat s'ha d'indicar els títols dels blocs temàtics, temes, blocs de continguts (s'usen terminologies diverses) en què es divideix l'assignatura. Evidentment aquests títols poden ser de caire molt diferent (fins i tot poden limitar-se a indicar la numeració del tema: tema 1, tema 2, etc.).

En tot cas, s'ha d'entendre que un bloc temàtic (o tema o bloc de continguts) identifica un conjunt de continguts d'ensenyament–aprenentatge (que s'han d'ensenyar amb la finalitat que l'alumnat els aprengui) que responen a uns objectius determinats i que es treballaran mitjançant unes activitats determinades. Evidentment, pot donar-se el cas que l'assignatura només tingui un sol bloc temàtic.

## **6. Recomanacions**

*Aquest és un apartat obert. Les recomanacions poden ser de tipus força diferents; per exemple: coneixement previ d'un idioma, coneixements i habilitats necessàries sobre la disciplina tenint en compte el nivell de partida de l'assignatura, assignatures prèvies recomanades, etc.*

## 7. Fonts d'informació

En aquest apartat es recullen les referències dels llibres, articles, referències web, material audiovisual i altres fonts d'informació que es considerin bàsiques pel desenvolupament de l'assignatura.

### **En el pla docent s'han d'especificar les característiques de cada tema o bloc de continguts?**

En les pàgines anteriors s'ha fet una proposta de components generals del pla docent. Però hi ha la possibilitat d'incloure-hi també les característiques principals de cadascun dels temes o blocs de continguts en què s'organitzi l'assignatura. Incloure o no aquest detall hauria de dependre —aplicant també aquí la consideració general ja esmentada amb anterioritat— del grau d'acord que sigui possible assolir en el si del departament responsable de la docència de l'assignatura.

Optar per especificar les característiques de cada bloc o deixar-ho pel programa dependrà de diversos factors: estructura de l'assignatura, criteris que es comparteixin o no entre el professorat, grau de flexibilitat que hom consideri que ha de tenir la impartició d'una assignatura, etc. L'especificació bloc per bloc probablement ajudarà a l'organització de l'alumnat però pot comportar certa rigidesa que dificulti adaptar-se a la complexitat dels processos formatius.

En el cas que s'opti per incloure en el pla docent les característiques de cada tema o bloc de continguts, es poden tenir en compte els apartats següents: títol del bloc temàtic, continguts que es desenvoluparan, objectius del bloc, fonts d'informació específiques, material i altres recursos necessaris per treballar el bloc temàtic, i dedicació estimada necessària (en hores) per assolir els objectius del tema o bloc de continguts.

En el que es refereix a l'especificació dels continguts que s'han de desenvolupar en el tema o bloc de continguts, vull fer algunes observacions: sovint el professorat acostuma a tenir en compte els continguts (el que s'ha d'ensenyar, allò que s'ha d'aprendre) de

manera independent —o quasi independent— dels objectius. Els objectius prenen sentit precisament quan hi ha una relació entre objectius i continguts, i quan aquesta relació consisteix en el fet que els continguts estiguin en funció dels objectius.

Els continguts s'han de relacionar directament amb els objectius generals de l'assignatura i han de servir per intentar assolir-los. Els continguts han d'ajudar a delimitar o a configurar els objectius.

La inclusió d'uns continguts s'ha de poder justificar en funció dels objectius als quals serveixen. No té sentit justificar uns continguts determinats perquè “sempre s'han donat”, perquè “saber més coses mai no fa mal” o amb altres justificacions desvinculades dels objectius.

## **DARRERES CONSIDERACIONS**

És possible que el procés de posar en marxa plans docents nous plantejats des d'una perspectiva de crèdits europeus —o per dir-ho més exactament, des d'una perspectiva de la filosofia en què es fonamenten els crèdits europeus— generi reticències en una part del professorat. Aquestes reticències poden ser més o menys justificades i poden ser degudes a motivacions diferents.

En tot cas, el procés de configuració de l'Espai Europeu d'Educació Superior sembla imparabile. Davant d'aquesta constatació, hom pot optar per sortir de la problemàtica amb el mínim de cost personal o bé aprofitar l'oportunitat per contribuir a millorar la qualitat de la docència. Aquesta segona opció requereix aprofundir i aplicar estratègies, processos i recursos que facin més transparent l'acció docent i que ajudin al treball en col·laboració i a l'anàlisi i la reflexió sobre la pràctica docent.

El pla docent és un instrument, un recurs, un mitjà per a l'acció docent. Com succeeix amb tot recurs, tan important són les seves característiques d'entrada com l'ús que se'n faci. En les pàgines anteriors s'han recollit propostes per ajudar a configurar un pla docent emmarcat en els reptes del nou Espai Europeu d'Educació Superior, però seria un error concebre el pla docent com un document rígid o com una matriu que s'ha

d'omplir mecànicament. Ans al contrari, el pla docent s'ha de concebre com una oportunitat per reflexionar amb la resta del professorat —i, per què no, per reflexionar també amb l'alumnat— sobre què hem d'ensenyar, per què hem d'ensenyar això i no una altra cosa, i qui, com i quan ho hem d'ensenyar i avaluar. El repte és que el nou pla docent sigui millor que l'anterior i que així faciliti que el programa de l'assignatura i l'acció docent també ho siguin. Només si serveix per això, l'aposta per un nou model haurà valgut la pena.

