

CAPÍTOL 6. LA TUTORIA GRUPAL

PER QUÈ I PER A QUÈ LA TUTORIA GRUPAL

Generalment, l'experiència del professor tutor en el *maneig* de grups se centra en la docència. Aquesta té la seva ubicació específica en l'aula laboratori; emfasitza la transmissió i generació d'informació acadèmicocientífica i està condicionada tant pel contingut a ensenyar com per la tecnologia més pertinent per a la transmissió i generació de la informació. Tanmateix, i tal com s'ha fet al·lusió en apartats anteriors d'aquest manual, la tutoria pretén aprofundir en aquelles activitats professionals, actituds i relacions personals que caracteritzen el treball (*el tracte*) de tot el professorat amb l'alumnat. Podem considerar dues grans dimensions als extrems d'un *continuum*:

- treball de grup amb orientació acadèmica;
- treball centrat en la problemàtica individual d'índole acadèmica, personal, social o professional.

Entre aquests dos extrems ens apareixen unes altres dues subdimensions:

- La tutoria en el procés d'ensenyament-aprenentatge (pren en consideració el conjunt de factors personals i estils d'aprenentatge de l'alumnat així com els de caràcter docent i institucional).
- La tutoria orientada a l'aspecte social: tant pel que fa a l'àmbit de les relacions entre iguals i la seva repercussió en el procés de formació, com a les relacions alumnat-professorat en els aspectes no estrictament acadèmics.

El desenvolupament d'aquesta tasca professional no es fonamenta en un model jeràrquic de tutoria moral, ni en el democràtic assessorament clínic, sinó en un *corpus* conceptual sobre l'estructura de l'organització (universitat) i dels processos en els quals es basa la formació de l'alumnat i l'acció dels agents institucionals. En conseqüència, per desenvolupar una adequada acció tutorial sembla necessari:

- conèixer profundament les accions (activitat) de l'organització;
- conèixer les característiques i situacions de l'alumnat (especialment els signes que alerten sobre interferències en el desenvolupament de la formació universitària);
- tenir sensibilitat i les habilitats necessàries per interaccionar adequadament.

En definitiva, l'acció tutorial grupal assumeix, entre altres, tres pressupostos bàsics:

- *El valor del grup com a suport en l'aprenentatge.* L'èxit d'un autèntic grup entre els estudiants assignats a un tutor es converteix, al seu torn, en un poderós factor de la qualitat de l'aprenentatge universitari en la seva dimensió més dinàmica de progrés i desenvolupament global de la persona. (Vegeu: [Qualitat i orientació universitària.](#))
- *El grup com a suport social.* L'establiment de noves relacions socials apareix com una necessitat bàsica dels nous estudiants universitaris. En el nostre context, i especialment en les carreres de major volum d'accés, una gran part dels estudiants han de realitzar una transició social significativa: han de

recompondre noves xarxes socials amb la possibilitat d'inclusió d'elements pertanyents a estrats socials diferents. La tutoria grupal té aquí un àmbit d'especial rellevància.

- *L'eficiència del temps d'intervenció grupal.* La tutoria grupal es mostra com una via de gran eficiència en l'abordatge d'una part significativa de les actuacions del tutor. El temps constitueix el recurs més preat que ha de manejar el professorat tutor. I per això és d'especial importància aconseguir una adequada organització de les trobades grupals a fi d'eliminar determinades necessitats individuals, en l'atenció de la qual consumiríem una major dedicació.

SOBRE EL GRUP DE TUTORIA

L'assignació de 15-20 estudiants a un professor tutor no significa que s'hagi configurat un grup de tutoria. Només s'ha donat el pas per possibilitar la reunió-comunicació entre ells. Ha de transcórrer un cert temps i han de produir-se determinats esdeveniments perquè es pugui parlar d'un verdader grup de tutoria universitària. (Vegeu: [Algunes qüestions sobre el grup.](#))

Podrem parlar de grup si s'interioritzen fins i objectius comuns, s'aconsegueixen un conjunt d'interrelacions entre els estudiants, es funciona d'acord amb unes normes, i cada un d'ells identifica i assumeix diferents rols per aconseguir els objectius fixats. La tasca del tutor és facilitar l'establiment de tal grup i aquest ha de conèixer les característiques dels seus alumnes i facilitar el coneixement entre ells.

La consulta de fonts d'informació de la UB (vegeu: [El perfil de l'ensenyament](#)) permetrà al tutor conèixer amb amplitud les característiques generals dels estudiants de la titulació i tenir un marc de referència en el qual podrà situar les característiques específiques del seu grup. No s'ha d'oblidar que l'atenció tutorial reclama el coneixement específic del grup. De vegades, les minories queden en l'anonimat davant de perfils generals d'una titulació com:

85 % d'alumnat femení..... Com se sentiran els nois?
75 % viuen en residència familiar.....I els qui viuen amb *d'altres*?
70 % només estudienEl suport per al que ha de treballar?
85 % amb nota d'entrada inferior a 7.....Com animem els de 8?
65 % admesos en primera opció..... I el 10 % que ve d'altres estudis?
.....

Però el conjunt de característiques recollides en *El perfil de l'ensenyament*, procedents d'un dels mòduls de matrícula i per als alumnes de nou ingrés, no cobreix, com és lògic, la totalitat d'aspectes d'interès per a cada una de les situacions –grups de tutoria. Per això cal recórrer a la utilització d'instruments més o menys formalitzats que permetin donar a conèixer els aspectes que en aquell moment interessen (vegeu: [Coneixement individual i grupal](#)):

- experiència i preparació prèvia;

- el context de suport familiar i social (especial per a l'alumnat nou);
- coneixement i expectatives sobre els estudis (tant durant el primer any com en posteriors etapes, cicles, itineraris, etc.);
- plans de treball i futur projecte professional, etc.

El coneixement del grup i les seves individualitats permetrà establir les estratègies oportunes per facilitar la formació dels lògics subgrups que emergiran dins del grup de tutoria. En el si d'aquests subgrups s'hauria de generar el suport més immediat del grup a cada un dels seus membres, tant en els aspectes acadèmics com en els socials i personals. Per aquest motiu és important atendre –deixant espai i oportunitats– la configuració d'aquests subgrups.

Finalment s'ha de tenir en compte l'evolució que desenvoluparà el mateix grup. Inicialment apareixerà l'abundància d'interrogants, certa inseguretats emocional que bloqueja la verbalització d'opinions i objeccions en l'acceptació de certs objectius proposats des de la funció tutorial. El temps i el bon treball del líder del grup (el tutor) farà possible una major identificació i compromís del grup per assolir, finalment, la desitjada integració i maduresa al grup. En aquest moment serà possible analitzar críticament la seva situació, proposar noves iniciatives o abordar confrontacions obertes com a conseqüència de la claredat comunicativa establerta al grup.

LA CONDUCCIÓ DE LA TUTORIA GRUPAL

En aquesta part tractarem qüestions més procedimentals de la tutoria grupal. Les concrecions que s'ofereixen han de prendre's amb prou marge de flexibilitat, tenint en compte la gran diversitat de situacions que es donen en el marc de la tutoria universitària.

La preparació de la trobada

La tutoria grupal no pot provocar alteració en la dinàmica quotidiana de l'activitat acadèmica dels estudiants. Per això és necessària la seva preparació prèvia perquè el temps i la dedicació a aquella sigui valorat positivament. Cal tenir en compte:

- La data i la forma de convocatòria: Sembla lògic que, llevat de situacions imprevistes, es planifiqui el calendari de trobades tenint present el Pla d'acció tutorial de la titulació i les circumstàncies concretes del grup d'alumnes. La convocatòria per carta, enviada amb prou antelació, permet incloure-hi elements de preparació i reflexió per a la trobada.
- El lloc de la reunió ha de complir les mínimes condicions d'accés, intimitat i confortabilitat. De vegades no és fàcil aconseguir-ho si no es dona una mínima planificació d'ús de certs espais disponibles en l'àmbit del Departament o Ensenyament.
- L'ordre del dia. Explicitar els temes a tractar, d'acord amb el Pla d'acció tutorial i els elements de seguiment del grup de què disposa el tutor. Pot ser una acció positiva d'implicació del grup alhora que permet dotar la trobada d'una primera línia argumental.

- Finalment, i amb els antecedents assenyalats, és possible incloure la figura del *ponent* per preparar i presentar determinats punts o informacions rellevants, així com conduir moments de la trobada. Aquests ponents poden actuar individualment o en subgrup.

La conducció de la reunió

Com desenvolupem les classes o els seminaris docents? El tutor ha de ser conscient que la seva experiència docent prèvia li influirà en la seva etapa com a tutor. Per aquest motiu és necessària la reflexió i l'autoanàlisi sobre el funcionament d'una tutoria grupal. No hem d'oblidar que la clàssica relació d'autoritat professor-alumne ha de donar pas a una relació d'ajuda no basada en la possessió d'un coneixement científic, sinó en la comprensió i la mútua confiança. En el quadre següent s'han esquematitzat tres possibles *tipus* d'estructuració de la relació tutor-estudiants en una tutoria grupal.

En el primer d'ells reproduïm una clàssica relació professor-alumne en la qual el missatge o discurs del tutor omple la reunió. En el segon, i seguint el supòsit d'autoritat, els estudiants pregunten i el tutor respon. Si no ho sap, demorarà la seva resposta fins que aconseguixi la informació requerida. Finalment s'assumeix que el grup és el verdader protagonista. Els estudiants han d'elaborar la reflexió i buscar solucions a determinades situacions. El rol del tutor serà la d'animador i facilitador, alhora que vigilant de les regles de participació i diàleg en el si del grup.

És evident que les temàtiques a tractar i el coneixement i etapa de desenvolupament en el qual es trobi el grup modularan aquest últim tipus de conducció, el més adequat per a una relació tutorial. Però no hi ha dubte que la seva posada en pràctica no resulta fàcil si les condicions docents en les quals ens hem format no ens han permès assajar aquest tipus de conducció de grups.

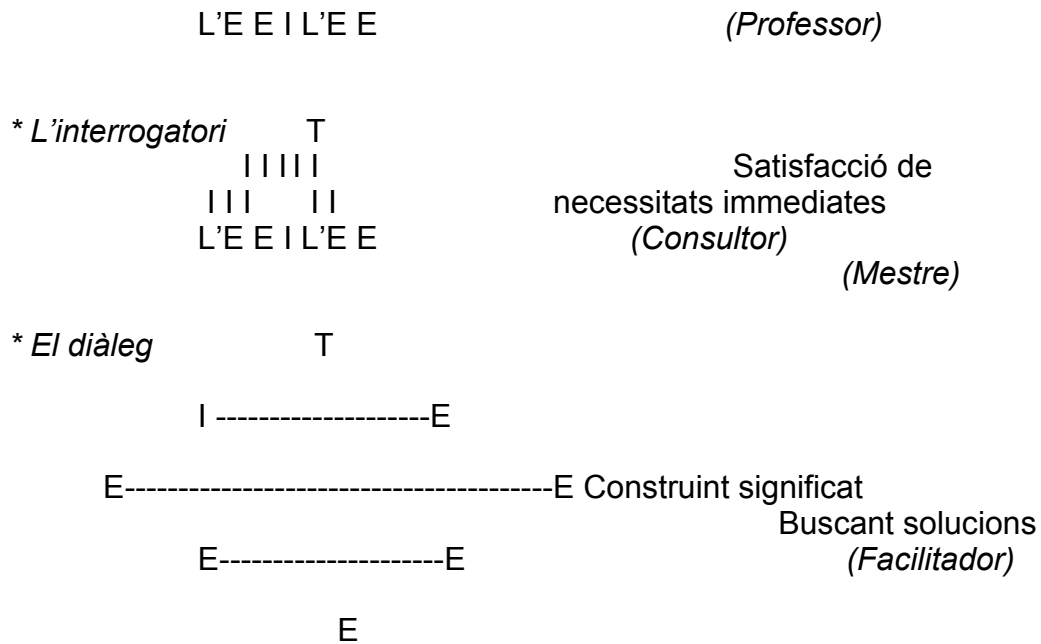
Tipus d'estructura a la tutoria grupal

**El discurs*

I I I I I

T

Moralitzant



Trencar el silenci

La participació verbal de cada un dels membres del grup és un objectiu prioritari no ja en l'etapa de configuració inicial del grup, sinó en cada una de les trobades de tutoria. I per això s'ha de recórrer a certes estratègies o activitats facilitadores d'aquesta participació. Se n'apunten tres, amb diferent ús segons la situació i el moment:

Les presentacions, des del «Jo sóc...» a l'«Ell/Ella és...». Parlar d'un mateix, per primera vegada i davant de *desconeguts*, resulta violent per a determinades persones. Formar parelles i, en privat, *presentar-se* l'un a l'altre és més suau. Posteriorment, i en l'àmbit del grup, cada un *introdueix-presenta* la seva parella. A partir d'aquí, el diàleg resulta més fluid en ampliar-se o concretar-se alguns dels aspectes de les presentacions.

Opinions per escrit. Encoratjar la participació. Sempre que sigui possible ha de procurar-se que tots els membres del grup trobin una forma –adequada per a ells– d'expressar les seves opinions. Els més extravertits no requereixen molts preàmbuls; altres persones, tanmateix, se senten més confortables si expressen les seves opinions de manera privada (amb anonimat o sense). En determinats moments serà oportú que el tutor reculli, prèviament a la reunió, l'*estat d'opinió* del grup sobre un tema determinat.

Els subgrups: la tècnica del 33 Una senzilla forma de facilitar la participació en la mateixa sessió de tutoria és subdividir el grup en petits subgrups (4 o 5) de 3 estudiants. Cada un d'ells disposarà, de manera rotatòria, de 3 minuts per exposar els seus punts de vista sobre les qüestions plantejades. Un parell de voltes (18 minuts d'interacció en el petit grup) generen suficients elements per

tornar al gran grup i començar el diàleg a partir de les síntesis que presenten els portaveus de cada subgrup.

L'organització del grup

Finalment apuntarem algunes idees que poden ajudar a l'organització del grup en relació amb les accions o activitats de la tutoria grupal. A l'apartat del Pla d'acció tutorial s'aborda el seguiment individualitzat de cada alumne tutoritzat. Aquí farem referència a diferents aspectes grupals.

Els activadors del mes/ període

Dos o tres membres del grup i per períodes de 6-8 setmanes (període entre trobades grupals) poden responsabilitzar-se de mantenir *viu* el pla d'actuació del grup, així com de servir d'enllaç amb el tutor (informar de nous esdeveniments, oportunitats, preparar la pròxima reunió, etc.).

Unir suports

Promoure petits grups de suport per a la tasca acadèmica quotidiana (estudi, materials, integració social dels *nous*, etc.) pot ser de gran utilitat. El tutor no ha de ser intervencionista en la configuració dels possibles subgrups, però sí que ha d'explicitar la seva conveniència.

La comunicació en el grup

Aquesta es facilitarà a través del coneixement mutu d'adreces, telèfons, adreces electròniques, així com la concreció del *modus operandi* per convocar el grup davant de situacions imprevistes.

La Carpeta del grup

L'elecció d'una secretaria rotatòria (*activadors* del mes/període) i la materialitat d'una *Carpeta* permetran anar *construint* la trajectòria del grup. Ha d'entendre's com *el llibre d'actes* de la tasca tutorial. Aquesta carpeta ha de recollir les evidències de la nostra actuació i la del grup com a tal. S'hi haurà de recórrer en el moment de la valoració de la mateixa funció tutorial. Una part dels seus components seran els referits a:

- Pla d'acció tutorial del curs;
- registres de seguiment individualitzat;
- convocatòries i ordres del dia;
- síntesi de les reunions;
- acords d'acció, etc.

TEMÀTIQUES EN LA TUTORIA DE GRUP

En aquest últim apartat es presenten de manera resumida algunes temàtiques *tipus* que normalment apareixen en un Pla d'acció tutorial. Per preparar el contingut de gran part d'elles serà imprescindible *connectar* amb fonts d'informació addicionals de la mateixa UB, o amb instruments o protocols confeccionats *ad hoc*. L'experiència dels mateixos tutors i la coordinació i el seguiment de la tutoria a nivell de titulació i universitat permetrà anar millorant i generant noves temàtiques que es convertiran en un valuós suport per als tutors.

Tres trobades necessàries

Des d'una perspectiva longitudinal de l'acció tutorial apareixen tres moments o situacions de caràcter general que tot tutor es veurà abocat a tractar: la *primera reunió* o moment inicial de la relació estudiants-tutor, la *transició a la universitat i/o la planificació del període lectiu* (semestre) i la sessió de *seguiment (rendició de comptes) del període docent*. Cada una d'aquestes trobades tutorial de grup té objectius, contingut i estratègies específiques. A continuació s'ofereixen uns esquemes orientadors per al seu desenvolupament.

La primera reunió

L'inici de la tutoria grupal representa un moment de certa tensió, de vegades molt encoberta, tant per als estudiants com per al tutor. Aquesta situació té especial interès quan es tracta d'estudiants de primer any i de tutors amb escassa experiència en aquestes ocupacions.

L'estructura temptativa que es presenta d'aquesta primera trobada pretén *alleugerir* la tensió inicial del tutor, si bé no hem d'oblidar que la sinceritat i la total predisposició a treballar amb els estudiants són la millor garantia d'èxit. Punts temàtics a tractar:

- **Per què i per a què la funció tutorial a la universitat.** Si el tutor ha *elaborat per a ell mateix* la resposta a aquesta qüestió, no li serà difícil transmetre el missatge institucional i personal als estudiants. Al llarg d'aquest manual se li ofereixen suficients elements teòrics per elaborar una resposta acadèmica. La clau està en la seva resposta personal.
- **Qui som.** El segon punt se centrarà en un primer coneixement del grup, incloent-hi el tutor. Per a això podran utilitzar-se les estratègies anteriorment ressenyades («Trencant el silenci»).
- **Jo, tutor/a.** No s'ha d'oblidar que el tutor forma part del grup. Ha d'assumir també el *descobrimet* de si mateix. No és la presentació del CV com a acadèmic, sinó la presentació de la nostra trajectòria com a persones en la qual la dimensió professional té una especial rellevància:
 - la meua trajectòria personal i professional;
 - els meus rols i funcions com a tutor;
 - les meves concepcions sobre alguns *punts candents* (per exemple, la universitat, l'ètica en el treball, el compromís, etc.).

- **Les expectatives.** Un aspecte de possible interès és el d'*indagar* sobre el que creuen i esperen de la tutoria a la Universitat (no s'ha d'oblidar que els estudiants *porten una experiència prèvia* de tutoria en l'ensenyament secundari):
 - de la funció tutorial;
 - del grup;
 - de la institució (estudis, professorat, etc.).
- **Estructurar el grup.** Un últim punt a tractar en una reunió inicial és tot el que fa referència al *modus operandi* en la relació grup-tutor:
 - el CV del grup (1 pàg. per persona);
 - el perfil del grup;
 - l'estructura de suport;
 - temàtiques d'especial interès per al grup.

La transició a la universitat: planificació del treball

Per a tot estudiant l'ingrés a la universitat és un esdeveniment molt significatiu en la seva trajectòria educativa i personal. Tanmateix, mentre que per a uns (percentatge molt diferent segons les titulacions) la universitat va estar sempre en el seu punt de mira com la natural continuació de l'ensenyament secundari, per a altres es pot *estrenar el ritu* al seu entorn familiar. Uns procedeixen de marcs familiars amb tradició universitària i *entrar* a la universitat no és sinó continuar el patró establert de valors i tradició familiar. Per als altres, un percentatge majoritari encara, l'entrada a la universitat els suposa una doble transició:

- La de caràcter educatiu, de semblants característiques als dos grups.
- La de caràcter cultural i social. S'establiran nous grups de referència en els quals apareixeran *valors nous o afegits*. El repte dels estudis pot generar una major ansietat.

Una vegada més aflora la importància del coneixement de les característiques del grup per poder *orientar* l'acció tutorial cap a l'objectiu de facilitar l'esmentada transició. Diferents temàtiques hauran de ser abordades tenint en compte el coneixement de la pràctica docent en la titulació i les circumstàncies del grup:

- Acadèmica
 - possibles dèficits o llacunes acadèmiques;
 - les maneres de treballar;
 - com afrontar la planificació de les demandes de treball;
 - obtenció d'informació (maneig de fonts);
 - les maneres d'avaluar;
 - les relacions acadèmiques.
- Social: de la joventut adolescent a la joventut madura
 - noves relacions entre iguals;
 - independència familiar o absència de control;
 - l'organització per a la subsistència diària (d'especial importància per als qui *estrenen vida independent*).

- Personal
 - la història personal;
 - el suport familiar;
 - fortalesa davant del fracàs.

El tutor trobarà en els esquemes formularis (vegeu **Les experiències i El projecte professional**) informació inicial per preparar les estratègies que permetin conèixer les diverses situacions dels integrants del grup i que aquest prengui consciència dels punts forts i febles dels seus membres d'acord amb els objectius acadèmics previstos. A partir d'aquesta informació, i recolzant-se en la configuració de diferents subgrups, podran establir-se mecanismes de suport mutu, especialment pel que respecta als aspectes acadèmics i socials. No s'ha d'oblidar el caràcter de **tasca col·laboradora** que s'ha de generar al si del grup.

La concreció d'algunes iniciatives o plantejaments, tant grupals com individuals o de subgrups, hauria de quedar reflectida en la síntesi de la sessió i ser punt de partida per al seguiment del grup. Cal no oblidar la valuosa ajuda que es pot obtenir de la participació en les activitats específiques programades per Serveis com ara els de la Biblioteca o el Gabinet d'Orientació Universitària. (Vegeu **Pla d'activitats de...**)

El seguiment: rendició de comptes

Un tercer moment d'obligat compliment apareix quan finalitza el període lectiu de referència (semestre). Els contactes individuals hauran permès al tutor *prendre el pols* de la marxa del grup. La tasca dels ja esmentats *activadors* del període hauran mantingut la *tensió* de treball i comunicació al grup. Ara toca *parar i reflexionar*.

Una triple perspectiva ha de ser present en aquesta trobada:

- La visió de la situació de cada membre del grup. És necessari que cada estudiant realitzi l'autoavaluació de la seva trajectòria acadèmica en el semestre. I per això la convocatòria d'aquesta trobada grupal hauria d'anar acompanyada d'un *protocol* que permetés a l'estudiant *anotar-hi* les seves evidències i valoracions. El seu contingut hauria d'incloure els elements que més endavant es detallen.
- L'anàlisi de la situació del grup. La ràpida aportació de les evidències referides al grup així com la informació que el tutor pot proporcionar sobre la situació global en la titulació (vegeu per exemple: **Resultats acadèmics en la titulació**) han de donar pas a una valoració conjunta d'aspectes com els que s'expliciten.
- Finalment, aquesta trobada ha de servir també per a la identificació dels aspectes institucionals de millora que han estat reconeguts i valorats com a tals pel grup. Aquí és on pren plena operativitat la funció del tutor com a *observador i agent de canvi*. Ha de poder assumir la transmissió de l'esmentada informació al *sistema* i comprometre's amb la presentació, als òrgans pertinents si cal, de les accions de millora que siguin factibles.

El contingut d'anàlisi

Més enllà de tots els aspectes, concrecions i compromisos que trobades anteriors fixaran com a objectius o accions a realitzar en el semestre, el contingut a considerar en aquesta trobada hauria de girar entorn:

- El desenvolupament de l'activitat acadèmica i el nivell de satisfacció dels membres del grup.
- El treball individual i grupal i els seus resultats: el compliment dels compromisos o imprevistos que hagin sorgit.
- Els resultats del semestre: el grup en el context de la titulació. La seva repercussió en el període lectiu següent.
- El funcionament del grup. El clima de comunicació i relació. El nivell de satisfacció al grup.
- Nous plantejaments o reformulacions en el Pla d'acció tutorial per al període lectiu següent.

Altres temàtiques

Dins de la tasca tutorial, i sobretot si aquesta es desenvolupa al llarg de tota la trajectòria universitària, múltiples temàtiques haurien de ser objecte d'atenció. Algunes d'elles comptaran amb la seva pròpia ubicació temporal, d'altres tindran un cert caràcter repetitiu, si bé amb aportació de nous elements. Finalment, circumstàncies, interessos o problemes específics requeriran abordar temes inicialment no previstos. Serà el moment en què el tutor recorri als òrgans de suport de la tasca tutorial en la forma i mesura que tingui previst el Pla d'acció tutorial de la titulació (Direccions d'Estudis, Gabinet d'Orientació Universitària, Coordinació de Tutoria en la Titulació, etc.). Serà també el moment de comprovar el funcionament comprensiu del sistema d'atenció tutorial a la UB.

Conèixer el context

- Estructura i funcionament de la universitat.
- La cultura de l'organització: el cas de la titulació X.
- Els recursos d'ajuda.

Treball i estudi, tasques incompatibles?

- Motius per plantejar-se el tema: necessitat *versus* opció.
- Tipologies de treball preprofessional: la significació per als estudis.
- Alternatives en la conjunció o alternança del treball i l'estudi.
- Planificació acadèmica i estudi a temps parcial.

Construir l'itinerari curricular

- L'estructura de l'oferta d'optativitat en el Pla d'estudis.
- La unió d'interessos acadèmics i professionals.
- L'elecció basada en una cosa més que la *bondat dels horaris*.
- El millor moment per a l'elecció d'optativitat i lliure elecció.

Generar referents: la transició al treball

- L'aclariment dels objectius professionals.
- Ocupacions laborals i el seu significat en el projecte professional.
- La preparació i aprofitament del pràcticum.
- Decisions d'especial significació.
- La Bossa de treball de la UB.
- L'agenda de contactes professionals (persones, institucions, associacions professionals, centres de formació, etc.).

Per a la preparació d'aquestes sessions de tutoria grupal haurien de ser consultats treballs i dades generats al si de la mateixa UB. (Vegeu: [La inserció laboral dels graduats de...](#), [La Bossa de treball de la UB](#), [L'oferta de lliure elecció a la UB.](#))

«LINKS»

Qualitat i orientació universitària

TEXT PARCIAL

RODRÍGUEZ, S. «Orientació universitària i avaluació de la qualitat». A: P. APODAKA i C. LOBATO (ed.). *Qualitat a la Universitat: Orientació i Avaluació*. Barcelona: Laertes, 1997, pàg. 23-52.

La perspectiva orientadora de la qualitat: la transformació o *valor afegit*

L'educació com a *valor afegit* (en la mesura que produeix transformacions en l'alumne) constitueix una de les dimensions més significatives des de la perspectiva de l'orientació. Com assenyala Astin (1985), la verdadera qualitat d'una institució universitària rau en la seva capacitat per aconseguir el major desenvolupament possible dels seus membres (alumnes i professors); és a dir, aconseguir el màxim valor afegit. L'esmentat valor afegit és entès com els diferencials del grau de desenvolupament intel·lectual, afectiu, personal i social dels alumnes comprès des de l'inici al final dels seus estudis, com el dels professors (tant en la seva dimensió pedagògica com acadèmica i de productivitat científica).

En assumir un concepte multidimensional del talent, podrà parlar-se de nivells de qualitat diferents en el desenvolupament de cada una de les dimensions d'aquest i dins d'una mateixa institució; de diferències de qualitat entre dimensions i institucions i, al contrari, de nivells semblants de qualitat en el desenvolupament de diferents dimensions del talent en diverses institucions.

El treball d'Astin *et al.* (1984), una investigació realitzada sota els auspicis de l'Institut Nacional d'Educació Nord-americà, ha constituït un sòlid fonament a aquest enfocament de la qualitat de l'educació universitària. El problema rau en la dificultat d'obtenir dades precises sobre cada un dels objectius plantejats per aquesta perspectiva. Aquests objectius poden agrupar-se en dos grans apartats: els que fan referència a l'enriquiment de l'estudiant i els que persegueixen el seu enfortiment com a agent actiu del procés educatiu. Per aconseguir aquests últims és necessari lliurar poder als alumnes perquè puguin influir en la seva pròpia transformació. Com ja he posat de manifest (Rodríguez, 1991), els alumnes, en tantes ocasions veu silenciosa o actors passius, han de ser protagonistes en el procés de conceptualització de la qualitat universitària o, més ben dit, de l'explicitació de la seva pròpia dimensió de qualitat. No haurà d'estranyar-nos, simplificant, l'existència de discrepàncies entre objectius del professorat i de l'alumnat respecte als requisits i el desenvolupament de l'activitat acadèmica. El problema en aquests moments és que continua sent absent un debat seriós i serà sobre la direcció de la Universitat a principis del segle XXI. No seria gens estrany

que professionalització i desenvolupament personal i cultural fossin els dos grans objectius proposats per aquests actors.

La direcció del procés de transformació

Les característiques que haurien de definir el producte universitari des d'aquesta perspectiva de la qualitat estan sotmeses a controvèrsia i crítica de fiabilitat en la seva avaluació. Tanmateix, i malgrat aquestes dificultats, cada vegada s'assumeix la seva presa en consideració [2]. Diversos autors i organismes estan explicitant la direcció de la transformació (Astin, 1985; ACPA, 1994). Aquesta última, en el seu manifest *The Student Learning Imperative: Implications for Students Affairs*, assenyala que la qualitat del producte graduat universitari vindrà determinada pel nivell d'èxit de:

- Complexes habilitats cognitives com ara la reflexió i el pensament crític.
- Habilitat per aplicar els coneixements a problemes pràctics del camp professional, familiar, personal i social.
- Comprensió i estimació de les diferències humanes.
- Competències pràctiques com resolució de conflictes, problemes, etc.
- Coherent i integrat sentit d'identitat, autoestima, confiança, integritat, sensibilitat estètica i responsabilitat com a ciutadà.
- Desenvolupar actituds, valors, perspectives i capacitat per a un continu aprenentatge.
- Convertir-se en una persona cultivada.
- Desenvolupar la maduresa emocional, tolerància, empatia i habilitat de lideratge.
- Saber avaluar críticament el que s'ha après.

És evident que la terminologia utilitzada per expressar els objectius de l'educació universitària des d'aquesta perspectiva està més pròxima a una concepció humanista i holística de l'estudiant. En conseqüència, la dificultat de constatar l'èxit dels objectius és un repte avaluatiu que cal superar. Però una qüestió prèvia a la possibilitat d'avaluar aquesta concepció de la qualitat seria la de preguntar-nos sobre l'acceptació que aquesta té en els cercles universitaris i governamentals. En el context europeu la seva acceptació és pràcticament nul·la. La influència de la clàssica concepció germànica de la universitat per a elits, ocupada i preocupada per la dimensió intel·lectual exclusiva, ha motivat un oblit clar, malgrat el procés de massificació esdevingut, de les noves necessitats psicosocials dels alumnes. A Europa la definició monolítica de competències exclusivament tècniques ha estat una constant en el discurs de formació fins al final de la dècada passada. Tanmateix, informes com el de l'IRDAC (1994) assenyala l'error de continuar per aquest camí.

Com apunta Echeverria (1993) en analitzar els efectes dels canvis de producció i organització sobre les competències professionals i basant-se en diverses fonts documentals, «la diferència que pot decidir una contractació es recolzarà cada vegada més en condicions intangibles de la formació, fins fa poc considerades poc menys que un adornament –i de vegades un destorb– en el perfil del candidat» (pàg. 205). En enumerar-se algunes d'aquestes condicions apareixen:

- confiança en si mateix
- imaginació creativa

- facilitat de relació amb els altres
- comunicar-se fàcilment
- saber escoltar
- iniciativa (pensar pel seu compte)
- facilitat d'aprendre.

En definir que la mobilitat (com a cultura) i polivalència (com a formació) estan configurant la nova manera d'entendre les qualificacions professionals, els sistemes educatius han de centrar la seva activitat en el desenvolupament de determinades qualitats personals i en les anomenades *destreses toves* dirigides a la integració i a l'adaptabilitat al canvi. En definitiva, conclou l'autor, cal que, en lloc que la ideologia de la producció reguli l'educació, sigui la ideologia educacional la que serveixi en la producció (pàg. 205).

L'aprenentatge com a punt de trobada

Brown (1972), en el seu manifest sobre el desenvolupament integral de l'estudiant universitari, no tan sols no s'oposarà al desenvolupament intel·lectual de l'alumne sinó que declara la necessitat d'atendre el desenvolupament d'habilitats bàsiques com ara la resolució de problemes, el pensament crític, el judici reflexiu. La proposta d'obrir un diàleg honest entre els professionals de l'orientació i els docents va quedar en el calaix del demà per a uns i altres. Recentment Bloland, Stamatakos i Rogers (1994, 1996) han realitzat una anàlisi crítica de la pràctica dels professionals que atenen els *student affairs* i demanen una reorientació del seu rol: Gran part dels serveis prestats poden considerar-se inservibles per l'escassa incidència que han tingut en els alumnes. És necessari, afirmen, que la filosofia de partida sigui la d'atendre la totalitat del desenvolupament de l'estudiant, però ha d'incrementar-se l'atenció a les dimensions del desenvolupament acadèmic i intel·lectual i a la millora dels ambients d'aprenentatge i del procés educatiu en general. En la mateixa direcció es pronuncia Caple (1996) quan afirma que l'aprenentatge de l'alumne és el lloc de trobada de les veus de l'orientació i l'ensenyament.

This emphasis on the teaching and learning process dovetails with the classroom research movement initiated in 1985, which seeks answers to two fonamental questions: How well llauri students learning? and How effectively llauri teachers teaching (Angelo & Cros, 1993, pàg. XIII).

Ara bé, en definir-se l'aprenentatge des de la perspectiva de la productivitat de l'estudiant i no de la productivitat del professorat, els interessos personals i professionals del professorat, administradors i *staff* no poden dictar el que ha de fer-se i aconseguir-se (Plater, 1995). Guskin (1994) afirma que l'enfocament en l'aprenentatge exigeix passar:

- de la productivitat del professor a la de l'alumne;
- de l'interès de la disciplina (departaments) al de l'alumne (interdisciplinarietat);
- dels estils docents als estils d'aprenentatge;
- de l'activitat docent a l'activitat discent.

Per a aquest canvi és necessari que professors, responsables acadèmics, responsables de serveis, professionals de l'orientació i alumnes (i tots els homes i

donec de bona voluntat) reflexionin sobre el significat de l'aprenentatge-ensenyament universitari. És a dir, que es consensuï la missió de cada universitat. Com assenyala Guskin (1994), l'increment en l'aprenentatge de l'alumne pot ser factible si el professorat no canvia d'idees i considera que ha de reduir-se el temps que l'alumne dedica a classes passives, i adopta estratègies actives que aconseguixin la implicació i l'estudi personal de l'alumne. L'American College Personnel Association, en la seva proclama *The student learning imperative: Implications for student affairs*, assenyala que la clau per augmentar l'aprenentatge i el desenvolupament personal no està simplement en el fet que els professors ensenyin més i millor, sinó també en la creació de les condicions que motivin i encoratgin els estudiants a aplicar temps i energies a activitats amb significació educativa, tant dins com fora de l'aula (ACPA, 1994, pàg. 1).

En definitiva, i com han posat de manifest tots els analistes de formació del professorat, és necessària la investigació docent a la universitat. Ara bé, aquesta investigació a l'aula universitària requereix que el professorat –especialista en la matèria– s'hi involucri. Per a això serà necessari, entre altres requisits, desenvolupar un llenguatge comú, eliminar els esnobismes i el llenguatge pseudocientífic de freqüents plantejaments psicopedagògics.

Condicions que afavoreixen l'aprenentatge

Kuh (1996, pàg. 136-137) exposa la síntesi d'aquestes condicions tal com es desprèn de l'àmplia revisió documental que realitza de la investigació duta a terme sobre aquest tema. Aquestes condicions permetran que l'experiència universitària de l'alumne sigui el més significativa possible a través de la connexió de l'aprenentatge acadèmic amb la vida fora de l'aula:

- propòsits clars, coherents i degudament explicitats;
- una filosofia institucional que assumeixi una visió holística del desenvolupament del talent;
- un equilibrat currículum;
- polítiques institucionals complementàries d'acord amb les característiques i necessitats específiques dels seus estudiants;
- altes i clares expectatives sobre l'actuació dels alumnes;
- ús de mètodes d'ensenyament efectius;
- avaluació sistemàtica del rendiment dels alumnes i de les polítiques, pràctiques i context-ambient institucional;
- oportunitats d'implicació de l'alumne en activitats fora de classe significativament educatives;
- entorns a escala humana i caracteritzats per una ètica de pertinença i atenció personal;
- un *ethos* d'aprendre que impregna tots els àmbits de la institució. La cultura institucional comunica a tots els seus integrants (alumnes, professors i personal d'administració i serveis) el paper central de l'aprenentatge a la comunitat.

Com es creen ambients d'aprenentatge productius

La investigació ha posat de manifest que les dues fonts més importants d'influència en l'aprenentatge i el desenvolupament personal són:

- la interacció amb els agents de socialització de la institució (professorat, *staff* i companys) a través de formes educativament significatives;
- l'aplicació d'un alt grau d'esforç coordinat en les tasques acadèmiques.

Ambdues reclamen, d'una banda, incrementar la col·laboració i el diàleg *cross-agents* i unitats funcionals de la institució, i d'una altra, examinar la influència de les cultures dels estudiants sobre el seu aprenentatge (metes i objectius). La transició de secundària a la universitat no tan sols fa referència al diferent nivell de dificultat i als mètodes de treball, sinó que cada vegada més es dona el fet que una part significativa dels nous estudiants han d'afrontar la transició social que representa passar a freqüentar diferents ambients socials dins i fora de l'aula. La naturalesa d'aquests ambients exigeix que els estudiants utilitzin tant habilitats cognitives com afectives i socials quan negocien en aquests ambients (Terenzini *et al.*, 1995).

La col·laboració entre tots els agents de la institució és fonamental. Com han apuntat Astin (1985) i Kuh *et al.* (1994) haurà de fer-se un enorme esforç per moure la institució universitària des del seu actual model de *functional sitges*, en el qual professors i *staff* viuen en isolació permanent els uns dels altres com a conseqüència de l'alta especialització, a un model on el context d'aprenentatge faci possible la connectivitat, tant de les persones com de les diferents àrees del saber. Això serà possible si aquesta connectivitat sorgeix com a conseqüència d'una nova visió de l'aprenentatge dels alumnes i una filosofia del desenvolupament holístic del talent de la persona.

Els Serveis d'Orientació han de crear intencionadament les condicions que millorin l'aprenentatge i el desenvolupament personal dels estudiants. Funcionalment i organitzativament els professionals de l'orientació han perdut de vista el bosc. Tot el personal de la institució ha d'unir esforços per dissenyar els ambients d'aprenentatge més idonis i eficients amb vista a la formació dels seus graduats. La seva actuació ha d'estar orientada tant a la millora de la productivitat de l'alumne com a la millora de l'efectivitat institucional. Allà on aquests serveis ja tenen consolidada la seva posició administrativa (EUA), el repte rau a assumir un canvi sistemàtic: reestructurar o fer la reenginyeria de la institució i els serveis d'orientació a fi d'eliminar o integrar programes i serveis redundants o poc demandats (El-Khawas, 1994). Així, i en relació amb l'orientació inicial dels alumnes de primer any, Kuh (1996) assenyala que és ineludible presentar qüestions com:

- Quina és la relació entre l'orientació i la missió de la institució?
- Quina és l'obligació de l'orientació respecte a la institució i viceversa?
- Quina és l'obligació de l'orientació amb els nous alumnes?
- L'orientació ha de readaptar les expectatives i conductes dels usuaris o ha de fomentar l'adaptació de la institució?

Finalment, Terenzini, Pascarella i Blimling (1996), en revisar les investigacions realitzades sobre les influències de situacions, programes i accions fora del

currículum acadèmic en l'aprenentatge i desenvolupament cognitiu dels estudiants, posen de manifest:

- Cap programa específic té tanta influència en els estudiants com el conjunt de múltiples experiències en múltiples àrees que siguin educativament rellevants.
- És necessari promoure i mantenir de manera intencionada i constant un ambient de campus centrat en l'aprenentatge.
- S'imposa trencar els límits, si no estructurals, sí almenys funcionals, entre les funcions acadèmiques i les funcions orientadores. Cooperació i cooperació en el disseny de programes.
- Una filosofia orientada a l'aprenentatge de l'estudiant hauria de guiar les decisions dels professionals de l'orientació. Davant de cada presa de decisió hauríem de preguntar-nos: Quines conseqüències se'n derivaran per a l'aprenentatge de l'alumne?

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- American College Personnel Association (ACPA). *The student learning imperative: Implications for student affairs*. Washington, D. C.: Autor, 1994.
- ANGELO, T. & CROSS, K. P. *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.
- ASTIN, A. W. *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- ASTIN, A. W. *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- ASTIN, A. W. «Involvement in learning revisited: Lessons we have learned». A: *J. of College Student Development*, 1996, 37 (2), 123-134.
- BLOLAND, P. A.; STAMATAKOS, L. C.; ROGERS, R. R. *Reform in student affairs. A critique of student development*. Greensboro, N.C.: ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse, 1994.
- BLOLAND, P. A.; STAMATAKOS, L. C.; ROGERS, R. R. «Redirecting the role of student affairs to focus on student learning». A: *J. of College Student Development*, 1996, 37 (2), 217-226.
- BROWN, S. D. *Student Development in Tomorrow's Higher Education. A Return to the Academy*. Washington, D. C.: American College Personnel Association, 1972.
- CAPLE, R. B. «The learning debate: A historical perspective». A: *J. of College Student Development*, 1996, 37 (2), 193-202.
- ECHEVERRIA, B. *Formación Profesional*. Barcelona: PPU, 1993.
- EL-KHAWAS, E. *Campus trends 1994. A time of redirections*. Washington D. C. American Council on Education, 1994.
- GUSKIN, A. E. «Reducing student costs and enhancing student learning: Part 2: Restructuring the role of faculty». A: *Change*, 1994, 26 (4), 23-29.
- IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Community): *Quality and Relevance: The Challenge to European Education*. Opinion. Brussel-les: 1994.
- KUH, G. D. «Guiding principles for creating seamless learning environments for undergraduates». A: *J. of College Student Development*, 1996, 37 (2), 135-148.
- KUH, G. D.; DOUGLAS, K. B.; LUND, J. P.; RAMIN-GYURNEK, J. *Student learning outside the classroom: Transcending artificial boundaries*. ASHE-ERIC Higher Education Report, núm. 8. Washington, DC: The George Washington University, 1994.
- RODRÍGUEZ, S. «Calidad Universitaria: un enfoque institucional y multidimensional». A: DE MIGUEL, M. *et al. La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General (pàg. 39-72), 1991.
- TERENZINI, P. T. *The transition to College: Easing the passage*. Pennsylvania State University: NCTLA, 1993.
- TERENZINI, P. T.; SPRINGER, L.; PASCARELLA, E. T.; NORA, A. «In and out-of-class influences affecting the development of students' intellectual orientations». A: *Review of Higher Education*, 1995, 19, 23-44.
- TERENZINI, P. T.; PASCARELLA, E. T.; BLIMLING, G. S. «Students out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review». *J. of College Student Development*, 1996, 37 (2), 149-162.

ALGUNES QÜESTIONS SOBRE EL GRUP

Breu síntesi sobre alguns dels elements bàsics del coneixement sobre el concepte, estructura i etapes en la configuració d'un grup en el marc educatiu.

El concepte i configuració del grup

* El grup d'estudiants tutoritzats ha de generar **una finalitat o un objectiu comú**. La percepció d'una meta comuna és un dels factors clau en la generació d'un grup.

— La consciència de la necessitat d'un esforç solidari i col·laborador entre els membres d'un grup per a l'èxit d'aquest objectiu permet aprofundir en el procés d'identificació de tal objectiu.

* L'establiment d'un **conjunt d'interrelacions** entre les persones que conformaran el grup, és a dir, la generació d'un intercanvi comunicatiu entre els seus components.

* L'assumpció d'un **conjunt de normes**, implícites o explícites, que establiran una pauta del flux comunicatiu en el grup.

* Acompliment de **diferents rols** per part dels membres amb vista a aconseguir els objectius fixats.

Com és el grup de tutoria universitària?

- Relativament homogeni quant a les característiques que els defineixen *com a estudiants* universitaris.
- Possiblement heterogeni en relació amb característiques personals com el gènere o la classe social.
- Un grup primari perquè comparteixen objectius comuns, tenen una relació *cara a cara* i poden generar-s'hi subgrups amb relacions afectives de diferent intensitat.
- Un grup institucional i formal ja que s'ha constituït a partir de criteris externs al grup.
- Compta amb un líder, el tutor, institucional i formal.
- Tutor i alumnes assumeixen objectius específics que no han estat establerts per ells mateixos (Pla de formació, organització docent i tutorial, estructura de govern, etc.).

Els grups dins del grup de tutoria

Sembla obvi pensar que en un grup de 12-15 estudiants, nombre que conformarà un grup de tutoria, es generaran diferents subgrups en virtut d'elements de cohesió molt diferents (edat, gènere, residència, procedència, treball, interessos específics, etc.). En el si d'aquests subgrups és on es pot generar el suport més immediat del grup a cada un dels seus membres, tant en els aspectes acadèmics, com en els socials i personals. Per això és important atendre –deixant espai i oportunitats– la configuració d'aquests subgrups.

En el quadre següent esquematitzem els diferents elements que poden entrar en joc en la configuració d'un grup de tutoria. No s'ha d'oblidar que les interrelacions

entre poder (lideratge, capacitat de decisió, etc.), relacions entre els membres, rols del grup i dels seus components i el treball a desenvolupar, estan condicionades o influïdes per dos contextos molt diferents:

- El medi de referència propi dels alumnes tutoritzats (la seva experiència prèvia, les seves pròpies característiques i situacions personals i, de manera molt especial, el projecte de *trajectòria de formació universitària que tinguin present*).
- El marc institucional de la universitat (UB), en el qual les condicions i circumstàncies del mateix ensenyament, la personalitat del tutor i el marc de l'acció tutorial i, de manera molt significativa, el Pla d'estudis (formació), condicionaran el *tipus de grup* definitiu.

Els referents del grup de tutoria

GRUP

M	<i>Background</i>	Relacions Poder	Condicions	I	
E					N
Alumnes			Tutor	S	
I		Rols Treball		T	
O	El seu projecte			Pla de formació	I
					T.

Etapas en l'evolució del grup

1. Naixement i inici. Caracteritzat per:

- Abundància d'interrogants.
- Inseguretat emocional.
- Objecions a assumir objectius de grup si els propis no hi estan representats. Per aquest motiu és important facilitar les expressions dels projectes individuals en relació amb la formació universitària. En definitiva, ha de propiciar-se el coneixement mutu dels membres del grup. Saber què és el que desitgen o esperen els membres d'un grup de tutoria en cada un dels moments de la formació universitària contribuirà a l'èxit dels objectius generals de l'acció tutorial.
- Els punts anteriorment descrits indueixen al fet que la càrrega d'inseguretat dels membres del grup es tradueixi en una excessiva dependència del tutor, arribant a exigir-li que resolgui els diferents problemes que es presenten, especialment en els moments de transició-entrada a la universitat, canvi de cicle, inici del pràcticum, etc.

2. *Creixement i identificació dels membres del grup*. Apareix:

- La configuració de subgrups estables, on la comunicació ja no es conforma amb informacions i opinions, sinó que es dóna entrada a sentiments i emocions, és un clar indicador que el grup progressa.
- Alhora poden començar a aparèixer les persones *descol·locades*. No troben el seu lloc. Una clara explicitació de la situació i el fet d'acollir-se a la norma de la *voluntarietat* pot ajudar a l'abordatge d'aquestes situacions.
- En aquesta etapa el grup afronta l'explicitació i assumpció de les normes de funcionament en relació amb:
 - autoresponsabilitat: repartiment de rols i funcions si és necessari;
 - acceptació i diàleg sobre les opinions de cada membre;
 - cooperació-ajuda;
 - abordar amb claredat les situacions problemàtiques.

3. *Maduració i integració grupal*. Indicadors d'aquesta etapa són:

- Els membres del grup *senten* que han format un grup (*una pinya*). Valoren positivament la *trajectòria del grup*.
 - És el moment de valorar l'activitat del grup per imprimir noves energies orientades a una millora dels objectius de formació.
 - Poden aparèixer situacions de certa conflictivitat a conseqüència de la confrontació de posicions entre alguns membres del grup i sobre un determinat tema. És un signe de vitalitat del grup. S'ha establert el clima adequat perquè s'expressi una situació de conflicte que el mateix grup resoldrà a través de l'aprenentatge de diàleg i comunicació que ha tingut.

Referències d'interès

- TEJADA, J. *Grup i educació: tècniques de treball i anàlisi*.
Barcelona: Llibreria Universitària de Barcelona, 1997.

LES EXPERIÈNCIES

A l'inici dels estudis de.....

Per què els estudis de.....?

- * Motius de l'elecció dels estudis.
- * Altres alternatives d'elecció que *vas valorar* abans de la teva decisió.
- * Fortalesa de la teva decisió: obstacles *raonables* que podrien *truncar* el teu projecte d'estudis.
- * Nivell de coneixement del Pla d'estudis i el seu desenvolupament a la UB.
- * Nivell de coneixement de les *potencialitats* del títol per a la pràctica professional.

Trajectòria educativa prèvia a la universitat

- * Valoració de l'experiència en l'ensenyament secundari.
- * Valoració de la formació rebuda en les matèries pròximes a la titulació.

Trajectòria professional

- * Experiències laborals relacionades i no relacionades amb els estudis.
- * Situació actual professional.

Durant els estudis de.....

El teu compromís de treball personal

Més enllà del temps de classe, QUIN TEMPS (mitjana d'hores a la setmana) CREUS PODER DEDICAR A LES ASSIGNATURES DEL SEMESTRE?

- a) 15 setmanes del període lectiu x hores / setmana = hores
b) Dins del període no lectiu (exàmens) = hores

TOTAL = _____ hores

Valora al final del semestre les desviacions que s'han produït. Adequa les teves estratègies.

Trajectòria educativa

- * **Lectures més significatives.**
- * **Treballs d'especial interès.**
- * **Resultats acadèmics.**
- * **Les aportacions de les diferents assignatures en:**
(nul·la-escassa; mitjana; alta; molt alta).
 - * Desenvolupament de coneixements teòrics.
 - * Adquisició de coneixements pràctics.
 - * Desenvolupament intel·lectual
(habilitats de pensament).
 - * Aprendre a investigar.
 - * Habilitats de comunicació.

- * Aprendre a treballar en grup.
- * Desenvolupament personal.

*** L'èxit de nous coneixements instrumentals**

- * Idiomes
- * Informàtica
- *

*** Activitats rellevants complementàries d'aprenentatge
(Conferències, seminaris, trobades, visites, etc.)**

Trajectòria laboral i professional

- * Ocupacions laborals i el seu significat en el meu projecte professional.
- * Decisions d'especial significat.
- * Ensenyaments de la teva pràctica laboral per al futur exercici professional.
- * La teva preparació per al pràcticum.
- * Aclariment dels teus objectius professionals. El canvi dels teus escenaris inicials.
- * L'agenda de contactes professionals
(persones, institucions, associacions professionals, centres de formació, etc.).

Trajectòria personal

- * ***Incidents crítics*** d'especial consideració.
- * **El desenvolupament de les meves relacions amb els *altres*.**
- * **L'enfortiment dels meus *desajustos* inicials**
 - * Autoestima.....
 - * Motivació d'èxit.....
 - * Extraversió-Introversió
 - * Autocontrol (reflexivitat-impulsivitat).
 - * Responsabilitat.....
 - * Integritat-Deontologia professional.....
 - * Adaptació (flexibilitat).....
 - * Orientació al canvi - innovació.....
 - * Compromís.....
(implicació personal - responsabilitat social)
 - * Orientació pràctica.....
 - * Autoconeixement.....
 - * Autoavaluació (autocrítica).....

*** Èxits i fracassos més significatius**

EL PROJECTE PROFESSIONAL

El(s) teu(s) escenari(s) professional(s)

* Situa't cinc o deu anys més enllà del moment present: en quins àmbits de treball t'agradaria desenvolupar la teva professió i quines funcions i tasques et veus assumint en cada un d'ells?

* Quin nivell d'informació tens dels esmentats escenaris pel que respecta als seus requeriments

- tecnicoprofessionals
- personals.

* Quines estratègies-agents consideres adequades per recollir una major informació sobre aquells?

* Accions més immediates a posar en pràctica.

Les teves fortaleces i amenaces

* Quins són els teus principals actius per afrontar el repte de la futura incorporació al món professional de ?

* On creus que poden aparèixer els obstacles més significatius que impedeixin fer realitat el teu projecte?

La teva contínua reflexió sobre el Programa

Identifica els temes del Programa de les assignatures del semestre que consideris més importants en relació amb el teu projecte professional.

- *
- *

Identifica alguns temes no inclosos en el Programa de les assignatures del semestre i que consideres d'especial interès per al teu projecte professional.

- *
- *

Quines vies o accions consideres més adequades per poder incloure els esmentats temes en el teu pla de treball del semestre?

En finalitzar el semestre, valora els resultats d'aquestes accions.

Les teves eleccions curriculars

- * La teva reflexió sobre els diferents itineraris.
- * Les teves preferències.
- * L'adequació de les teves preferències al projecte professional explicitat.
- * Obstacles per operativitzar les teves eleccions d'assignatures.
- * Les teves decisions.

El teu ritme de progrés cap a la meta proposada

- * La teva planificació en els estudis.
- * Raons per a l'alteració de la planificació.
- * A qui acudir davant d'obstacles imprevistos.

Esdeveniments, situacions, experiències d'especial significació